

ANA DİLİ SÖZ DİZİMİ TİPOLOJİSİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Büşra İKİZ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

KABUL VE ONAY

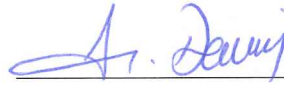
Büşra İKİZ tarafından hazırlanan “Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 12/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ (Başkan)



Doç. Dr. Mevlüt ERDEM(Danışman)



Doç. Dr. Ahmet DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

12/06/2019

Büşra İKİZ

¹⁾Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Doç. Dr. Mevlüt Erdem danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.


12/06/2019

Büşra İKİZ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın en başından en sonuna kadar büyük bir sabır ve anlayışla bana yol gösteren ve bu süreci en iyi şekilde değerlendirmemi sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Mevlüt ERDEM'e teşekkür ederim. Bu alanda kendimi bilimsel olarak geliştirmemde kendisinin büyük payı vardır.

Gerek veri toplama gerekse çalışma sürecinde bana vakit ayıran ve destek olan Doç. Dr. Mustafa Durmuş ve Doç. Dr. Sema Aslan Demir hocama teşekkür ederim. Verileri elde etmemi sağlayan okutman Ercan Sertdemir, Damla Okyay, Mehmet Er ve Tarık Demir'e teşekkürü borç bilirim.

Bu alanda yüksek lisans yapmam konusunda bana destek olan Ahmet Yılmaz'a, bana moral kaynağı olan Funda Gül Kılınç, Fadime Şahin, Zehra Taşdelen, Berivan Bayhan ve tüm okul arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Son olarak; bu süreçte beni destekleyen aileme, bana her türlü çalışma ortamını sağlayan Emine anneme, teknolojik desteklerinden dolayı Yunus Emre İkiz'e ve hep yanımda olup şoförlüğümü de yapan eşime teşekkür ederim.

Bu çalışmayı hayatımın geri kalanında da hep yanımda olacak olan eşim Yücel İKİZ'e adıyorum.



ÖZET

İKİZ, Büşra. *Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki öğrencilerin cümle, cümlecik veya kelime grupları oluştururken yaptıkları hataların altında yatan ana dili sentaktik yapılarının etkisini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu etkiyi incelemek veya öğretenler için takip etmek birçok dil hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Herhangi bir yabancı dil öğretim sınıfındaki ana dili farklılıklarını düşününce bu pek de mümkün olmaz. Bu yüzden, dil tipolojisi ve söz dizimsel bağıntılar bu süreci hem daha iyi anlamayı sağlayacak hem de sadece dillerin temel öge dizilimlerini bilerek onlarla ilgili diğer sentaktik dizilimleri anlamayı kolaylaştıracaktır. Tipolojik bulgular; gramatikal ilişkileri gösteren özne, nesne ve yüklem gibi kavramların dildeki dizilişlerinin dilin diğer yapılarının dizilişleri hakkında da önemli varsayımlar geliştirmeye yardım eder.

Dilbilimi bağıntılarını yabancı dil öğretimi ile bağdaştıran bu çalışma; öğrencilerin ana dillerinden kaynaklı olduğu düşünülen söz dizimiyle ilgili hatalarını öge sıralanışı, cümle uyumu, çatı ve yan cümleler ana başlıkları altında incelemiştir. Dünyada ve dolayısıyla çalışılan öğrencilerde en çok rastlanan üç temel dizilimden 50 ÖYN, 50 ÖNY ve 50 YÖN olmak üzere toplam 150 öğrenciye ait yazılı Türkçe metinler incelenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları söz dizimsel hatalar, tipolojik bağıntılar ışığında ana dilleriyle ilişki kurularak yorumlanmıştır. Bulgularda Türkçenin söz diziminden farklı olan dillerden gelen öğrencilerin çok daha fazla söz dizimsel hatalar yaptığı saptanmış, ana dil sentaktik yapılarıyla da bu hataların örtüştüğü görülmüştür.

Bu çalışma; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğreten kişilere dil tipolojisi farkındalığını kazandırarak hem öğrenci-öğreten ilişkisini güçlendirmeyi hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca kaynak malzeme hazırlayanların da dil tipolojisi ve dil aktarımı farkındalığının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Anahtar sözcükler

Söz dizimi, dil tipolojisi, dil aktarımı

ABSTRACT

İKİZ, Büşra. *The Impact of Mother Tongue Syntax Typology on Teaching Turkish as a Foreign Language*, Master Thesis, Ankara, 2019.

This study aims to reveal the effects of the syntactic structures of the native language of the B level students who learn Turkish as a foreign language when they create sentences or phrases. To examine this effect or to follow it for the instructors requires knowledge of many languages, and it is hardly possible to know all the mother tongues in any foreign language teaching class. Therefore, language typology and syntactic correlations will both provide a better understanding of this process and will facilitate understanding of other syntactic sequences related to them only by knowing the basic word order of languages. The typological findings show that the orders of the concepts such as subject, object and verb, which indicate grammatical relations, provide important assumptions about the arrangement of language in other structures.

This study, which correlates linguistic correlations with foreign language teaching, examined the errors related to syntax, which are thought to originate from the mother tongue of the students under main headings: word order, sentence agreement, voice and subordinate clauses. 150 Turkish texts from the three most common word order in the world and thus in the students studied (50 SOV, 50 SVO and 50 VSO) are analyzed. The syntactic errors of the students were interpreted by establishing relations with their native languages in the light of typological correlations. In the findings, it was found out that the students who come from the languages whose basic constituent order is different from Turkish made much more syntactical errors, and these errors were observed to be overlapping with the mother tongue syntactic structures. The aim of this work is both to improve the quality of teaching Turkish as a foreign language and to strengthen the student-teaching relationship by providing the language typology awareness to the people who learn and teach Turkish as a foreign language. It also reveals the necessity of awareness of language typology and language transfer for the ones who prepare language material.

Key words

Syntax, language typology, language transfer

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ	1
Tezin Konusu	1
Araştırma Soruları	2
Varsayımlar	2
Yöntem	3
Araştırmanın Sınırlılıkları	4
Tezin Önemi	5
1. BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1 Dil Tipolojisi	6
1.2 Dil Akrabalığı.....	8
2.2.1 Ural Ve Altay Dilleri	8
1.2.2 Hint Avrupa Dilleri.....	9

1.2.3 Hami-Sami Dilleri.....	9
1.2.4 Kafkas Dilleri.....	9
1.3 Dünya Dilleri ve Tipolojik Özellikleri	9
1.3.1 Yapılarına Göre Dünya Dilleri	10
1.3.2 Söz Dizimsel Tipoloji Açısından Dünya Dilleri.....	12
2.BÖLÜM	23
DİL ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	23
2.1 Ana Dili	23
2.2 Yabancı Dil, İkinci Dil ve Hedef Dil.....	23
2.3 Yabancı Dil Öğretimi	24
2.3.1 Ana Dilinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri.....	25
2.4 Ara Dil.....	25
2.5 Dil Aktarımı	26
2.5.1 Genel Eğilimler.....	27
3. BÖLÜM	32
ANA DİLİ SENTAKTİK TİPOLOJİSİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE ETKİSİ..	32
3.1 Anadil Sentaktik Tipolojisinin YDT Öğretimine Etkisi.....	33
3.1.1 Öge Sıralanışı.....	35
3.1.2 Cümle Uyumu.....	38
3.1.3 Çatı.....	38
3.1.4 Yan Cümleler.....	39
4.BÖLÜM	41
Verilerin İncelenmesi	41

4.1 Çalışma Grubu.....	41
Öge Sıralanışı.....	41
Dil	41
Sayı	41
4.2 VERİLERİN TOPLANMASI.....	42
4.3 VERİLERİN ANALİZİ.....	43
4.3.1 Öge Sıralanışı.....	43
4.3.2 Yan Cümleler.....	61
4.3.3 Çatı.....	68
4.3.4 Cümle Uyumu.....	71
BULGULAR, YORUMLAR VE ÖNERİLER.....	76
KAYNAKÇA.....	80
ÖZGEÇMİŞ.....	87

KISALTMALAR DİZİNİ

E: Edat

EÖ: Edat Öbeği

İ: İsim

İÖ: İsim Öbeği

N: Nesne

NY: Nesne Yüklem

NYÖ: Nesne Yüklem Özne

Ö: Özne

ÖNY: Özne Nesne Yüklem

S: Sıfat

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

WALS: The World Atlas of Language Structures Online

Y: Yüklem

YDT: Yabancı Dil Olarak Türkçe

YN: Yüklem Nesne

YÖN: Yüklem Özne Nesne

GİRİŞ

Bu bölümde tezin konusu, araştırma soruları, varsayımlar, yöntem, araştırmanın sınırlılıkları ve tezin önemi hakkında bilgi verilecektir.

TEZİN KONUSU

Yabancı dil öğretimi süreci birçok bileşeni içeren karmaşık bir süreçtir. Dilin öğretildiği yer, ortam, süre, kişinin motivasyonu ve hatta sosyo-ekonomik durumu dahi bu süreci etkilemektedir. Bu değişkenler doğrultusunda aynı dili öğrenen öğrenciler farklı konularda zorluk çekebilmektedir ve bu zorlukların temelinde kimi zaman öğrencilerin ana dillerinin farklı tipolojik özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Bu çalışma dil edinimi sürecinin en belirgin özelliklerini açıklayabilen dilbilimsel kurallarla ilgilidir. Dilbilimin temel alanları olan biçimbilim, anlambilim, sesbilim ve sözdizimi arasından yalnızca sözdizimi ile sınırlı olup, sözdiziminin de öge sıralaması ve diğer morfo-sentaktik bağıntılarıyla ilişkilidir. Yalnız, bazı diller cümlenin anlam bütünlüğünü sağlamak için cümleye yeni kelime düzeyinde ifadeler eklerken, bazı diller bu anlamları yeni bir kelime yerine eklerle verebilmektedir. Dillerin bu yapısal farklılığı aynı konuyu farklı dillerde farklı şekilde inceleme gereğini ortaya çıkarmaktadır. Yabancı dil öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ışığında, hangi etkenlerin yabancı dil öğretiminde büyük bir öneme sahip olduğu bu süreci anlamakta esastır. Bu hususta daha sonra detaylı bir şekilde bahsedilecek olan Karşıt Analiz Hipotezinin konusu olan ara dil hatalarının söz dizimini ilgilendiren bölümleri incelenecektir.

Dil öğretiminde bir diğer unsur da dilin öğretildiği ortamdır. Bir dilin konuşulduğu ülkede o dili öğrenmek ile başka bir ülkede o dili öğrenmek farklı unsurları barındırdığı için birbirinden ayrı biçimde incelenmelidir. Bu farklılık aynı zamanda yabancı dil öğretimi ve ikinci dil öğretimi kavramlarını iyi anlamayı gerektirmektedir. Bu araştırma Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler ile yapıldığı için aslında ikinci dil öğretiminin konusudur. Buna

rağmen, bu çalışmada literatürde yaygın kullanımından dolayı yabancı dil öğretimi ifadesi kullanılmıştır.

ARAŞTIRMA SORULARI

Öge dizilimi tipolojisi çatısı altında yapılan bu araştırma şu sorulara cevap bulma niyetindedir:

- Diller arası tipolojik farklılık, yabancı dilde söz dizimi öğretimi sürecini etkiler mi?
- Öğrenenlerin ana dili sentaktik tipolojisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi etkiler mi, etkilerse ne dereceye kadar etkiler?
- Eğer etkiliyorsa, dil aktarımı söz diziminin hangi alanlarında ve ne tür bir etkiye (olumlu/olumsuz) sahiptir?
- Ana dil tipolojisinin etkisini azaltmak için ne gibi önlemler alınabilir?

Yukarıdaki sorulara cevap arayan bu çalışmanın amacı; dil bilgisel olarak yüksek öneme sahip öge dizilimine dayanan dil tipolojilerini esas alarak ve ara dil söz dizimini öğrencilerin yaptığı yazılı verileri inceleyerek, bu verilerden hareketle ana dili sentaktik tipolojik özelliklerinin olumlu ve olumsuz etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu sayede, dil biliminin önemli bir konusu olan sentaksla alakalı tezler ortaya atan dil tipolojisi ve yabancı dil öğretimi alanlarını bir araya getirerek disiplinler arası bir çalışma ortaya koyacaktır.

VARSAYIMLAR

Ana dilinden yapılan aktarımların dillerdeki ortaklık ve farklılıklara göre olumlu ve olumsuz yanları olduğu bilinmektedir. Ana dilinin yabancı dil üzerindeki etkisi ve büyüklüğü öğrencilerin yabancı dilde yaptığı söz dizimsel hataların da açıklayıcıdır. Bu alanda önemli olan husus söz dizimsel hataların öğrencinin ana dili tipolojisi kaynaklı olacağını göz önünde bulundurmaktır. Bunu saptamak için de öğretmenin dil tipolojisi farkındalığının olması gerekmektedir. İlgili çalışmada farklı dil gruplarına ait öğrencilerin

söz dizimsel hatalarının ana dili kaynaklı olarak düşünölen bölümleri incelenecek ve tipolojik olarak açıklanacaktır. Araştırmaya başlamadan önceki varsayımlar şu şekildedir:

Söz dizimsel tipoloji açısından Türkçeden farklı dil gruplarına ait olan dillerin ana dili konuşurları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken daha çok söz dizimsel hatalar yaparlar.

Tipolojik olarak Türkçeye yakın dil gruplarına ait olan dillerin ana dili konuşurları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken daha az söz dizimsel hatalar yaparlar.

YÖNTEM

Çalışmanın başında dil öğretimi ve tipoloji konularıyla ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla İstanbul Aydın Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi TÖMER'lerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesi öğrencilerin ders ve sınav için yazdıkları kompozisyonlar incelenmiştir. Bu öğrencilerin ana dillerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerine etkisi inceleneceğinden dolayı veriler söz dizilimine göre belli sayılarda toplanmıştır.

YÖN (Yüklem-Özne-Nesne) dizilimine sahip Arapçadan 50;

ÖYN (Özne-Yüklem-Nesne) dizilimine sahip Romence (1), Yunanca (1), Ukraynaca (1), Letonca (1), Rusça (5), Boşnakça (4), Karadağlıca (3), Çince (3), Tayca (3), Fransızca (15), İspanyolca (2), İngilizce (7) ve Bulgarca (1) dillerinden 50;

ÖNY(Özne-Nesne-Yüklem) dizilimine sahip Gürcüce (6), Türki diller (16), Farsça (7), Somalice (4), Peştuca (11), Urduca (1), Amharikçe (1), Korece (2) ve Japonca (2) dillerinden de 50 olmak üzere toplamda 150 kompozisyonun incelenmesine bağılı olarak çıkarımlar ve yorumlamalar yapılmıştır.

Öğrencilerin cümle kuruluş biçimleri ve söz dizimiyle ilgili yaptıkları hatalar dilleriyle birlikte not edilmiştir. Daha sonra derlenen veriler; öge dizilişi, yan cümleler, cümle uyumu ve çatı gibi başlıklar altında toplanmış ve bu gruplar öğrencilerin ana dillerinin tipolojileri de dikkate alınarak ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan bu hataların öğrencilerin ana dili sentaktik tipolojisiyle ilgili olup olmadığı, eğer varsa hangi dizilimlerde ana dili

etkisinin ne kadar etkili olduğu ve bu ana dili etkisinin varlığını bilmenin hangi alanlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı konuları bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışma Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmanın kendi içerisinde tutarlı olması amacıyla üç farklı üniversiteden yalnızca B seviyesindeki öğrencilerin verileri incelenmiştir. Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları söz dizimsel hataların kendi ana dilleriyle ilişkisini ortaya çıkarmak olduğu için, yalnızca kurallı ve olumlu cümleler söz dizimi ve söz dizimiyle ilişkili olan biçim bilimi açısından ele alınmıştır.

Çalışma üç üniversitedeki B grubu öğrencileriyle yapıldığı için, yalnızca bu sınıflarda bulunan öğrencilerin ana dilleri üzerinde yorumlamalar yapılmıştır. İkinci dil öğretimi üzerinde yapılan dil aktarımı çalışmaları hem ana dilin hem de 2. ve 3. yabancı dilin de yeni öğrenilen dil üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, bu çalışma yalnızca öğrencilerin ana dilleri ışığında yaptıkları söz dizimsel kullanımları değerlendirecektir.

Dil dört temel beceriyi içeren bir bütündür. Bu beceriler, okuma, dinleme, yazma ve konuşmadır. Yazma ve konuşma becerileri öğrencilerin o dildeki kazanımlara ne seviyede ulaştığını gösteren, öğrencinin üretici konumda olduğu alanlardır. Bu çalışma yalnızca öğrencilerin yazılı kaynakları üzerine odaklanmıştır. Yazma becerisinin konuşma becerisinden daha kontrollü yapıldığı düşünülürse, öğrencilerin konuşması üzerine yapılan başka bir çalışma farklı oranlar veya sonuçlar doğurabilir.

Ayrıca bu çalışma yalnızca söz dizimini ilgilendiren öge sıralanışı, yan cümleler, cümle kuruluşunu etkileyen durum ekleri ve cümle uyumu gibi başlıklar içerse de her bir başlık kendi içerisinde çok yönlüdür ve daha kapsamlı sonuçlar için çok daha ayrıntılı incelemeyi gerektirmektedir. Bu çalışma yukarıdaki konuların hepsini ilişkili olduğu konular ışığında ele almış nispeten genel bir çalışmadır.

TEZİN ÖNEMİ

Farklı ana dillerinden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta, yabancı dil öğreticisi konuları anlatırken eğer öğrencilerin ana dilleriyle de bağlantı kurarsa öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasına yardım edecektir. Yalnız, bir dil öğreticisinin bütün bu dilleri bilmesi elbette mümkün değildir. Bu çalışma, bir yabancı dil sınıfındaki öğrencilerin ana dilleri bilinmese bile yalnızca öge dizilimi hakkında temel bilgileri bilmenin, dillerle ilgili çeşitli bağıntılar ve ipuçları veren dil tipolojisinin yabancı dil öğretimi içerisindeki önemini ortaya çıkarmaktadır. Dilbilimin konusu olan dil tipolojisi ve yabancı dil öğretimini bir araya getirerek disiplinler arası bir çalışma ortaya çıkarmaktadır. Dil tipolojisi farkındalığı oluşturarak, yabancı dil öğreticilerinin; öğrencilerinin ana dilleri hakkında genel bilgilere sahip olmasını sağlayarak, karşılaştırmalı öğretimden faydalanma imkânı sunmaktadır.

Tezin bir diğer önemli katkısı ise; öğrencilerin kavramakta zorlandıkları ve hatalar yaptıkları konuları ana dillerini de hesaba katarak ele alma fırsatını sağlamasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz dizimiyle ilgili yaptıkları yanlışlıkların asıl kaynağına ulaşarak, varsa ana dili temelli olanları da göz önünde bulundurarak çözüm yolları aramasına katkı sağlayacaktır. Bu süreç hem öğrencilerin hem de öğreticinin dil tipolojisi farkındalığını artıracak, öğretim kalitesini yükseltecek ve en önemlisi de öğrenen-öğrenen ilişkisini güçlendirecektir.

Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan malzemelerde bu husus daha çok göz önünde bulundurulacak ve yeni malzemelerin gerekliliğini de ortaya çıkaracaktır.

1. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yapılan çalışmayı daha anlaşılabilir hale getirmek amacıyla dil tipolojisi, dünya dillerinin akrabalık ilişkileri, dillerin dilbilimsel açıdan sınıflandırılması ve dil öğretimi ile ilgili kavramlardan bahsedilecektir.

1.1 DİL TİPOLOJİSİ

Dünyada yaklaşık 7.000 dil bulunmaktadır. Bu diller arasında kalıtsal, rastlantısal ve yapay benzerlikler söz konusudur. Dil tipolojisi; dünya dillerini benzer ve farklı yapısal özelliklerine göre gruplamak üzere ele alan, diller arası ortaklıklara dayanarak dil grup ve ailelerinin genel karakteristiğini ortaya koymaya çalışan ve diğer dillerin hangi açıdan benzerlik gösterdiğini, nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışan bir alandır (Uzun, 2013, s.551). WALS diye bilinen ‘Dil Yapılarının Dünya Atlası’ bu benzerlikleri ve benzememezlikleri belli dil bilimsel ölçütlere dayandırarak yüzdelerle gösterebilmektedir.

Diller, morfolojik tipoloji açısından doğrusal bir ölçekteki yerlerine göre şu şekilde sınıflandırılmıştır: yalınlayan/tek heceli (isolating) > ekleyen (agglutinating) > çekimleyen/bükünleyen (inflectional) (Velupillai 2012, s. 96). Örneğin, Türkçe ekleyen grubunda yer alırken bükünleyen grubunda yer alan Arapça da diğer gruplar gibi az ya da çok ekleme özelliği taşıyabilir. Altay dil ailesinde yer alan Türkçenin temel tipolojik özellikleri şunlardır: ses uyumlarına sahip olması, dil bilimsel cinsiyetin yokluğu, sözdiziminde sola dallanma, bitişken yapı, sonekler, eklerin heceliliği vb. (Johanson, 2014).

1960'lara kadar yapılan dilbilim çalışmaları tek bir dile, çoğunlukla İngilizceye, yönelirken, 1966'da Greenberg'in diller üzerine yaptığı tipolojik çalışma bu ağı genişletti. Üretici-dilbilgisi tek bir dili inceleyip belli sonuçlara varırken, tipoloji dil evrensellerini incelemektedir. Ayrıca dillerin özelliklerini; dil ailelerini yani genetik özelliklerini, bölgenin dil üzerine etkileriyle birlikte ele almaktadır. Bunu yaparken de diğerinin aksine

birçok dilin ortak yanlarını ve dil bilgisel eğilimlerini deneysel bir kanıtla dayanarak sunmaktadır.

Elbette tipolojideki deneysel verilere olan vurgu da kendi içerisinde sorunlar içermektedir. Bunlardan birisi çalışılacak dilleri belirlerken genetik ve bölgesel eğilimleri kontrol etmenin zorluğudur. Dillerdeki dil bilgisel yapı sınıflarının karşılaştırılması da bir başka sorundur. Çünkü diller söz dizimi, ekler, ses bilimi ve kelime seçimi bakımından oldukça çeşitlenir. Bu yüzden dilin insanlar tarafından nasıl algılandığını araştırmak için çeşitli dillerden verilere sahip olmak tek bir dil üzerinde çalışmaktan daha etkilidir. Aksi takdirde birçok diller arası önemli genellemeleri kaçıırırız.

Chomsky'nin önderliğini yaptığı üretici dilbilgisi savunucuları istisnasız yani mutlak evrenselleri incelerken, tipologlar diller arası sistematik farklılıklara dayalı sınıflandırmalar sunar ve mutlak evrenseller kadar ilginç eğilimler bulur (Hawkins, 1983). Venneman (1974)'a göre, tekil bir dil üzerinde yapılan söz dizimi çalışmalarına ek olarak, Greenberg, çıkarımsal evrenseller ile dillerin ve dil ailelerinin ötesine geçen tipolojik karşılaştırmalar yapmıştır.

Greenberg'in önderliğini yaptığı bu karşılaştırmalar dilbiliminin konusu olmasına rağmen yabancı dil öğretimine katkılarından dolayı uygulamalı dilbilimin alanına da girmektedir. Diller arası yapılan karşılaştırmalar ve ortaya konulan tipik özellikler kişinin öğrendiği dilin tipik özelliklerini görmesine, kendi diliyle karşılaştırmasına ve diller arasındaki farklı işleyiş biçimlerini keşfetmesine dolayısıyla da yeni bir dil öğrenim sürecine daha yukarıdan bakarak bu sürecin içinde olmasına katkıda bulunur. Diller arasındaki ne tür unsurların farklı işlediğini bilen bir dil öğrencisi elbette yeni ve farklı kuralları gördüğünde daha kolay kabullenecek ve öğrenecektir. Ayrıca dil öğreticisi açısından da durum aynı şekilde gereklidir. Diller arası farklılıkları bilen ve bu dillerin genel tipolojik özellikleri hakkında bilgi sahibi olan bir öğretici, sınıfındaki farklı ana dillerinden gelen öğrencilerin yaşadıkları sorunların sebeplerini tahmin edeceği için ders içerisinde bu farklılıktan kısaca bahsederek öğrencilerinin de bu durumun farkına varmasını sağlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de tipolojik temelli tekrar eden hataları fark etme ve sağlıklı geri bildirim verebilme açısından öğretmenler için tipoloji farkındalığı elzemdir (Aslan Demir, 2019).

Dahası öğretici, öğrencileri için farklı ders içerikleri oluşturabilir veya onlara farklı malzemeler tavsiye edebilir. Böylece öğrenciler ve öğretmenlerde oluşan bu farkındalık verimi de artıracaktır.

1.2 DİL AKRABALIĞI

Aynı kökten gelen topluluklar birbirine benzer olan akraba dilleri konuşurlar. Aynı zamanda aynı kökten gelmeseler de bazı diller kültür etkileşimiyle ve bağıyla akraba kabul edilebilir. Kaynak bakımından dillerin akrabalıkları belirlenirken daha önce ortak bir tarihlerini, kültürleri ve etkileşimlerinin olduğu kabul edilir. Elbette ki bu etkileşim ve ortaklıkların dil içerisinde yapı ve biçim bakımından yansımalarını görmek de gereklidir. Kaya ve diğerleri, (1997), bu dillerin özellikle daha eski hallerinin sözcük, söz dizimi ve biçim bakımından benzerlikler taşıması ve bu benzerliğin rastlantı veya farklı yollarla ödünç alma olmadığının kanıtlanması sonucu dil ailelerinin belirlendiğini ifade eder. Kaynak bakımından başlıca dil aileleri: Ural ve Altay dilleri, Hint-Avrupa dil ailesi, Hami-Sami dilleri ve Kafkas dilleridir.

2.2.1 Ural ve Altay Dilleri

Türkçenin de ait olduğu Altay dil ailesi, bazı dil bilimciler tarafından yeterli benzerliğin olmaması gerekçesiyle kabul görmese de bu diller üzerinde yapılan ve yapılmakta olan çalışmalar bu durumu reddetmektedir. Bu çalışmalar bu dillerde ünlü uyumunun varlığı, sözcük, söz dizimi ve ses benzerlikleri ve ayrıca bağlantılı diller olmaları nedeniyle biçim ve yapı benzerlikleri olduğunu göstermiştir. Kaya ve diğerleri (1998, s. 69), Türkçe ve Moğolcada benzerlik ve eşlik gösteren ‘kulak, saç, karın, topuk, yürek, azı dişi’ gibi sözcük benzerliklerinin; Türkçe ve Japoncada kişi adlarının düşmesi, öznenin başta kullanılması gibi biçim bilimsel benzerliklerin azımsanamayacağını savunmuştur. Daha önceleri Ural-Altay dil ailesi başlığıyla ele alınan bu dil ailesi grubu artık iki ayrı dil ailesi olarak ele alınmaktadır: Ural Dilleri ve Altay Dilleri. Altay dilleri; Türkçe, Moğolca, Mançu-

Tunguzca ve tartışmalı olsa da Korece ve Japonca'dan oluşmaktadır. Ural dilleri ise Fince, Macarca, Ugorca ve Samoyed dilleri oluşturur.

1.2.2 Hint Avrupa Dilleri

Üzerine çok fazla araştırmaların olduğu bu dil ailesi, ismini bu dillerin konuşulduğu bölgelerden almıştır. Bu dillerdeki dil akrabalığı açıktır (Kaya, 1998). Çekçe, Lehçe, Slovakça, Bulgarca, Beyaz Rusça, Ermenice, Yunanca, İtalyanca, Almanca, İngilizce, Rusça, Norveççe, Danca, İspanyolca bu gruba ait olan dillerdendir. 11 ayrı dil grubu içerisinde incelenen bu dil ailesinde WALS verilerine göre 176 dil vardır (The World Atlas of Language Structures Online, 2019).

1.2.3 Hami-Sami Dilleri

Arapça, Aramca, Habeşçe dillerinin olduğu bu dil ailesinin en temel özelliklerinden birisi sözcük köklerinin üç ünsüzden oluşması ve bükünlü olmalarıdır.

1.2.4 Kafkas Dilleri

Kendi içinde yapısal olarak oldukça farklılaşan bu dil ailesinde Gürcücenin olduğu Kartvel kolu, Abhaz-Çerkes ve Lezgi-Çeçen kolları vardır.

1.3 DÜNYA DİLLERİ VE TİPOLOJİK ÖZELLİKLERİ

Dil tipolojisi dillerin ses, sözdizimi ve biçimsel açıdan neden farklılaştığı ve benzeştiği üzerinde durur ve bu benzeşme ve farklılaşmanın sebebini araştırır (Moravcsik, 2013). Bu araştırmayı yaparken dil evrenselleri çalışmalarından da faydalanarak bu benzeşme ve farklılaşmayı sistemleştirerek *genetik, alana bağlı ve kültürel* gruplandırmalar yapar (Erdem, 2005). Yabancı dil öğretiminde bu farklılıklar ve özellikle benzerliklerin iyi bir şekilde anlaşılması oldukça önemli bir işleve sahiptir.

Moravcsik (2013), bu benzerlikleri dört başlıkta incelemiştir:

1. Ortak tarihi köken: İngilizce ve Almancadaki ortak kelimeler
2. Dil etkileşimi: *şeker* sözcüğünün farklı dillerde benzerlik göstermesi
3. Ortak çevre ve sosyokültürel etkiler: Japonca ve Yimidhi
4. Evrenseller ve türler: Hintçe ve Japonca

Dil tipolojisi evrenseller ve türlerle ilgilenir. Dil evrenselleri, dillerdeki ortak noktaları ifade ederken türler çeşitliliği ifade etmektedir. Dil tipolojisi üzerine çalışan dilbilimciler ortak belli ölçütler belirlemişlerdir. Comrie'ye göre bunlardan en çok ilgi gören ve benimsenenleri ise biçim bilimsel (yapılarına göre) ve söz dizimsel tipolojidir.

1.3.1 Yapılarına Göre Dünya Dilleri

Dünya dilleri sözcük yapılarına, ses özelliklerine ve tümce kurma şekillerine göre dört gruba ayrılmaktadır.

1.3.1.1 Yalınlayan Diller

Yalınlayan dillerde ek bulunmaz. Bu dillerdeki kelimeler çekim almamış yani değişime uğramamış tek heceli kelimelerdir. Cümle anlamı kelimelerin cümle içindeki kullanım yerine ve anlam ilişkisine göre çıkarılmaktadır (Demircan, 2007 s.3). Bu sebeple konuşmada tonlama önemlidir. Çince, Vietnam dili, Bask dili, Himalaya dili ve bazı Afrika dilleri bu gruba aittir.

1.3.1.2 Eklemeli Diller

Eklemeli diller sözcük köküne ek unsurlarını önden ve sondan ekleyerek yeni sözcükler ortaya koymaktadır. Yapım ekleriyle kelime türetirken kelimenin kökü çekimli dillerde olduğu gibi değişikliğe uğramaz, sabit kalır. Dile giren yabancı sözcüklere de aynı işlem

uygulanarak kelime türetilir. Türkçe bu gruba iyi bir örnek teşkil etmektedir (Demircan, 2007, s.3). Ayrıca Moğolca, Mançu-Tunguz, Japonca, Fince ve bazı Afrika ve Asya dilleri bu gruba örnektir.

Örnek olarak *göz* sözcüğüne üç ayrı ek gelerek üç farklı sözcük elde edilebilir: *göz-le-m-ci*. Bunun gibi ekler aracılığıyla tek bir kökten çok daha fazla kelime türetmek mümkündür.

1.3.1.3 Kaynaşmalı Diller

Bu gruptaki dillerin sözcükler hem çekim eki hem de yapım eki aldıklarında değişiklik göstermektedir. Bu yüzden bazen sözcüğe bakarak kökünü tahmin etmek oldukça zor olabilir. Bu gruba Arapça iyi bir örnek teşkil etmektedir. Çünkü Arapçada tek kökenden birkaç kelime türetmek mümkündür.

'k_t_b' kökünden *mektep*, *katip*, *kitap*, *kütüp* ve *mektup* sözcükleri türemiştir.

İngilizcedeki düzensiz fiiller buna örnektir: *do-did-done* veya *eat-ate-eaten* (Demircan, 2007, s.4).

1.3.1.4 Çok Bireşimli Diller

Birden fazla kelimeyi bir araya getirerek yeni sözcükler oluşturan dil gruplarıdır. İngilizcedeki *swim* ve *suit* bir araya gelerek iki bireşimli *swimsuit* sözcüğünü oluşturması gibi. Comrie (1989, s.45) bu gruptaki dillerin morfepleri bir araya getirerek tek bir sözcükle İngilizceye uzun bir şekilde çevrilebilen cümleler kurmanın mümkün olduğunu belirtmiştir. Chukchi dilinde tek bir sözcükle, *tə-meynə-levtə-pəyt-ərkən* 'I have a fierce headache.' (Şiddetli baş ağrım var.) cümlesi ifade edilebilir.

İdeal bir yalınlayan dilde tüm gerekli ifadeler tek sözcükken, ideal bir çok bireşimli dilde bir cümle tek sözcükten oluşabilir diyebiliriz. Görüldüğü gibi her iki grup için hatta yukarıda bahsedilen dört ayrı grup için dünya dillerinden verdiğimiz örnekler olsa da tamamen uyan diller bulmak zordur. Çok bireşimli dillere örnek olarak verdiğimiz Chukchi dilinde her ne kadar tek sözcükle bir cümle kurmak mümkün olsa da, dilde buna engel

olacak hayli sınırlamalar da vardır. Bu sebeple iki ayrı parametreyi verip dillerin hangisine ne oranda yakın olduğunu belirtmek daha doğru olacaktır (Whaley, 1997, s. 128-130).

- Kelime başına düşen morphem sayısına göre;

yalınlayan ←————→ *çok bireşimli*

- Kelime içindeki morfemlerin ayırt ediciliğine göre;

eklemelilik ←————→ *kaynaşmalılık*

bireşimci ←————→ *çözümleyici*

(*sentetik*) (analitik)

Bu iki boyut dikkate alındığında çözümleyici kısma Vietnam dili gelirken bireşimci kısma tam olarak uyan bir dil yoktur. Bu sebeple, Comrie (2005, s.67), dünya dillerini bu yelpazeye yerleştirmek onları ayrı ayrı başlıklar halinde gruplamaktan daha mantıklı olacağını savunmuştur.

1.3.2 Söz Dizimsel Tipoloji Açısından Dünya Dilleri

Söz dizimsel tipoloji 1966'da Greenberg'in çalışmalarından sonra hem kendi içinde hem de diller arasında karşılaştırmalar bakımından tipologların ilgisini çekmektedir. Greenberg bir dildeki belli söz dizimi yapılarını, edatların isimlere göre yeri gibi hem tek bir dilde incelemiş hem de diğer dil gruplarıyla bu kullanımları karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmaları yapmak için de incelediği dillerde belli bir temel söz dizimi olduğunu varsaymıştır. Fakat tek bir dilde birden fazla dizilimin mümkün olması, diller arası karşılaştırmalar yapabilmek için sistematik bir temel söz diziminin nasıl oluşturulacağı sorununu gündeme getirmiştir.

Greenberg'in ana bulguları 30 dilden gelen örneklere dayanır. O dönemde 30 ayrı dilin dil bilgilerini detaylıca incelemek elbette çarpıcı bir girişimdi. Greenberg, bulgularında üç

ölçüte yer veren dizilim tipolojisini sunmuştur. Bu ölçütler; edatların kullanımı, özne, yüklem ve nesnenin birbirine göre konumu; sıfatın nitelediği isme göre konumu şeklinde sıralanabilir. Çıkarımsal genellemelerini de ikinci ölçütü olan Ö, N ve Y'nin birbirine göre olan konumuna göre oluşturmuştur. Greenberg'e göre Ö, Y ve N diğer kategorilerin sıralamasında önemli olsa da bunların en önemlisi Y'nin konumudur.

Bu alana katkıları olan Lehmann ve Venneman da Greenberg'in bu verileri üzerinde çalışmışlardır. Hawkins (1973, Akt. Whaley, 1997) ise Greenberg'in bulgularını başlangıç olarak kabul etmiş ve verisini 300 dile kadar genişletmiştir. Diğerlerinin aksine Dryer, Greenberg'in verilerini kullanmamış, kendisi genetik ve bölgesel eğilimleri kontrol edebileceği 600'ün üzerindeki dil verisiyle çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Greenberg'in verilerini coğrafik yakınlık ve ortak kökenden dolayı birbirine benzer olan dilleri içerdiği için eleştirmiştir. Dryer (1992, Akt. Whaley, 1997) farklı dil ailelerinden olan veri grubuyla genetik eğilimi kontrol etmiştir. Böylece tipolojide birçok eğilimi kontrol etmenin mümkün olduğunu göstermiştir.

Moravcsik (2013)'e göre bilinmeyen bir dildeki metni anlamaya çalışırken; sözlük kullanarak ve en önemli sözcükleri başa alarak cümlenin anlamı çıkarılabilir. Ancak dildeki sözcük seçimleri, sözcük yapısı seçimleri ve sözcük sıralaması farklı olduğundan her zaman iyi kurulmuş bir cümle ortaya çıkmaz. İngilizce, Sırpça, Rusça ve Arapçayı bu üç seçim üzerinden incelemiş ve diller arasında birçok farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Sözcük seçimleri açısından incelediğinde; koşaç olan İngilizcedeki *be* fiilinin İngilizce ve Sırp Hırvatçada varken, Rusça ve Arapçada olmadığını gözlemlemiştir. Kullanıldığı dillerde var olmasına rağmen koşacın, her zaman ve her özneyle veya zamanla kullanılmadığını da eklemiştir. Belgisiz belirtme edatı da bu diller arasından sadece İngilizcede bulunmaktadır. Elbette ki dillerde sözcük seçimlerinin bu denli değişiklik göstereceğini bilmeyen bir yabancı dil öğrencisi hedef dildeki farklılıklara hoşgörülü olamaz, bu farklılıkları kabullenmekte ve uygun bir şekilde kullanmakta güçlük çeker.

Sözcük yapısı seçimleri açısından incelendiğinde bu dillerde çoğulluk ve cinsiyetin de değişiklik gösterdiği görülmüştür. İngilizce ve Japoncada çoğul ve özel çoğullar varken sözcükler için cinsiyet eki ve göstergesi yoktur. İspanyolcada hem cinsiyet hem de çoğulluk

varken Swahili dilinde cinsiyet ve çoğulluk için sözcük ve sıfat başına gelen ekler vardır. Aynı fiiller farklı dillerde farklı isim hali alabilir. Bir dilde ismin -e halini gerektirmeyen sözcük diğer dilde gerektirebilir. Sıfat tümceciği yaparken kullanılan ardıl gönderim adlı da dillerde zorunluluk bakımından değişiklik gösterir (Moravsick, 2013, s. 66-68). İngilizce, Korece, Japonca ve Rusçada çay, kahve gibi birim ile ifade edilme ihtiyacı duyan sözcükler çoğul eki almazlar. *'3 cups of tea' gibi.* Diğer doğal çoğullarda, sayı ile belirtildiğinde İngilizce ve Rusçada sözcük çoğul eki alırken (3+isim+çoğul eki); Japonca ve Korecede de Türkçede olduğu gibi sayılar ve miktar belirten ifadelerle tanımlanan isimler çokluk eki almazlar (3+isim) (Johanson, 2014).

Sözcük sıralaması bakımından dilleri incelediğimizde, bu hususta da dillerin çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Moravsick incelediği dört dil içerisinde isim ve sıfatların birbirine göre konumunu ele almıştır. İngilizce ve Japoncada sıfatlar isimlerden önce kullanılırken, İspanyolca ve Svahili dillerinde sıfatların isimlerden sonra kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca betimlenecek olan isim tümcecikleri dillerde farklı yollarla yapılmaktadır. İkinci dil öğretiminde sıfat tümceciklerinin öğretimine ilişkin detaylar sınırlıdır çünkü dillerdeki dağılımı ve sentaktik yapısı farklıdır. Sıfat tümceciklerinde İngilizce gibi bazı diller ilgi zamirleriyle özel bir sıfat tümceciği yapısı kullanırken, Türkçe gibi bazı diller de sıfat fiil ekleriyle bu anlamı verebilmektedir.

The girl *who* is smiling on the photo was my school mate. (İngilizce)

'Fotoğraftaki gülümseyen kız benim okul arkadaşım.''

Diller arası bu farklılıklar ufak gözükse de aslında anlam bakımından büyük önem taşımaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu tür farklılıklar kişinin farklı dildeki bir metni kendi diline çevirirken, tüm kelimelerin karşılığını bilse bile, doğru anlamı çıkarmasını güçleştirir. Kişilerin dil algısı yabancı dil öğrenme sürecinde de diller arasındaki yapı farklılıklarından dolayı zorluklar yaşamasına sebep olacaktır. İkinci dil araştırmaları genellikle bu hususta birinci dil ve ikinci dili karşılaştırmaktadır.

Dillerde ayrıca yüklem, öznenin ve nesnenin birbirine göre konumu da değişiklik göstermektedir. Aşağıda ÖNY dizilimine sahip Türkçeden, YÖN dizilimine sahip Tagalog dilinden ve ÖYN dizilimine sahip İngilizceden örnekler verilmiştir:

- a. Özne - Nesne – Yüklem

Sema kalemimi verdi.

Türkçe

- b. Yüklem – Özne – Nesne

'*Sinoktan ko ang aking sarili.*' (Moravsick, 2013, s. 103)

Tagalog

(Kendimi yaraladım.)

- c. Özne – Yüklem- Nesne

Jack read the essay.

İngilizce

(Jack makaleyi okudu.)

Tipoloji bir dildeki özne (Ö), yüklem (Y) ve nesne (N) dizilimini de inceler. Bir dilin sahip olduğu en yaygın diziliş de o dilin 'temel sözcük dizilimi' olarak adlandırılır. Dillerin çoğu cümle ve cümleciklerinde bir sözdizimine sahiptir. Türkçe cümlelerinde Özne + Nesne + Yüklem (ÖNY) sözdizimine sahipken, İngilizce Özne + Yüklem + Nesne (ÖYN) sözdizimine sahiptir diyebiliriz. Bazen bu öğeler sözcük ile sınırlı kalmayıp, sözcük öbeği veya tümcecik olarak da karşımıza çıkar. Bu yüzden bu tanım da yeterli sayılmaz. Bu sebeple burada 'sözcük dizilimi' yerine 'temel öge sıralaması' demek daha kapsayıcı olacaktır (Whaley, 1997, s. 79). Şağıdaki örneklerde özne; sözcük, sözcük öbeği veya tümcecik olarak kullanılmıştır.

- a. '*Phil seems strange.*' (sözcük)

Phil tuhaf gözüküyor.

- b. '*The new neighbor seems strange.*' (sözcük öbeği)

Yeni komşu tuhaf gözüküyor.

- c. *'That the Red Sox won the Pennant seems strange.'* (tümcecik)
Flama alan Red Sox (beyzbol takımı) tuhaf gözüküyor.

Birçok dil için temel öge dizilimini belirlemek kolaydır. Ancak bir dilde, dilin sözdizimi dışına çıkan cümleler kurmak da mümkündür. Farklı dizilimler olsa bile, dildeki esas baskın olan dizilim kabul edilmektedir, İngilizcenin ÖYN dizilimine sahip olması gibi.

- a. Technology, I love. (NÖY)
b. Feel you me. (YÖN)
c. Olivia sliced the bread. (ÖYN- temel öge dizilimi)

Dillerin kendine özgü temel öbek dizilimi vardır ancak bazı diller vardır ki 6 dizilimi de kabul ederler. Eski Yunanca da buna örnektir. Bu dilde Ö, Y ve N cümlede istedikleri yerde bulunur ve bu durum anlamı etkilemez. Çünkü cümle içindeki işlevler durum ekleriyle sağlanır. 'os' eki özne başına gelirken 'on' eki nesne başına gelerek bu iki ögeyi ayırt etmeyi sağlar. Bu da hal eki kullanan dilleri nispeten öge diziliminde daha esnek hale getirmektedir. Aynı şekilde Türkçedeki belirtme eki almış olan nesne de işaretlenmiş olacağı için cümle içerisinde söz dizimsel olarak esnek kullanıma sahiptir.

Ayrıca tipologlar sadece öge dizilimiyle değil, ekler ve kökler gibi sözcükten daha küçük olan morfeplerin dizilimini de incelemiştir. Çünkü aslında bir dilde ek olan bir yapı diğer bir dilde sözcük veya sözcük öbeği olarak karşımıza çıkabilmektedir. Dahası Du Bois (1987), bir dildeki söz diziminin sadece sözcük veya sözcük öbeği olarak ele alınmanın yeterli olmayacağını, tümcecik ve hatta cümle seviyesinde de incelenmesi gerektiğini savunmuştur. Özne, yüklem ve nesne kategorileri konu ve amaca bağlı olarak cümlelerde esnek bir şekilde kullanılabilir hatta cümleden atılabilir. Bu yüzden kurallı isim cümlelerini incelemek genel olarak kabul görmüştür. Ayrıca temel öge dizilimini belirlemede ana cümle esas alınmaktadır çünkü Almanca gibi bazı dillerde, yan cümle dizilimi ana cümle diziliminden farklılık göstermektedir

Karşılaştırılan öge dizilimlerinde (sıfat-isim gibi), Fransızcada olduğu gibi diğer bazı dillerde de her iki dizilim kullanılabilir. Burada çoğunluk hangisine yöneliyorsa o dizilim esas kabul edilmektedir (Comrie (1989, s. 82). Yunancaki gibi temel özne, yüklem

ve nesne dizilimine sahip olmayan esnek dillerin alakasız kabul edilmesini ve bu yüzden tipolojik öge dizilimi çalışmalarında sorun oluşmayacağını savunmuştur. Ayrıca Greenberg'in çalışmasının, tipologların daha çok dilden gelen veriyle çalışmasına sebep olduğunu belirtmiştir.

Öge diziliminde özne, nesne ve yüklem temel alındığında mantıken altı tane mümkün dizilim mevcuttur: ÖNY, ÖYN, YNÖ, YÖN, NYÖ, YÖN. Ancak diller bu dizilime eşit bir şekilde dağılmazlar (Whaley, 1997). Eşit bir şekilde dağıldığında her dizilişte dillerin yüzde 16'sı beklenirken, bazı dizilimlerin çok daha yoğunlukta olduğu görülmektedir. Dryer (2008) 1288 dili incelediği çalışmasında, bu dillerin dağılımlarını şu şekilde göstermiştir.

ÖNY: 497

ÖYN: 435

YÖN: 85

YNÖ: 26

NYÖ: 9

NÖY: 4

WALS'tan (The World Atlas of Language Structures Online, 2019) alınan veriler ışığında başlıca diller ve söz dizilimlerini aşağıdaki gibi gösterebiliriz:

- ÖNY dizilimine sahip başlıca diller: Ermenice, Azerice, Türkçe, Japonca, Korece, Hintçe, Farsça, Somalice, Sırpça, Tibetçe, Özbekçe, Türkmence.
- ÖYN dizilimine sahip başlıca diller: Arnavutça, Bulgarca, İngilizce, Romence, Sırp-Hırvat dili, Ukraynaca, Rusça, Letonca, Endonezce
- YÖN dizilimine sahip başlıca diller: Arapça, Maori dili,

Dünya dillerinde ÖNY ve ÖYN sıralanışı en yoğun orana sahiptir. Bunun rasgele olmadığını ve altında sebepler olduğunu düşünmek daha yerinde olacaktır. Greenberg (1996), çalışmasında öznenin nesneden daha önce gelmesinin daha genel olduğunu bulgularıyla ortaya koymuştur. Greenberg'in çalışmasında ÖN dizilimine sahip 385 dil (%96) varken, NÖ diziliminde 17 dil (%4) vardır.

Comrie (2005) ise öznenin nesneden büyük çoğunlukla önce gelmesini öznenin işlevine bağlamıştır. İnsan beyni; işi yapan kişi olan özneyi, işten sadece etkilenen nesneden daha

belirgin yapmayı ve bu yüzden öne almayı daha uygun görmüştür. Tamlin (1986), özne belirginliği ve cümle yapısı kurallarına aynı anda uyan dillerin sayısının diğerlerinden çok daha fazla olduğunu öne sürmüştür.

Alman dil bilimci Begahgel (1932, Akt. Whaley, 1997), anlamsal olarak birbirine yakın olan öğelerin söz dizimsel olarak da yakın olduğunu öne sürmüştür. Lehmann (1973) ise sözdizimi üzerine yaptığı incelemelerde nesne ve yüklem yan yana kullanımına dikkat çekmiş ve yüzde 91 oranında NY/YN yan yana kullanıldığını göstermiştir. Dildeki temel öge diziliminde yüklem ve nesnenin birbirine göre yeri biliniyorsa (YN veya NY), diğer unsurların da tahmin edilebileceğini öne sürmüştür.

1.3.2.1 Öge Dizilimi Bağlıları

Dil edinimine dair tüm değerlendirmeler dil ediniminde anahtar görevi taşıyan dil evrenselleri sorunsalıyla başlamaktadır. Chomsky'nin dilbilimsel teorileri ve Greenberg'in tipolojik açıklamalarında ana bileşenler olan özne, yüklem ve nesne arasındaki temel öge dizilimi ilişkilerinin yanı sıra daha karmaşık yapılar içeren *dallanma ve çıkarma (branching and deletion)* da sunulmuştur (Kim, 1987, s. 4). İngilizce gibi sağa dallanan ÖYN dillerinde Ö, N ve Y'yi cümleden çıkarma söz konusu değilken, Korece, Japonca ve Türkçe gibi Altay grubu dillerinde geriye doğru çıkarma söz konusudur. Bu bölümde bu alanda çalışmış olan dil bilimcilerin ortaya attıkları bu tür bağlantılar verilmiştir.

Lehmann (1982, Akt. Whaley, 1997, s. 86-87), nesne ve fiil sıralamasına göre cümlelerdeki diğer öğelerin birbirine göre nasıl sıralandığının saptamış ve dillerin nasıl biçimlendiğini basitçe ortaya koymuştur.

YN	NY
zarf + isim	isim + zarf
isim + tamlayan	tamlayan + isim
isim + sıfat	sıfat + isim
isim + sıfat tümcecigi	sıfat tümcecigi + isim
yardımcı fiil + fiil	fiil + yardımcı fiil

karşılaştırma sıfatı + ölçün	ölçün+ karşılaştırma sıfatı
fiil + zarf	zarf + fiil
olumsuzluk + fiil	fiil + olumsuzluk
bağımlayıcı + cümle	cümle + bağımlayıcı

Dillerin NY veya YN dilleri olduğunu bilerek ayrıca onların diğer özelliklerini de saptamak mümkündür.

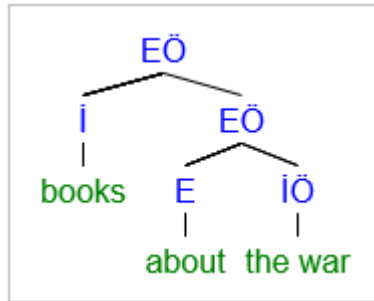
Fakat diller daha detaylı incelendiğinde, bu saptamanın farklı istisnalar olması nedeniyle durumu tam olarak yansıtmadığı da görülmektedir. YN dizilimine sahip İngilizcede *John's house* tabloya uyum sağlarken, *house of John* kullanımı da mevcuttur. Venneman (1976), Lehmann'ın bu formülünün açıklama eksikliğinin olduğunu söylemiş ve dilleri 'baş' ve 'bağımlı' ifadeleriyle açıklamanın daha doğru olacağını öne sürmüştür.

Baş	-	Bağımlı
Fiil	-	Nesne
İlgeç	-	İsim tümceciği
Sahip olunan-		Sahip olan
İsim	-	Sıfat tümceciği

NY dizilimine sahip cümlelerde bağımlı-baş sıralaması görülürken, YN dizilimine sahip dillerde baş-bağımlı sıralaması görülmektedir.

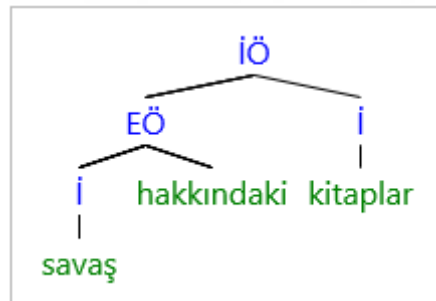
Dryer (2008) ise dilleri nesne ve yüklem sırasına göre gruplamaktansa, öğeleri dallanabilen (parçalanabilen) ve dallanamayan (atomik yapıda olan) olarak gruplandırmıştır. Fiiller dallanamayan, nesnelere ise dallanabilen gruptadır. Dilleri ayırırken de sözcüklerin hangi yöne dallandığına bakmıştır. Dilleri sağa ve sola dallanan olarak iki gruba ayırmıştır. İngilizce sağa, Türkçe ise sola dallanan bir dildir. Dallanamayan kısım solda, dallanabilen kısım sağda kalır. Aşağıdaki tümcecik İngilizcenin sağa dallanan yapısını göstermektedir.

- “books about the war”



Bu öbek (Ö) dallanabilen yapıdadır ve *books* bu yapının başyken *about the war* kısmı başı niteleyen edat öbeğidir (EÖ). Edat öbeği de kendi içinde dallanırken *about* solda kalır ve diğer tanımlayıcıları olan *the war* sağa dallanır. Aynı ifadeyi sola dallanan Türkçe dilinde inceleyelim.

- savaş hakkındaki kitaplar



Bu isim öbeğinin (İÖ) başı *kitaplar* iken tanımlayıcısı olan *savaş hakkındaki* edat öbeğinin (EÖ) sol tarafta kaldığı görülmektedir. *Savaş hakkındaki* edat öbeğini kendi içinde incelediğimizde yine asıl öge olan unsur ilgecin sağında, tanımlayıcısı olan *savaş* ifadesinin solda olduğunu görürüz. Dryer, dillerin bu şekilde sağa ve sola dallanan olarak sınıflandırıldığında dilleri yorumlamanın daha kolay olacağını savunmuştur.

Ayrıca Dryer (2018, s. 64-67), ilk olarak Greenberg tarafından ortaya atılan YN ve NY dizilimine göre verilen bağıntıların, her ne kadar önemli bulgular sunsa da istisnalar

içerdiğini savunmuştur. İngilizcede zarfların ve tamlamaların her iki bağıntıya uygun şekilde kurulabilmesi buna örnektir. Ayrıca dillerin yan cümle ve cümle dizilimlerinde çoğunlukla esnek olduklarını, Lezgince gibi bazı NY dillerinin sıfat cümleciklerinde farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Üstelik bağımlyıcıların (subordinators) kullanımında, NY dillerinde neredeyse yüzde 25 oranında diğer dizilimin de olduğunu savunmuştur. Sıfat ve isim dizilimlerinde ise Avrupa ve Yakın Asya'daki diller dışındaki NY dillerinin geçerli bağıntıya uymadığını savunmuştur. Sonuç olarak bu bağıntılar yüzde yüz geçerli değildir ancak küçük oranda da olsa istisnaları vardır. Kısaca bu istisnalar sıfat-isim, işaret sıfatı isim, sayı-isim, olumsuzluk-fiil, yardımcı fiil- fiil ve derecelendirme sıfatı- sıfat gibi gruplarda görülür.

Tüm bu dillere ait tipolojik benzerlik ve farklılıklar bir dilin yapısını anlamak için önemlidir. Diller arası yapısal farklılıklar ve bu farklılıklar sonucu oluşturulan bağıntılar yabancı dil öğretimini ve öğrenimini alanlarının yakından bağlantılı olduğu konulardır. Cümle ve cümleciklerdeki öge dizilimi hakkında bilgi sahibi olmadan bir dilde tüm kelimelerin anlamlarını bilsek dahi o cümleyi doğru anlamamız mümkün olmaz. Bu yüzden, eğer bir dil hakkında genel bilgiye sahip olunmak istenirse, öncelikle o dilin tipolojik özellikleri ve yukarıda da belirtildiği üzere söz dizimi bağıntıları bilindiğinde, diğer dil bilgisi detaylarının da tahmin edilebileceği için dilbilimsel tipoloji bilgisinin yabancı dil öğretiminde önemi büyüktür.



2.BÖLÜM

DİL ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

2.1 ANA DİLİ

Kişilerin doğumdan itibaren yaşadığı çevreden, toplumdan işiterek edindiği birinci dilleridir. Eğer ailede veya toplumda iki farklı dil aynı anda konuşulmakta ise her ikisi de ana dili olarak kabul edilmektedir. Kaya ve diğerleri (1998), ana dilinin adından da anlaşılacağı üzere anneden geçen dil olduğunu savunmuştur. Ana dilini anneye bağdaştırmayan dil bilimciler ana dilini kişinin yakın çevresiyle iletişim kurmak için kullandığı dil olarak tanımlamışlardır. Yakın çevrenin merkezinde annenin olduğu düşünülürse her ana dili; kişinin annesinden ve yakın çevresinden öğrendiği ve yine bu kişilerle iletişim kurmak için kullandığı, kişinin bilinçaltını şekillendiren ilk dili olarak tanımlanabilir.

Oruç (2016, s. 314-315), *ana dil* ve *ana dili* ifadelerinin aynı şekilde kullanılarak hataya düşüldüğünü, ikisinin farklı anlamları olduğunu çalışmasında vurgulamıştır. *Ana dil* ifadesindeki *ana temel, esas, kaynak* anlamlarını taşır ve farklı dillerin kökeni olan dil olarak tanımlanır. Oysa ‘ana dili’ ifadesindeki ana ‘anne’ sözcüğünden gelmektedir. Yüce (2005), ana dilinin toplumun değerlerini ve yargılarını da içinde barındırdığını belirtmiştir. Kişiden nasıl ana dilinde iyi bir şekilde okuma, dinleme, yazma ve konuşma temel becerileri bekleniyorsa; yabancı dil öğrenirken de amaç öğrencinin ihtiyaç ve hedefine uygun bir şekilde bu becerileri kazanmasıdır.

2.2 YABANCI DİL, İKİNCİ DİL VE HEDEF DİL

Yabancı dil ve ikinci dil kavramları sıklıkla birbiriyle karıştırılan terimler olmuştur. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Sözlüğü yabancı dili; kişinin akademik ve iş gereği öğrendiği

ve ana dilinden farklı olan dil olarak açıklamıştır (Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, 2019). Türkiye’de öğretilen İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi diller yabancı dil öğretimine örnektir. Yabancı dil sınıflarında öğretilmesi planlanan dil ayrıca hedef dil olarak da adlandırılır. Türkiye’ye eğitim, iş, seyahat veya evlilik gibi sebeplerle gelip Türkçe öğrenen kişiler için Türkçe yabancı dildir.

İkinci dil ise kişinin yaşadığı toplumda konuşulan ve kişinin istemli veya istemsiz bir şekilde edindiği dildir. Bu dil toplumda günlük dil olarak kullanılır (Oruç, 2016b, s. 288). Türkiye’de yaşayan ve ana dili Kürtçe, Çerkezce veya Arapça olan birçok kişi için Türkçe ikinci dildir. Almanya’da yaşayan Türkler için de Almanca günlük hayatlarında kullandıkları için ikinci dildir.

2.3 YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Chomsky (1982), kişinin doğuştan bir dil yetisiyle geldiğini ve hem ana dili hem de hedef dil için aynı yetiyi kullandığını savunur. Yani farklı dil yapılarında zaten kişinin zihninde yer aldığını savunmuştur. Chomsky, dil öğrenimi için öne sürdüğü Dil Edinim Aracı’nın (Language Acquisition Device/LAD) ana dili ve ikinci dil edinim süreçlerinde ortak olduğunu söylerken, Krashen ikinci dil öğrenme sürecinde ana dili kullanımını basitçe üretim stratejisi olarak değerlendirmiştir.

Lado tarafından ortaya atılan Karşıt Analiz Hipotezi (Contrastive Analysis Hypothesis/CAH) ise ana dili ve hedef dil arasındaki benzer ve farklı olan yapıları ele alır. Benzer yapıların öğrenilmesinin kolay iken farklı yapıların öğrenilmesinin zor olduğunu savunur (Kim, 1997, s. 7-8). Karşıt Analiz Hipotezi öncelikle dilleri karşılaştırır ve farklılıkların öğrenciler için zorluk teşkil edeceğini kabul eder.

Bu çalışma yabancı dil öğretimindeki bu hipoteze dayanarak farklı ana dillerinden olan kişilerin aynı konuda farklı şekilde zorluk yaşayacağını veya zorluk yaşamayacağını savunmaktadır. Türkçenin öğretilmesi (özellikle söz dizimi açısından) düşünüldüğünde, Türkçeyle ortak söz dizimine sahip dillerden gelen öğrencilerin bu konuda zorluk

yaşamazken, Türkçeden farklı söz dizimine sahip öğrencilerin Türkçe cümle kurarken daha çok zorlanmaları beklenmektedir.

2.3.1 Ana Dilinin Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri

Ana dilinin yabancı dil öğretimindeki yeri süregelen bir tartışma konusudur. Yabancı dil öğrenim ortamlarında öğrencinin ana diline ne kadar yer verilmeli, öğretici ve öğrenci tutumları nasıl olmalı, ne zaman ve nasıl ana dilinden faydalanılmalı soruları araştırma konusu olmuştur (Macaro, Tian ve Chu, 2018). Ana dilinin yabancı dil öğretim sürecinde önemli bir yerinin olduğu görülmüş ve kelime açıklamaları, kültürel öğelerin aktarılması ve sınıf yönetimi gibi farklı işlevleri ele alınmıştır. Nepal’de ana dilinin sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenciler tarafından fazla kullanımının yabancı dil olan İngilizceye maruz kalma oranını azaltması bakımından eleştirilmiş ve ana dilinin yabancı dil öğrenme ortamlarında daha az kullanılması için çalışmalar yapılmıştır. Öğrencilerin sınıfta çoğunlukla yanlış telaffuz etme korkusu, utangaçlık ve öğretmenlerin yazmaya önem vermesi gibi sebeplerle ana diline başvurduğunu gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, ana dilini yabancı dil öğretim sınıflarında kullanmanın olumlu ve olumsuz yanları vardır. Butzkamm (2003), derslerde akıllıca kullanılan ana dilinin yabancı dil öğrenim sürecini büyük oranda olumlu etkileyeceğini savunmuştur. Yani; sınıftaki ana dilinin kullanım oranı, kullanım yeri ve kullanım sebepleri makul seviyelerde olursa ana dilinin yabancı dil öğretimi sürecindeki yeri ve önemi daha iyi anlaşılacaktır.

2.4 ARA DİL

Yabancı dil veya ikinci dil edinimi geçiş sürecinde kişinin ana dilinin de etkisiyle ortaya çıkan ve hem kendi ana dilinin hem de hedef dilin kurallarının olduğu yeni bir dil denilebilir (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011, s. 30). Bu dilde evrensel dil ilkelerini gözlemlemek mümkündür çünkü öğrenenler bazen her iki dilde de olmayan yapıları kullanabilmektedir.

Konuya temel öge dizilimi ve diğer özellikleri ilişkilendiren tipolojik evrenseller açısından bakmak; dil aktarımı ve dil evrensellerini ilişkilendiren ara dili araştırmak için başlangıç noktası olabilir.

2.5 DİL AKTARIMI

Dil aktarımı ana dilinin ikinci dil öğretimine etkisi olarak tanımlanabilir ve ara dil ve ikinci dil hatalarının belirleyicisi olması yönüyle dil araştırmalarında dikkat çekmiştir. İkinci dil edinimi sorunlarını anlamak için ana dili ve hedef dil karşılaştırması yapar (Kim, 1987, s. 18). Ana dili ve yabancı dil arasındaki ortaklık ve farklılığı aynı anda barındıran ikinci dil öğrenimi teorileri ışığında; dil evrenselleri etkeni, dil aktarımı etkeni ve tipoloji evrenselleri teorisi çeşitli ikinci dil öğretimi araştırma alanları ortaya çıkarmada yararlı bir çerçeve sunmaktadır. Hem dilbilimi hem de yabancı dil öğretimi teorilerini bir araya getirerek disiplinler arası iş birliği oluşturmak, süreci daha iyi gözleme olanağı sağlamaktadır.

Lado (1957), dil öğrencinin yaşadığı güçlükleri ana dili ve hedef dildeki farklılıklarla ilişkilendiren karşılaştırmalı hipotez analizinin temellerini atmıştır. Ayrıca bireylerin yabancı dil ve kültürünü öğrenirken kendi ana dili ve kültüründeki yapıları ve anlamları aktarma eğiliminde olduklarını savunmuşlardır. Gass (1984), birçok araştırmacının ana dili veya diğer dillerin hedef dili öğrenme sürecinde kullanılmasını dil aktarımı olarak tanımlamış; dil aktarımının gecikmiş kural oluşturma, tipolojik düzenin aktarımı, bazı yapıları aşırı genelleme veya bazı yapıları kullanmaktan kaçınma gibi durumlarla karşımıza çıkacağını belirtmiştir.

Ana dili ve hedef dilin birbirine olan uzaklığı, farklılıkları hedef dilde sorunlu yapılardan kaçınma olarak karşımıza çıkmaktadır (Kellerman, 1986). Wode (1981), bazı dil özelliklerinin tipolojik farklılıklarının, Ana dilinin hedef dil üzerindeki etkisini incelerken göz önünde bulundurulmasının önemli olabileceğini belirtmiştir. Buna rağmen Krashen denetleme kuramı (monitor theory) ile dil aktarımının aslında sadece üretim stratejisi olduğunu, beynin hedef dildeki eksiklikleri ana dilinden faydalanarak tıpkı bir *tedavi* olarak

kullandığını savunmuştur. Yabancı dil öğretimindeki hataları dil içi yani gelişimsel hatalar olarak tanımlamıştır.

Aktarımlar farklı dillerin birbirinden etkilenmesi alanında yapılan araştırmalarda odak konu olmuştur. Aktarımlar olumlu ve olumsuz olarak çeşitlenmektedir. Farklı yabancı dil öğrenimi seviyelerinde farklı boyutlarda aktarım yapıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin, ilk aşamalarda ses bilimsel aktarımlar yapılırken daha sonraki aşamalarda karışık söz dizim aktarımları yapılmaktadır (Brown, 2007). Yapılan aktarımlar öğrenenlerin bulunduğu ortama göre de değişiklik göstermektedir. Sınıfta daha dikkatli olan öğrenenler, dışarıdaki ortamlarında daha çok aktarım yapmaktadır. İşaretli ve farklı yapıların aktarılmadığı söylenmektedir.

Luz (1990)'a göre, 1960'larda eğer diller benzerse Ana dilinin olumlu, değilse de olumsuz etkisinin olacağı varsayılmıştır. Buna dil aktarımı denmiş ve bu olgu davranışçılık yaklaşımıyla bağlatırılmıştır.

Dil evrenselleri çalışmalarıyla dil aktarımı tekrar gündeme gelmiştir. Bunun sebebi; ikinci dil öğrencilerinin dillerine özgü yapısal özellikler aktarma eğilimleri düşükken, dillerinin dil evrensel özelliklerini aktarma oranlarının yüksek olduğu ortaya atılmıştır.

Şimdiye kadar bu alanda yapılan çalışmalar dil aktarımını sorgulamanın gereksiz olacağını, bunun yerine ne zaman, nasıl ve nerede gerçekleştiğini detaylandırmanın faydalı olacağını savunmuştur. Dil aktarımı mekanik bir süreç değildir. Aksine; emin olmadığı bilgiden kaçınma, hazırda olan bilgiye güvenme, gecikmiş kural oluşturma durumu ve aşırı veya az özgüvene sahip olma gibi birçok zihinsel mekanizmanın sonucu olduğunu savunmuştur.

3.5.1 Genel Eğilimler

Kaynak dil ve amaç dil ele alındığında, bu dillerde benzerlik ve farklılıkların oluşu yadsınamaz bir gerçektir. Aynı şekilde kaynak dil dediğimiz öğrencinin ana dilini, amaç dil dediğimiz yabancı dil bu süreçte önemli bir etkiye sahiptir. “Evrensel Dil Bilgisi” bakış açısı altındaki çalışmalar Ana dilinin yabancı dil üzerindeki etkisini önemsemezken, “Karşılaştırmalı Analiz” çalışmaları da yabancı dil öğretimi derslerinin ana dili ve hedef

dildeki benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak planlanmasını savunmaktadır (Wang 1996). Sonuç olarak bu alandaki çalışmalar, “Karşılaştırmalı Analiz” kadar güçlü olmasa da ana dilinin yabancı dil öğretimindeki etkisini doğrulamış ve öğrencinin ana dilini şekillendirmede önemli bir yere sahip olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır.

Bazı dilbilimciler yabancı dil öğretimiyle ana dili öğretimini benzer olarak görmüşler fakat yapılan çalışmalar bunu desteklememiştir. Çünkü ana dilinde olduğu gibi kişi yabancı dil öğreniminde başlangıç çizgisinde değildir, kafasında dile dair olgular şekillenmiştir. Dolayısıyla ana dili ile yabancı bir dili öğrenme süreçleri de aynı olamaz. Yabancı dil öğreniminin arka planında ana dilinin yardımı veya yükü olduğunu belirtmek kaçınılmazdır.

1981’de dil aktarımı üzerine olan Michigan Konferansı’ndan sonra dil aktarımı yerine birçok terim ve teoriler atılmıştır. Kellerman ve Smith (1986), diller arası etkileşim terimini kullanmış ve sebep olarak aktarım kelimesinin kaçınma ve ödünç alma gibi olguları barındırmadığını belirtmiştir. Ayrıca Sharwood Smith, bu süreci problem çözme yolu olarak görmüş ve böylece dil aktarımını sadece mekanik değil aynı zamanda zihinsel süreçler içeren yaratıcı bir süreç olarak değerlendirmiştir. Taylor (1975) da hedef dili öğrenme sürecini etkileyen dil aktarımını ve aşırı genellemeyi; önceki bilgiye güvenme bakımından benzetmiştir. Buradaki tek farkın dil aktarımının ana dili, aşırı genellemenin de hedef dil ile bağlantılı olduğunu savunmuştur. Zobl (1980)’a göre ana dili kaynaklı olan dil aktarımı ve hedef dil kaynaklı olan gelişimsel süreçler iki zıt süreç değil birbiriyle etkileşim içerisinde olan süreçlerdir. Eğer kişi gelişimsel bir hata yaparken ana dilinde olan bir yapıdan faydalanıyorsa, ara dilindeki ana dilinde olmayan yapılara göre daha uzun bir süre yanlış kullanmaktadır. İspanyol konuşurların sık sık İngilizcede fiilden önce yardımcı fiil olmadan olumsuzluk eki kullanmaları (*I no use television.*) bu duruma örnek verilebilir.

Flynn (1989), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen aynı seviyedeki İspanyol ve Japonlar ile bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada baş ve bağımlı değişkenler açısından İngilizceden farklı olan Japonca ve İngilizceyle benzerlik gösteren İspanyolca öğrenenlerin sıfat tümceciği kurma şekilleri incelenmiştir. Değişkenleri benzerlik gösterdiği için İspanyolların sıfat tümceciği oluştururken zorluk çekmedikleri görülürken, sondan eklemeli bir dile sahip

olan Japon öğrencilerin sıfat yan tümceciklerini asıl cümle ile yer değiştirdiği ve gereksiz tekrarlar yaptığı gözlemlenmiştir. Bu da ana dilinin baş ve bağımlı parametrelerinin ikinci dil öğreniminde etkili olduğunun kanıtıdır. White (1981) ise yaptığı çalışmada, İngilizce öğrenen Fransız öğrencilerin bitişiklik ilkesini ihlal ettiğini görmüştür. Bunu da kendi dilinden aktarma yaptığı görülmüştür. Fransızcada zarfların kullanımı İngilizcedeki gibi katı değildir, bu yüzden de Fransızların kendi dillerindeki kuralı ikinci dilleri olan İngilizcenin içerisinde de benzer şekilde kullanarak hata yaptıkları gözlenmiştir.

Roberts, Gullberg ve Indefrey (2008), yaptıkları çalışmada ana dili Türkçe ve Almanca olan öğrencilerin Felemenkçe öğrenirken doğru özne kullanımlarını araştırmıştır. Öğrencilerin internet yazışmalarını inceleyerek yapılan çalışmada Türk öğrencilerin kendi dillerinde var olan gizli özne yapısını Felemenkçeye de aktardığı, bu dilde de özneyi düşürerek ana dili kaynaklı hata yaptığını göstermiştir. Alman öğrencilerde bu yapıda bu şekilde bir hata görülmemiştir. Bu da ana dilindeki olumlu ve olumsuz aktarımın göstergesi olmaktadır.

Wang (1996)'a göre ana dilinden yabancı dile yapılan aktarımların tek başına araştırılıp kabul edilmesi söz konusu değildir. Burada önemli olan bu aktarımların niçin ve ne zaman olduğunun araştırılması ve bunun yabancı dil öğrenimini etkileyen diğer faktörlerle birlikte ele alınması gerekmektedir. Ana dilin ikinci dile aktarım ve etki oranı yabancı dil öğretimi seviyelerinde de değişiklik göstermektedir fakat henüz bunu net bir şekilde açıklayan bir çalışma söz konusu değildir (Zdorenko, 2011). Yalnız *üretimsel çerçeve* (s. 5) ikinci dil öğretiminin başlangıç seviyesinde ana dilin tüm dil bilgisel yapılarının aktarıldığı “tam aktarım modelini” savunmaktadır. Bu da elbette daha önce bahsedilen evrensel dil bilgisi kuramında olduğu gibi güçlü bir açıklamadır.

Ana dilinden yapılan aktarımlar çoğunlukla olumsuz ve ikinci dildeki bilgi eksikliğinin göstergesi olarak kabul edilse de kaynak ve hedef dildeki benzer özelliklerin olduğu yerlerde olumlu olarak kabul görmektedir (Brown, 2007). Birinci dilin etkisini Brown doğrudan ve doğrudan olmayan etki şeklinde ikiye ayırmıştır. Doğrudan etki yapının ve anlamın genel seviyelerinde görülürken, doğrudan olmayan etki genel kavramlar, bağlam ve en çok da ses sisteminde görüldüğünü belirtmiştir. Böylelikle de ana dilini öğrendiği yabancı dilden çok farklı özelliklere sahip olan kişinin hedef dil konuşanları kadar iyi bir

seviyeye gelmesinin daha az mümkün olduğunu savunmuştur. Taylor (1975) ise yabancı dil öğrencisinin hedef dildeki bilgisi ne kadar çoksa o kadar az ana dilinden aktarımlar yapacağı tezini savunmuştur.

Kellerman (1986)'a göre kişilerdeki ana dili ve hedef dil arasındaki uzaklık algısı önemlidir. Yabancı dil öğrenirlerinin bu uzaklığı az gördükleri zaman daha çok aktarım yapmaya meyilli olduklarını; ana dili ve hedef dil alakasız, birbirinden uzak veya verilen yapı işaretli ise dil aktarımının daha sınırlı olduğunu belirtmiştir. Hyltenstam (1986) ise işaretli yapıların işaretli yapılara göre daha çok aktarıldığını savunurken, işaretlilik durumunun daha ileri düzeylerde etkili olduğunu savunmuştur. Ayrıca kendi dillerine has veya dillerin yansız olduğu özellikler de öğrenirlerin kafasında şekillenir ve genellikle dile özgü olarak düşünülen kurallar ve ifadeler aktarılmaz. Bu durumda İtalyanca öğrenen İspanyolların daha çok aktarma yapması beklenirken Japonca öğrenen İspanyolların dillerin uzak algılanması sebebiyle daha az aktarım yapması beklenmektedir.

Dil aktarımına birçok dilden somut örnekler dil bilimciler tarafından yapılan araştırmalarla sunulmuştur. Ravem (1978), kendi çocuklarının yabancı dil öğrenim süreçlerindeki soru ve olumsuzluk kullanımlarını incelemiş ve açık dil aktarımlarının olduğunu gözlemlemiştir. Zobl (1980), dil aktarımının genellikle yabancı dil öğrenimini ertelediğini savunmuştur. Yaptığı çalışmada İngilizce öğrenen İspanyol ve Çinli bir çocuğu karşılaştırmıştır. İngilizcedeki tanımlık ifadesinde İspanyol öğrencisi sorun yaşamazken Çinli olanın bu yapı yerine gösterici belirteçleri kullandığını göstermiştir. Rutherford (1983), İngilizce öğrenen 5 farklı dilden kişiyle yaptığı çalışmasında edimsel söz diziminin konuşurlar tarafından yabancı dile aktarıldığını belirtmiştir.

Farklı tipolojik özelliklere sahip olan dillerdeki öğrencilerin öğrenme süreçleri ve dil aktarım şekillerinin farklı olacağını göstermek isteyen Schacter (1974), İranlı, Arap, Çinli ve Japon olan 200 öğrencinin kompozisyonlarını inceleyerek yaptığı çalışmasında; İngilizcedeki sıfat tümceciklerinin kullanımını araştırmıştır. Arap ve İranlı öğrencilere göre Çinli ve Japon öğrencilerin sıfat tümceciği yapısını çok daha az kullandığını gözlemlemiştir. Bu sonucu da Arapça ve Farsçanın İngilizce gibi sağa dallanan söz

dizimine sahip olmasıyla açıklamıştır. Diğer öğrenciler yanlış kullanmak yerine sıfat tümceciklerini hiç kullanmamayı tercih etmişlerdir.

Sonuç olarak Krashen (1981), aktarımın ne zaman ve ne sıklıkta olduğu üzerine yapılan bu çalışmaları 3 ana maddede şu şekilde toplamıştır:

- 1- Bağımlı biçimbilimde (çoğul, uyum gibi) ana dilinin etkisi zayıftır.
- 2- Karmaşık söz dizimi ve birebir cümle çevirilerinde ana dilinin etkisi güçlüdür.
- 3- Edininin zayıf olduğu çevrelerde ana dili etkisi oldukça güçlüdür.



3. BÖLÜM

ANA DİLİ SENTAKTİK TİPOLOJİSİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Dil ve düşünce arasındaki ilişki sadece felsefenin konusu olmamıştır. Aynı zamanda dil öğretiminin yani pedagojinin de alanına girmiştir. Türkçe öge dizilimini, Türkçe düşünce sistemiyle İngilizce öge dizilimine uyarılmanın zorluğunu deneyimleyerek, öge diziliminin sentaksın önemli bir parçası olduğunu belirtmek gereklidir. Genellikle yabancı dilde cümle kurmadan önceki düşünme süreci ve kişinin ana dili sentaksı arasında bağlantı olduğu tezi sunulur.

Yabancı dil öğretiminde tipolojiye dayanan bazı yargılar ortaya atılmıştır: ‘Bazı dillerin öğrenilmesi daha kolaydır, bazıları daha zordur.’, ‘Hedef dillin ana diline benzemesi, öğrencinin o yabancı dili öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.’, ‘Diller arası benzerlik ve farklılıklara göre dersler planlanmalıdır.’ (Uzun, 2013). Bu yargılar belli araştırmalara dayanıyor olsa da kesin bir dayanağı yoktur ve bilimsel destekten yoksundur. Uzun, bu yargıların dil tipolojisi bakış açısıyla şu araştırma sorularına dönüştürülebileceğini söylemiştir. “*Kaynak dil, araç dil ve amaç dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar dil öğretimini etkilemekte midir? Etkilemenin boyutları nedir? Benzerlikler mi farklılıklar mı daha etkilidir? Her benzerlik ve farklılık aynı şekilde mi etkiler?*”. İlgili alan yazınlara bakıldığında, bu alandaki yapılmış olan çalışmaların yukarıdaki sorulara tam olanak yanıt verecek düzeyde olmadığı, genel geçer bir yargının veya diller arası benzerliklerden faydalanan bir teknik oluşturulmadığı görülmektedir.

Gass (1984), ikinci dil söz dizimini edinme sürecini anlamak için hedef dil yapılarının da hesaba katılmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. . Elbette bu süreç yalnızca hedef dile dayandırılarak açıklanamaz. Bu süreci şekillendiren farklı etmenler de söz konusudur. Bunların en önemlileri dil aktarımı ve dil evrenselleridir. Bu etkenler aslında burada dilbilimini, dil bilgisel tipolojiyi ve yabancı dil öğretimini bir araya getirecektir.

Kim (1987), çalışmasını dil tipolojisinin öge dizilimiyle ilgili tipolojik evrensellerine dayandırmış ve bağımsız değişken olarak NY ve YN olarak grupladığı farklı ana diline sahip İngilizce öğrenen 2079 öğrenci ve 71 İngilizce ana dili konusuruyula yapmıştır. Sentaksın bir görünüşü olan öge sıralamasının dil öğrenenlerde psikolojik bir gerçekliğe sahip olduğu varsayımına dayanarak iki hipotez ortaya atmıştır. Birincisi; ana dili tipolojik özelliklerinin ikinci dil öğrenenlerin yeterlikleri üzerindeki etkisini ölçmek, diğeri de ana dili temel öge dizilimine bağlı gereksiz öge silme eğilimleri gibi ikinci dil öğrenenlerin duyarlılıklarını ölçmektir.

Bu araştırma dil aktarımının sadece üretim stratejisiyle sınırlı olmadığını, aynı zamanda kişinin yeterliklerini de etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Sonuçlar öge dizilişi değişkenine dayalı tipolojik evrensellerin, ikinci dil öğrencileri için psikolojik bir gerçekliğe dayalı olduğunu ve böylelikle ikinci dil öğrencilerin sorunları ve ikinci dil ediniminin doğasına ilişkin çok değerli bir araştırma zemini oluşturduğunu savunmuştur. Scheffe ve Anova testleriyle ölçtüğü sonuçlarında, ilk başta vurguladığı İngilizceyle ortak dizilime sahip YN dillerinden olan öğrencilerin daha az hata yaptığı hipotezini doğrulamıştır (Kim, 1987).

3.1 ANADİL SENTAKTİK TİPOLOJİSİNİN YDT ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Dünyanın daha küresel bir hal alması ülkelerin daha kolay iletişim kurmalarını sağlamıştır. Bu yüzden farklı diller öğrenmek yeni yüzyılın bir gerekliliği olmuştur. Eğitim, iş, aile kurma gibi sebeplerle insanlar farklı diller öğrenirler. Türkçe de bu sebeplerle yabancılar tarafından öğrenilmek istendiğinde, yurt içinde ve dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gündeme gelmiştir. Özellikle Soğuk Savaş'ın bitip SSCB'nin dağılmasıyla kurulan Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle ortaklıkların kurulmak istenmesi ve 1980 yılından itibaren Türkiye'nin dışa açılmak istemesi bu konuda adımlar atmayı gerektirmiştir. Yurt içinde yabancılarla Türkçe öğretimi üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) tarafından yapılırken, yurt dışında ise elçiliklere bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde, üniversitelerde açılan Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde ve Yunus Emre

Enstitüsünün yurt dışında kurduğu birimlerde yapılmaktadır. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi programlarını öğrencilerin yaşına, öğretim düzeylerine, ihtiyaçlarına ve ana dillerine uygun hazırlanmaması bakımından eleştirmiş ve bu konuda bir devlet politikasının gerekliliğini savunmuştur.

Arnavutluk, Bosna Hersek, Gürcistan, Güney Kore gibi birçok farklı ülkede Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Ülkemize ise Rusya'dan, Arabistan'dan, Türk cumhuriyetlerinden, Afrika ve Avrupa ülkelerinden öğretim görmek için gelen öğrenciler öncelikle üniversitelerde düzeylerine uygun sınıflarda öğrenim görmektedir. 2012 yılına kadar ülkemize 31170 yabancı öğrenci yükseköğretim eğitimi amacıyla gelmiştir (www.osym.gov.tr).

Elbette iş, ticaret, evlilik, savaş gibi daha farklı amaçlarla da ülkemize gelen yabancılar özel veya kurumsal eğitim almaktadır. Bu kadar farklı dil kökeninden gelen öğrenciler çoğunlukla aynı sınıfta eğitim görmektedir. Dil öğretiminde esas olan dört temel beceriyi kazanırken kendi ana dillerinin etkisiyle zorlandıkları konular değişiklik gösterebilir. Türk cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler Türkçe kelimeleri daha kolay öğrenebilirken farklı alfabe kullanan Araplar veya Ruslar ilk başlarda yazma ve okumada sorun yaşayabilirler. Öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yaptığı hatalar dört temel dil becerisi çatısı altında farklı başlıklar altında toplanır: telaffuz hataları, çatı, durum ekleri, söz dizimi, isim fiil ekleri, bağlaç ve edatların kullanımı vb.

Coşkun (2006, s. 64), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenleri 4 grupta toplamıştır: Türkçe ana dili olanlar, Türkçe ana dili olup yurt dışında yaşayanlar, diğer Türk lehçelerinden olanlar ve farklı ana diline sahip olanlar. Özyürek (2009), farklı ana dilinden gelen öğrencilerin ana dillerinin yapısı gereği farklı bir dil algısına sahip olacaklarını savunmuştur. Ana dillerindeki dil bilgisi yapıları, alfabe ve kelime türetme yolları ve bu yapıların kullanım şekli Türkçeden farklı olacağı için öğrenciler için karışıklık oluşturabilir.

Vandewalle (2000), Batı kökenli dillerden gelen öğrenciler için fiil grubu dışındaki isim, sıfat ve adılların da çekimlenebilmesinin; kendi dillerine birebir çevirisi olmayan geçişsiz-edilgen çatıların kurulabilmesinin kabul edilmesi ve öğrenilmesinin zor olduğunu belirtmiştir.

Türkçe ve diğer Türk lehçeleri arasında da alfabe, ekler, sözcükler gibi dil bilgisel açıdan farklılıklar vardır. Sadece Türkiye Türkçesinde geniş zamanın olması, Türkmencede soru ekinin olmaması gibi bu farklılıklar elbette öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecini etkilemektedir. Kiril alfabesi kullanan lehçelerden gelen öğrenciler iki alfabedeki eş gözükp farklı seslendirilen harflerde (H-N, P-R gibi) zorluk yaşarlar. Aynı şekilde eş gözükp farklı anlamlar içeren sözcükler de (tapmak-bulmak, beğenmek-sevinmek gibi) Türkmenlerin Türkiye Türkçesini öğrenirken zorlanma sebeplerinden birisidir (Arnazarov, 2000 s.8-11). Ayrıca bu öğrencilerin kendi dillerinde olan fakat Türkçede olmayan ‘-ende’ zarf-fiil ekini de Türkçeyi öğrenme sürecinde kullandıkları (Ödev bitende kalkarız, gibi) görülmüştür (Cumakunova, 2000).

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı ödevlerinde yaptığı söz dizimsel hataları incelemektedir. Öğrencilerin yaptığı söz dizimi ile ilgili hataların ana dilleriyle bağlantılı olduğu hipotezini esas almaktadır. Yani öğrenci Türkçe söz dizimini öğrendiği süreçte ve bazen sonrasında kendi söz diziminin etkisinde kalarak hatalar yapabilir. Türkçe bağlantılı dil olması sebebiyle, Türkçenin söz dizimi özelliklerini incelemek sadece öğelerin sıralamasını (sentaks) değil aynı zamanda bu öğelerin aldığı eklerle de (morfoloji) ilgilidir. Çünkü Türkçede öğeler aldıkları eklerle farklı işlevlere sahip olurlar.

Bu konuda yapılan araştırmalarda öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dillerinin etkisiyle söz dizimi de dâhil olmak üzere farklı alanlarda da hatalar yaptığını göstermiştir. Bunun sebebi hâlihazırda kafasında farklı da olsa bir dilin belli yapılarının olmasıdır. Bu yüzden yabancı dil öğrenme süreci daha önce de belirtildiği gibi ana dili öğrenme süreciyle bir olamaz.

3.1.1 Öge Sıralanışı

Yunus Emre Enstitüsü’nün ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar’ adlı kitabında yurtdışında Türkçe öğreten okutmanlar buldukları ülkelerdeki öğrencilerin zorlandıkları alanları başlıklar halinde toplamışlar, çözüm ve

önerilerini de eklemişlerdir. Burada ‘*Var Yok Yapısının Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*, ‘*Hal Ekinin Öğretimde Karşılaşılan Sorunlar*’ ve ‘*Zamanların Öğretimde Karşılaşılan Sorunlar*’ gibi başlıkların yanı sıra ‘*Söz Diziminin Farklı Olmasından Kaynaklanan Sorunlar*’ (Develi ve diğerleri, s. 86-88) başlığının da olması daha önce savunduğumuz söz dizimi öğrenme sürecinde ana dili etkisini açıkça gösterir niteliktedir.

Arnavutluk’taki öğrencilerin yaptığı söz dizimi hataları şu şekildedir:

‘Ben bir güzel tatil anlatmak istiyorum.’

‘Sonra bir filmi beraber seyrediyoruz.’ (Karazeybek 2016, s. 32)

Ana dili Arnavutça olan bu öğrencilerin söz dizim hatalarının ana dili kaynaklı olduğu açıktır. Öğrenci ‘güzel bir tatil’ demek yerine ‘*bir güzel tatil*’ demiş ve Batılı öğrencilerin sıkça yaptığı hatalardan birisini yapmıştır.

Karaçoban ve Kayhan (2016, s. 55), özellikle başlangıç seviyelerinde öğrencilerin yazılı ödevlerinde sıkça söz dizimi hatası yaptığını bunun sebebinin de Arnavutçanın farklı bir dil ailesine bağlı olmasından dolayı; cümle yapısı, söz dizilimi, çatı, edat ve sıfatların kullanımı ve tamlamalar bakımından Türkçeden farklı olması ile açıklamıştır. Öğrenciler ana dilleri Arnavutçadan Türkçeye doğrudan çeviri mantığıyla düşünerek sıkça hatalar yaptıklarını eklemiş ve bu farklılığın dil öğrenimini güçleştirdiğini savunmuştur. Kelimeler ve kavram haritaları kullanılarak aktivite yapmanın faydalı olacağını savunmuştur

Çangal ve Hattatipoğlu (2016, s. 86) Boşnak öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin söz dizimsel hatalarını Boşnakçanın köken olarak Slav dilleri içerisinde olmasına, bu yüzden Türkçeden farklılık göstermesine bağlamıştır. Özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin ÖYN dizilimine sahip Boşnakçadan birebir olumsuz aktarım yaptıklarını belirtmişlerdir.

‘Kahvaltıdan sonra ben gittim okula.’

‘Ben ve arkadaşım çalıştık ders beşe kadar.’

Ayrıca Boşnak öğrencilerin Türkçeyi Almanca ve İngilizceye göre daha zor bulduklarını söylediklerini ve bunun sebebinin de diller arası farklılıklar olduğunu eklemişlerdir.

Özdemir, Yazıcı ve Shiha (2016), Mısırlı öğrencilerin söz dizimi ile ilgili hatalar yaptıklarını ne bunun sebebinin de ana dilleri olan Arapçanın Hami-Sami dilleri kökeninden gelmesi olarak belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak Arapçada temel unsurun Türkçenin aksine başta yer almasıdır. Cümlede ana unsur olan yüklem başta sıfat tamlamalarında ana unsur olan isim yine başta kullanılmaktadır. Bu sebeple olumsuz aktarımlar olmaktadır.

Mısır'da şehirler büyük var (s. 290).

İpek (2016, s. 401-403), Polonyalı öğrencilerin cümle kurarken özellikle başlangıç seviyelerinde söz dizimsel hatalarının çok olduğu belirtilmiş ve bunun sebebi olarak Türkçe ve Lehçenin farklı dil ailelerinden gelmelerini göstermiştir. Türkçenin bir ÖNY, Lehçenin de bir ÖYN dili olması olumsuz söz dizimi aktarımlarının ana sebebi olarak sorulmuştur. Farklı seviyelerden bu hatalara verilen örnekler şu şekildedir.

Cumartesi buluşuyorum erkek arkadaşım. A1

Ben çok çalıştım ama yapamadım soruları. A2

Polonyalılar tarafından merak ediliyor Türk kültürünü. B1

Yukarıdaki Türkçe cümle örnekleri görüldüğü üzere Lehçenin söz dizimi ile kurulmuştur. Bu da öğrencilerin ana dillerindeki yapıyı öğrendikleri dile de aktardıklarının kanıtı olarak gösterilebilir.

Öneri olarak İpek (2016), bol bol ders içi alıştırmalar ve tekrarlar yapmayı, ders dışı ödevler vermeyi ve hatalara profesyonel bir şekilde dönütleri anında vermeyi sunmuştur.

Karlıdağ ve Demir (2016, s. 464) Romanya'daki öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde cümlede söz diziminde sorunlar yaşadığını bunun sebebi olarak da Rumen dilinin Latin kökenli olmasını belirtmiştir. Romen dilinde yüklem ya ortada ya da başta yer almaktadır. Dolayısıyla öğrenciler '*Ben gelmiyorum okula.*' gibi sıralama hataları yapmaktadır. Öneri olarak gündelik hayatla ilgili temel fillerin olduğu en basit cümlelerden başlayıp sözdiziminin önce sezdirilerek sonra karmaşık cümlelerle açıkça verilmesini sunmuşlardır.

3.1.2 Cümle Uyumu

Öbek sıralaması, ekler ve eksik ifadeler cümle içerisindeki öğelerin uyumsuz olmasına sebep olabilir. Özellikle cümlede özne ve yüklem uyumsuzluğu cümlenin doğal akışını bozar ve cümlenin kulağa anlamsız gelmesine sebep olur. Aşağıda ana dili Arnavutça olan öğrencilerin kurduğu örneklere yer verilmiştir.

Ama ne yazık ki Türkçe kimse konuştu. (Karazeybek, 2016, s. 32).

Bu cümlenin doğru hali ‘Ama ne yazık ki kimse Türkçe konuşmadı’ olmalıydı. Yani burada uyumsuz cümlenin sebebi hem öge dizilimi hem de olumsuzluk ekidir. ‘Kimse’ ifadesi Türkçede devamında fiilin de olumsuzluk eki almasını gerektirirken Batı dillerinde böyle bir gereklilik yoktur.

Söylüyorum bunu çünkü bazı şeyleri ihtiyacımız olabilirler (Karazeybek, 2016, s. 32).

Bu cümle de olması gereken halinden hem yanlış öge sıralaması hem de durum ve çoğul ekinin yanlış kullanılması sebebiyle kulağı oldukça tırmalamaktadır. Ayrıca vermek istediği mesajı da iletememektedir.

3.1.3 Çatı

Pragmatik nedenlerle oluşan edilgen yapı, fiilden hemen sonra edilgenlik ekleri olan ‘-n, -In, veya -Il’ eklerin gelmesiyle oluşur. Herkesin yaptığı genel olaylar, tarifler ve yönergeler bu yapıyla ifade edilir. (Ketrez, 2012, s. 146) Edilgen yapı cümlede asıl cümlenin nesnesi edilgen yapı cümlede özne konumuna gelir. Eğer öğrenci bu yapıyı doğru kullanmazsa cümle ya anlamsız olur ya da vermek istediği anlamdan uzaklaşır. Çatı yapıları Türkçede eklerle yapıldığı için kendi dilinde ekleri sıklıkla kullanmayan veya çatı yapılarını farklı kuran öğrenciler için zorluk teşkil eder ve bu durum sıklıkla hata yapmalarına sebep olur.

Macar öğrenciler ile çalışan Başutku, Kaya ve Tomak (2016), edilgen yapının Macarcada da olduğunu fakat öğrencilerin kendi dillerinde kullanmayı pek tercih etmediğini

belirtmişlerdir. Türkçede edilgen yapıyı kullanırken öğrencilerin yaptığı hatalar şu şekildedir:

Yurt başvurumu kabul edilmediler.

Çok yorucu bu nedenle tatile gitmek olamaz (s. 201).

Ettirgen yapı -DIR, -t, -Ir, -Ar, -It eklerinin fiile gelmesiyle oluşur (Ketrez, 2012). Dilbiliminde ettirgen yapılar söz dizimi açısından önemli farklılıklara sebep olmalarından dolayı değişik açılardan incelenmiştir (ayrıntı için bk. Ketrez, 2012).

Boşnak öğrencilere Türkçe öğreten Çangal ve Hattatipoğlu (2016, s. 99) yaptıkları araştırmada, Boşnak öğrencilerin bu yapıyı öğrenirken zorlandıklarını gözlemlemişlerdir. Bunun sebebi de bu yapının Boşnak dilinde Türkçedekine benzer birebir karşılığı olmamasını göstermiştir. Bu yüzden öğrencilerin ‘Saçımı kestirdim’ demek yerine ‘Saçımı kestim’ (s.99) dedikleri gözlemlenmiştir.

3.1.4 Yan Cümleler

Yan cümleler ana cümle içerisinde ona farklı anlamlar katan, tek başına yargı belirtmeyen cümleciklerdir (Özsoy, Balcı, & Turan, 2012). Cümlede aldıkları görevlere göre sıfat, isim ve zarf tümcecikleri vardır. Yan cümle kurulumu yapı ve dizilim açısından dilden dile çeşitlilik gösterdiği için yeni bir dil öğrenirken, öğrencilerin zorlandığı konular arasındadır. Bu çeşitlilik Türkçe ve Avrupa dillerinden olan İngilizceden örnek cümlelerde daha net görülecektir.

I don't know that you are here.

Burada olduğunu bilmiyordum.

Look at the boy who is reading a book.

Kitap okuyan çocuğa bak. Bu örneklerde yan cümle kullanımı hem dizilim hem de kurulum şekli bakımından iki dil arasında oldukça farklıdır. İpek (2016), ayrıca isim tümceciklerinde öğrencilerin isim-fiil eki olan –mA ile olumsuzluk ekini sıkça karıştırdıklarını belirtmiştir.

Eşim doğum günümde bana hediye alması beni üzdü (s, 416).

Burada öğrenci ‘bana hediye almaması’ demeliyken bu eklerden birisini kullanmayarak anlamsız bir cümle kurmuştur.



4.BÖLÜM

VERİLERİN İNCELENMESİ

4.1 ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER'lerinde ana dilleri farklı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesi öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu dillerin temel öge dizilimine göre 50 YNÖ, 50 ÖYN ve 50 ÖNY şeklinde veriler gruplandırılmıştır. Öğrencilerin ödev veya sınav amacıyla yazdığı toplam 150 kompozisyon incelenmiştir. Öğrenci ana dili dağılımları şu şekildedir:

Öge Sıralanışı	Dil	Sayı
YNÖ	Arapça	50
ÖYN	Romence	1
ÖYN	Yunanca	1
ÖYN	Ukraynaca	1
ÖYN	Letonca	1
ÖYN	Rusça	5
ÖYN	Boşnakça	4
ÖYN	Karadağlıca	3
ÖYN	Tayca	3
ÖYN	Çince	3

ÖYN	Fransızca	15
ÖYN	İspanyolca	2
ÖYN	İngilizce	7
ÖYN	Bulgarca	1
ÖYN	Endonezce	3
ÖNY	Gürcüce	6
ÖNY	Türki diller	16
ÖNY	Somalice	4
ÖNY	Farsça	7
ÖNY	Peştuca	11
ÖNY	Urduca	1
ÖNY	Amharikçe	1
ÖNY	Korece	2
ÖNY	Japonca	2
		Toplam: 150

4.2 VERİLERİN TOPLANMASI

Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi'ndeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER öğrencilerinin ödev veya sınav amacıyla, verilen konularda kompozisyon yazması istenmiştir. Ayrıca kompozisyonlarının üzerine isimleri yerine ana

dillerinin yazılması sağlandı. Öğrenciler B1 ve B2 seviyelerinden seçildi ve öğrencilerin kompozisyon yazarken B seviyesine kadar öğrendikleri konuları kullanmaları istendi. Toplanan bu verilerden en yaygın söz dizimleri olan ÖYN, ÖNY ve YÖN dillerinden ellişer tane seçildi ve bu metinler söz dizimsel yapılar açısından incelendi. Karşılaşılan çok farklı söz dizimsel hatalar, farklılıklar ve saptamalar metinlerden alındı ve çeşitli sıralamalarla tabloya aktarıldı.

4.3 VERİLERİN ANALİZİ

Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi dil öğrencilerin ana dillerinin tipolojik özellikleri dil öğrenimini yakından etkilemektedir. Farklı ana dillerine sahip yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin başlangıç seviyelerinde yazılı olarak yaptığı söz dizimsel hatalar incelenecektir. Öğrencilerin söz dizimsel hataları, ana dili tipolojileri göz önünde bulundurularak değerlendirilecektir. Verilerin değerlendirilmesi söz dizimiyle doğrudan bağlantılı olan öge sıralanışı, yan cümleler, çatı, cümle uyumu ve cümle bağlama başlıkları altında gerçekleşecektir. Kurulan cümlelerdeki farklı kullanımlar, öğrencilerin ana dilleriyle ilişkisi varsa, dilbilimsel tipoloji bağıntılarından ve dillerin temel dizilimlerinden faydalanarak açıklanacaktır.

4.3.1 Öge Sıralanışı

Türkçede öge sırası yeni bilgiyi daha önce bilinenlerden ayırt etmek amacıyla değişiklikler gösterebilir. Bu yüzden Türkçede öge dizilimi cümle vurgusu açısından oldukça önemlidir. Fakat işaretlenmemiş bir dizilimde (unmarked order) Türkçenin öge dizilimi özne + yüklem + nesne (ÖNY)'dir. Burada işaretlenmemiş dizilim bir bağlamın başlangıç cümlesinin öge dizilimidir. Türkçede işaretlenmemiş cümlelerin temel özellikleri şu şekildedir (Göksel & Kerslake, 2005, s. 337):

- Yüklem sondadır.
- Özne baştadır.

- Durum eki almamış dolaysız nesne veya özne hariç belirtisiz ögeler yüklemden hemen önce kullanılır.
- Oblik nesne yüklemden hemen önce gelir.
- Kiplik zarfları cümle başında veya öznenen sonra kullanılır.
- Cümle vurgusu olumlu fiil cümlelerinde yüklemden hemen öncedir.

Türkçede iş cümlesinde işaretlenmemiş dizilim şu şekildedir: özne + kiplik zarfları + belirtme eki almış dolaysız nesne + diğer zarflar + oblik nesne/ durum eki almış dolaysız nesne + yüklem.

Ceyda az önce oyuncuğı zorla annesine verdi.

Özne + k. zarfı + b.li nesne + zarf + o. nesne + yüklem

Cümle içerisinde birçok öge ek aldığı sürece herhangi bir dizilime sahip olabilir. Daha önce de bahsedildiği gibi kullanım alanı farklıdır, cümlede vurgulanan öge değişir. Yüklemden önceki öge vurgulu olduğu için, yüklem baştaysa diğer ögeler vurgusuzdur.

Ceyda az önce oyuncuğı annesine zorla verdi.

Bu şekilde de cümle yapı olarak doğrudur ancak cümle vurgusu 'zorla' ifadesindedir.

Üç farklı dizilime sahip olan Arapça, İngilizce ve Türkçe dizilimlerini örneklerle ele alalım. Arapçada temel söz dizimi yüklem + özne + nesne veya tümleç şeklindedir. Aynı zamanda eğer özne veya nesne zamir durumundaysa düşürülebilir çünkü yüklem zaten özne ve nesnenin cinsiyet ve sayısına göre çekimlenmektedir (Abu, 2007, s. 33). İngilizcede veya Fransızcada öznenin düşmesi gibi bir durum söz konusu değildir ve temel öge dizilimi özne + yüklem + nesne şeklindedir. Türkçe de de daha önce bahsedildiği gibi temel öge dizilimi özne + nesne + yüklem şeklindedir ve yüklemde çekimle belirtildiği sürece özne düşebilir.

Arapça: حَرَجَ طَالِبٌ harag'a (yüklem) ta-libun (özne).

İngilizce: A student (özne). went out (yüklem).

Türkçe: Bir öğrenci (özne). dışarı çıktı (yüklem).

Arapça: أَكَلُ كَلْبٌ خُبْزًا _akala (yüklem) kalbun (özne) hubzan (nesne).

İngilizce: A dog (özne) ate (yüklem) bread (nesne).

Türkçe: Bir köpek (özne) et (nesne) yedi (yüklem).

Aşağıda öğrencilerin öge sıralanışı ile ilgili yaptığı hatalar ve öğrencilerin ana dilleri verilecektir. Öğrencilerin yaptığı hatalar ile ana dillerinin tipolojik özellikleri arasındaki ilişki olup olmadığı sorgulanacaktır.

Ana dilleri Arapça, Rusça, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Letonca, Arnavutça, Boşnakça, Ukraynaca, Endonezce, Peştuca, Gürcüce, Farsça olan öğrencilerim yazdığı metinlerdeki öge sıralanışı yanlışları incelendiğinde en çok hatanın yüklem dizilişiyle ilgili olduğu görülmektedir. Yüklem dizilişinde hata yapan öğrencilerin ana dillerinin Türkçenin diziliminden farklı olan diller olması, ana dil sentaktik tipolojisinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme süreçlerindeki etkisini açıkça göstermektedir. Daha önce Modern Arapçanın söz diziminde yüklem başta olduğu belirtilmişti, bu yüzden yüklemle başlayan cümlelerde Arapça söz diziminin ara dilde kullanıldığını söylemek mümkündür. Arapça da da kelimeler ek aldıkları ve bükünlendikleri için katı bir dizilim söz konusu değildir.

Aşağıdaki örneklerde yüklem ya başta ya da diğer tümleyenlerinin solunda yani cümle içinde kullanılmıştır. Bu tür kullanımlar Türkçenin de söz dizimi açısından katı olmaması sebebiyle bazen yapı olarak yanlış olmasa da öğrencilerin bu cümleleri kullanmasının ardındaki ana dili etkisi açıktır.

Biliyoruz Osmanlı devleti tüm dünya yöntemdi. (Arapça)

Bu demek ki insanlara en verilebilecek sağlık hizmetleri veriyor ve aşağı yukarı ücretsiz bir hizmettir. (Arapça)

Türkiye *sayılabilir* en güvenli ülkelerin biri. (Arapça)

Demek sosyal medya çok avantajı var insanların hayatı tabii. (Arapça)

Vatandaşlarımız çok *tercih ediyorlar* yatırım yapmayı Türkiye'de. (Arapça)

İki yıl önce *geldim* Suriyeden yüksek lisans tamamlamak için. (Arapça)

Öğrenciler diğer ülkelerden *geliyor* öğrenmek için. (Arapça)

Türkiye'de bize göre vatandaşlar için pekiyi sigorta *var* her kişi için. (Arapça)

Hatta en eski üniversiteler *Mısır'da*, bütün Arap ülkelere göre. (Arapça)

Bu rağmen hala çok kültür çatışmaları *var* ana yerimizde. (Arapça)

Dokuzuncu sınıfa kadar eğitim *zorunlu* Suriyede, aynı zamanda herkese eğitim *bedava*. okulun seviyesinden üniversiteye kadar. (Arapça)

Pek çok ortak noktalar *var* yakın olduğumuz sebep ile. (Arapça)

Turkeyide seyahat yerler çok ama Afganistan'da yok seyahat yerler. (Arapça)

ÖYN dizilimine sahip olan Fransızca, İspanyolca Arapça ve Ukraynaca dillerinden olan öğrencilerin yüklemi sonda kullanmaması da aynı şekilde kendi ana dillerinin söz dizimlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimleri süreçlerinde de etkiye sahip olduğunu gösterir niteliktedir.

Çok insanı *kandırıyorlar* sosyal medya yoluyla. (Fransızca)

Güvenlik *demek ki* şeylerimizi evimizde ya da sokakta kimse almayacak, *demek ki* polis güvenebilirim ve adalet sistem çalışıyor. (İspanyolca)

Mesela Kongo'da eğitim *zorunlu* herkes için. (Fransızca)

Kesin *biliyorum* Türkiye'de böyle bir şey hapse girer. (Ukraynaca)

Peştuca ve Farsça dilleri ÖNY dizilimine sahip olmasına rağmen, öğrencilerin söz dizimsel hata yaptıkları görülmüştür. Bunun sebebi NY dili olan Farsçanın birçok bakımdan YN dillerinin bağıntılarına uyduğu görülmüştür. Bu yüzden yine burada da ana dili etkisi açıktır.

Türkiye insanlar genellikle Türkçe ve bazen Kürtçe konuşurlar, *demek* Türkiyeye başka dil yoktur ama İran'da daha fazla dil konuşabilirler. (Farsça)

Türkçe cümle yapısında oblik nesne, durum eki almamış dolaysız nesne veya özne hariç belirtisiz ögeler yüklemden hemen önce kullanılır. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken, öğrencilerin en çok yaptığı bir diğer söz dizimi hatası da bu yapıların cümle içindeki kullanımıdır. Arapça ve İngilizce dillerinde nesne yüklemden sonra kullanılmasına rağmen, bu dillerden gelen öğrenciler nesneyi genel ÖNY dizilimine uygun kullansalar da oblik ve belirtisiz nesneyi yüklemden hemen önce kullanmamışlardır. Bu da temel öge dizilimi Türkçeden farklı olan dillerden gelen öğrencilerin oblik ve belirtisiz nesne kullanırken kendi dillerinden olumsuz aktarım yaptıklarını göstermektedir.

Ama Suriye şu anda çok kötü bir durum insanlar orada yaşıyorlar. (Arapça)

Ayrıca çok az okullar ve üniversiteler orada vardır. (Arapça)
 Farklı farklı hayat burada yaşıyorum. (Arapça)
 Çünkü çok fazla vakit bu medya ile kaybetiyoruz. (Arapça)
 Suriyede hiç güvenlik bir hayat insanlar orada yaşamıyorlar. (Arapça)
 Sudan fakir olduğu için eski tedavi biz hala kullanıyoruz. (Arapça)
 Türkler sigara deli gibi içerler hem de küçük yaşta. (Arapça)
 Ona biz farketmeden o kötü şeyler bize etkileniyor sonra bizim halımız yanlış bir yola
 gidiyor. (Arapça)
 Öyleyse herkes su az kullanmaya başlayacak. (Arapça)
 Türkiye'nin tersine Komorlar sağlık hizmetleri hala sağlamaz. (Arapça)
 Bu sahte hayat, sahte arkadaşlar bize kuruyor ve sahte amaç bize veriyor. (Arapça)
 Bazı farklılık karşılaşmaya aşağıda çalışacağım. (İngilizce)
 Bayramda ziyaret etmek akrabaları gerekir. (Karadağlıca)
 Tayland'dan Türkiye'ye yaklaklılık 10-11 saat uçakla sürüyor. (Tayca)
 Ne zaman bir şey iyi ve güzel yaptım, sonra çok mutlu oluyorum. (Karadağlıca)
 Aynı zamanda o ülkenin dilini konuşmak, kültürünü en çok tanımak gerekiyordu.
 (Rusça)

Türkçeye aynı dizilime sahip olan Japonca ve Gürcüce dillerinden birer öğrenci oblik ve belirtisiz nesneyi yanlış kullanmıştır. ÖYN dillerinde bu yapının yanlış kullanılma sayısının bu kadar az olması yukarıda belirttiğimiz tezi doğrulamaktadır.

Ben bir ilaç her gün alıyorum. (Japonca)

Ama yine de bazen kültürel şok bende yaşıyorum. (Gürcüce)

Öğrencilerin hata yaptığı bir diğer söz dizimi yapısıyla ilgili konu birleşik fiillerle oluşan yüklemlerdir. Türkçede birleşik fiiller kurulurken bu yapıların yer değiştiremedikleri ve aralarına başka öge alamadıklarının bilinmesi gereklidir. Fakat öğrencilerin birleşik fiil kullanırken aralarına farklı ögeler yerleştirdikleri görülmüştür. Aşağıdaki kullanımlar ve diller incelendiğinde tamamının YN dilleri olduğu görülmektedir. Bu da ana dil yapısının yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki etkisini göstermektedir.

Zarar bize verir vermez mi? (Arapça)

Habishane gibi gerçek hayattan uzak bizi durduruyor. (Arapça)

Hayatım yavaş yavaş sıradan tekrar oldu. (Arapça)

Modern hayatımız her zaman çok zarar bize veriyor. (Arapça)

Kemal doğum günümde bana hediye kitap etti. (Karadağlıca)

Sosyal medya birini çok önemli maruz hallere bırakabildiği için sosyal medya ölçütlü bir şekilde kullanılması gerekmektedir. (İngilizce)

Türkçede sıfatları niteleyen zarflar hemen sıfattan önce gelirken, yüklemeleri niteleyen zarflar da yüklemden hemen önce gelmektedir.

Aşağıda verilen cümlelerde öğrencilerin zarfların kullanımlarında da hatalar yaptığı ve bu öğrencilerin çoğunlukla YN dillerinden olduğu görülmektedir. Eğer kendi dillerinden aktarım yapmış olsalardı, zarfı yüklemden sonra getirmeleri gerekirdi. Ana dilleri Türkçenininkinden farklı olan öğrenciler, ana dili Türkçeyle ortak olanlara göre zarfların kullanımında daha çok hata yapmışlardır. Burada sadece Farsça NY dizilimine sahiptir.

Elbette Facebook uygulaması akıllı telefonlarda veya tabletlerde kolayca artık yüklenmektedir. (Yunanca)

Bir de üniversitesel hastanede tıp araştırmalar gelişimi sürekli imkanı var. (Arapça)

Türkiye’de ucuz ve kaliteli sağlık hizmetleri her yerde hemen hemen var. (Endonezce)

İranin yemekleri çok Türk mutfak yemeklerine benziyor. (Farsça)

4.3.1.1 Tamlamalar

Türkçede tamlamalar, onları oluşturan öğelerin görevlerine göre isim ve sıfat tamlamaları olarak ikiye ayrılır.

4.3.1.1.1 İsim Tamlamaları

İsim tamlamaları iyelik ekleri olan ‘-(I)m, -(I)n, -I, -(I)mIz, -(I)nIz, -IArI’ eklerini alan cümle unsurunun sahiplik, aitlik, içindelik gibi anlamlar çerçevesinde başka bir unsurla bağlanmasıyla oluşur. İsim + (ilgi eki) + isim + iyelik ekleri şeklinde ifade edilebilir. İlk unsur zamir ise ilgi eklerini alır, isimse ilgi eklerini duruma göre almadığı zamanlar da

vardır; ancak ikinci unsur iyelik eklerini alır. Birinci unsur tamlayan iken ikinci unsur tamlanandır. Burada ana unsur olan tamlanandır ve sonda bulunur (Karahan, 2014).

İlk unsuru ilgi eki almış olan tamlamalar belirtili isim tamlamalarıdır. Bu tür tamlamalarda iki unsur yer değiştirebilir veya arasına sıfat veya zarf gibi farklı öğeler girebilir. Fakat ilk unsurun eksiz olduğu belirtisiz isim tamlamalarında iki öge yer değiştiremez ve arasına farklı bir öge alamaz (s.42-47).

Kapının kolunu gördün mü?

Kapının kırık kolunu gördün mü?

Kolunu gördün mü kapının?

Yukarıdaki cümleler belirtili isim tamlaması içerdiği için tamlama arasına hem farklı öğeler girebilmiş hem de yer değiştirebilmişlerdir. Fakat eğer *kapının kolu* yerine *kapı kolu* şeklinde bir belirtisiz tamlama olsaydı bu durum mümkün olmazdı.

İsim tamlamaları; söz dizimi ve yapı bakımından dilden dile çeşitlilik gösterir. Türkçede isim ve sıfat tamlamalarında ana unsur sonda bulunurken, bu sıralanış dilin sahip olduğu temel öge sıralanışına göre değişiklik gösterir. İngilizcede bazı tamlamalar (John's book) hem Türkçedeki gibi kurulabilirken, hem de bazılarında (book of John) temel öge sıralanış gereği ana unsurun başta yer aldığı görülür. Aşağıda örneği verilen Arapça isim tamlamaları, söz dizimi açısından İngilizceye benzerken, eklerle yapılması bakımından Türkçeye benzemektedir (Abu, 2007, s. 61) ama ana unsur ve yardımcı unsurun yerleri Türkçeden farklı kullanılmaktadır.

sahip olan - sahip olunan

Arapça: كِتَابٌ مُّعَلِّمٍ

kita`bu mu_allimin

İngilizce: a book of a teacher

Türkçe: bir öğretmenin kitabı

sahip olan - sahip olunan

كِتَابُ الْمُعَلِّمِ

kita`bu l-mu_allimi

the book of the teacher

öğretmenin kitabı

Aşağıda farklı ana dillere sahip öğrencilerin tamlama kurarken yaptığı sıralama hataları verilmiştir. Kazakça hariç diğer dillerden yapılan hataların ana diller doğrudan ilişkisi

vardır. YN dillerinden olan Fransızca ve aşağıdaki diğer dillerde, isim tamlamaları Türkçenin tam tersidir.

Diğer yandan *Suriye ve sağlık hizmetleri Türkiye'nin* de birbirine bakarsak bunlar eşittir. (Arapça)

Ama *birkaç şey benim ülkem ve Türkiye arasındaki* benziyor. (Fransızca)

Ama farklılık Kongo'da okul zorunlu olduğu halde *100% çocuklar* okumazlar. (Fransızca)

Sırasında sınav yüksek sesle konuşmak yasaktır. (Karadağlıca)

Cidde her zaman sıcak kış'da *15 en düşük derecedir*. (Arapça)

Türkiye'de ortalama *santigrat kışın -2 derece* vardır. (Kazakça)

4.3.1.1.2 Sıfat tamlaması

Bir ismin sıfat ile nitelendiği tamlamalara denir. Sıfat + isim = sıfat tamlaması şeklinde de ifade edilebilir. Sıfat tamlamalarında yardımcı unsur olan sıfat başta bulunur, ana unsur olan isim sonda (*güzel kızlar, soğuk hava, derli gönül*) bulunur.

Sıfat tamlaması kurulumunda öğrencilerin yaptığı hatalar incelendiğinde sıfat-isim sıralamasında dil aktarımının az olduğu görülür. Bunu sebebi öğrencilerin evrensel dil olan İngilizceyi bilmeleri olabilir çünkü İngilizce YN dili olmasına rağmen Türkçe gibi sıfat + isim dizilimine sahiptir. Sıfat tamlamalarında en çok göze çarpan aktarım ise belgisiz sıfat olan 'bir' kelimesini öğrencilerin ana dillerindeki şekliyle (bir+sıfat+isim) kullanmış olmalarıdır.

Mesela *çocuklar sokaktaki* sabah akşama kadar oynayabilirler. (Arapça)

Benzerlikteki yaşam tarzı çok fazla. (Arapça)

Çünkü *bir gelişmiş ülke* olduğu için yatırımların güzel bir gelişim vardır. (Arapça)

Bir yandan çok insanlar için ücretsiz ve sınırsız *eğlence bir kaynağıdır*. (İspanyolca)

Günümüzdeki insanlar küreselleşmeyle sosyal medyada *çok yapacakları şey* var. (Fransızca)

İran *bir zengin ülkedir*. (Farsça)

Orda çalışan insanlar *bir problemsiz yolu* bana tarif ederler. (Gürcüce)

4.3.1.4 Edat Grubu

Bir isim ve edattan meydana gelen gruptur. Bu grupta isim başta çekim edatı sondadır. Türkçedeki başlıca edatlar: ile için, kadar, göre, diye, rağmen, karşı, doğru, gibi ve dolayı. Cümle içinde edat grubu sıfat, isim ve zarf olarak görev yapar ve edatın türüne göre şart, zaman, yer, benzetme, durum, sebep ve miktar bildirebilir.

Burada söz dizimi bağıntılarını ele alacak olursak YN dillerinde edat + isim (for you), Türkçenin de içinde olduğu NY dillerinde isim + edat (senin için) bağıntısı vardır. Aşağıda YN dillerinden olan öğrencilerin kendi dizilimlerinin gerekliliği olan edat + isim kuralını Türkçede de kullandıkları görülmüştür. Yani edat grubu oluşturulurken, öğrenciler kendi ana dili sentaktik tipolojilerini Türkçeye birebir uygulamışlardır.

Ama orada her şey pahalı *aynı gibi Türkiye’de*. (İngilizce)

İnsanlar kullanırken gerçek yaşamını unuttur, başka dünyaya *gibi girmiş* düşünür. (Fransızca)

Ayrıca yine YN dillerinden gelen öğrencilerin yanlış edat seçimi yaptıkları, eksik ve fazla edat kullandıkları görülmüştür.

Sağlık hizmetleri *göre Türkiyede* daha iyidir. (Tayca)

Türkiyedeki nem *gibi Filistinda* yoktur. (Arapça)

İnsanlar *arasında birbirine* ilişki kurmalılar. (Arapça)

Aşağıda cümlelerde öğrenciler yanlış edat seçimi, edat eksikliği veya fazlalığı ile ilgili hatalar yapmıştır.

Eskiden insanlar iletişim ortamı, *konusmaya* çok ilgilenir, ama bu zaman da sosyal medyada ya da facebook kullanmaya evde oturmaya tercih eder. (Arapça)

İnsanlar stresten *birbirine eski gibi* ilgilenmiyor. (Arapça)

Şimdi Türkiye’de eğitim *almak için* zor değil. (Arapça)

Türkiyede burada olduğum *zamandır* <-dan beri> kötü bir olay hiç yaşamadım. (İspanyolca)

Ben Müslüman olduğum için burda yaşamak *çin* zor değildir. (Tayca)

Bu farklılıklardan *öte yandan* Türkiyedeki sağlık hizmetleri ve Burkina *Fasodakilerine* karşılaşmak mümkün değildir. (Fransızca)

Bu sırada Çin ve Türkiye'nin eğitim, sağlık, güvenlik vb yönlerdeki farklılıkları fark ettim. (Çince)

Daha rahat okuyabilmek <için>eski yazı yazmaya ve okumaya öğreniyoruz. (Gürcüce)

Ama Hayatta en az bir defa herkez düşünmüş *ben nasıl biriyim* <diye>? (Gürcüce)

4.3.1.5 Durum Ekleri

Türkçe gibi ekli dillerde dil bilgisi alanları oldukça birbiriyle ilişkilidir. Söz dizimi kelimelerin cümle içindeki birbiriyle ilişkilerini incelerken biçim bilgisi sözcüklere gelen ekleri inceler. Biçim bilgisinin bir parçası olan çekim, söz dizimini de doğrudan etkilemektedir çünkü cümlede sentaktik sebeplerden dolayı sözcüklerin belli halleri kullanılmalıdır. Türkçede öznenin eksiz nesnenin ise belirtme durumu eki alması öğelerin eklerle olan bağımlı açıkça göstermektedir. Asıl çekim kategorisinin oluşturan durum ekleri ya sentaktik gereklilik gereği (belirtme durumu) ya da fiilin anlamına katkıda bulunma amacıyla kullanılır (Erdem, 2009, s. 97).

Türkçede belirtme, yönelme, bulunma, ayrılma ve ilgi eki olmak üzere beş durum eki vardır. Ayrıca eksiz olan yalın durum vardır. Araç (vasıta) eki olan ‘-(y)lA/ile de durum ekleriyle benzer görevler taşımaktadır. Durum eklerinin görevi eklendiği isim tümcecığının ve diğer cümle öğeleri arasındaki ilişkiyi göstermektir.

Durum ekleri Türkçede eklerle sağlanırken Arapça ve diğer Avrupa dillerinde ek şeklinde olmayabilir ve kullanıldığı isimden önce veya sonra gelebilir. Hatta Arapça bükünlü bir dil olduğu için sözcükler şekil değiştirir. Aşağıda tüm durum kategorisiyle ilgili yapılan yanlışlar başlıklar halinde verilmiştir. Öğrenciler yanlış durum eki seçimi, eksik ve fazla durum eki kullanma gibi hatalar yapmıştır. Bu hatalar, bu yapıların ana dillerinde farklı şekilde kullanılmasıyla ilişkilendirilebilir. Yani, öğrenciler kendi ana dillerinde durum eklerini farklı şekilde kullandıkları için yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken durum ekleri konusunda zorluk çekmektedir denilebilir. Ancak Krashen (1981)'in da daha önce vurguladığı gibi bağımlı biçimbirimlerde aktarım oldukça kısıtlıdır.

4.3.1.5.1 Yalın Durum

Türkçede yalın durumda ek kullanılmaz ve yalın durumdaki sözcükler ya cümlenin öznesi ya belirtisiz nesnesi ya da ünlem belirten ifadesidir (Erdem, 2009). Ayrıca zarf tümceciklerinde (Ali koşunca), şart tümcelerinde, belirtisiz dolaysız nesnelere, sahiplik eki almış edatlarda (altında), zaman ve mesafe bildiren zarflarda da (bugün) kullanılmaktadır (Göksel & Kerlake, 2005, s. 154).

Öğrencilerin yalın durum kullanması gereken ögelerde (özne, belirtisiz nesne), kullandıkları ekler şu şekildedir:

Bunları bana göre benziyorlar ama küçük nokta farklıdır. (Tayca)

Çünkü eğitim bitince *insanları* bazen işe bulamıyorlar. (Fransızca)

Bunları bana göre benziyorlar ama küçük nokta farklıdır. (Tayca)

Hem *Türkiye'de* hem de Haiti güzel ülkelerdir. (Fransızca)

Sosyal *medyayı* vaktimizi çok fazla harcamıştır. (Arapça)

En güzel mevsiminde kiş mevsimi. (Arapça)

Sudan'da gelişmemiş olduğu için eğitim imkânı çok azdır. (Arapça)

Ama bu *medyayı* bize büyük zarar oluyor. (Arapça)

Yukarıdaki örneklerde yalın durum yerine genellikle belirtme durumu tercih edildiği görülmektedir. Bazı cümlelerde de yalın durum yerine bulunma eki tercih edilmiştir.

4.3.1.5.2 Belirtme Durum Eki

Belirtme durum ekinin tek görevi geçişli fiilin nesnesini göstermektir. Belirtme durum ekinin dolaysız nesnenin belirtili olması durumunda kullanımı zorunludur. Ayrıca belirtisiz dolaysız nesne yüklemden hemen önce kullanılmamışsa da belirtme durum eki gereklidir (Elmayı her gün yiyebilirim). Belirtisiz dolaysız nesne yüklemden hemen önce kullanılmış olsa bile eğer iyelik eki almışsa belirtme durum eki yine kullanılmalıdır (Bir arkadaşımı getireceğim). Ayrıca üçüncü tekil şahıs iyelik ekiyle kurulmuş tamlamalarda belirtisiz dolaysız nesne belirtme durum eki almaz (Türk kahvesi). Eğer belirtisiz nesne daha önce

bahsi geçmiş bir grubun parçası ise dolaysız nesne belirtme durum eki alır (Paketin içindekiler eksik çıktı. İki kitabı göndermemişler.) (Göksel & Kerslake, 2005).

Öğrencilerin belirtme durum ekini kullanmaları gereken cümlelerde çoğunlukla yalın durumu tercih ettikleri görülmektedir. Bu da Türkçedeki belirme durumu gerektiren fiilleri henüz kavrayamadıklarını veya kendi dillerindeki kullanımlardan etkilendiklerini gösterir. ÖYN dillerinde durum ekleri çoğunlukla yeni bir kelime veya edat şeklinde iken YÖN dili olan Arapçada hem yeni bir kelimeyle hem de kelimenin bükünlenmesiyle yapılır.

İnsan büyüdükçe daha fazla ve farklı tecrübelerinin *etkisi* görmek istemektedir. (Boşnakça)

Bize sosyal *medyayı zararları* anlatmaya çalışıyordur. (Endonezce)

Bu güzel *dil* konuşmak istiyorum. (Letonca)

Facebook insanın iki saati alır her gün. (Fransızca)

Kendimiz facebook'a kullandırmayalım. (Fransızca)

Türkiye'de *hastanelerde* daha çok kaliteli ve temiz olarak görüyorum. (Fransızca)

Facebook insanın çok *zamanı* alır. (Fransızca)

Çünkü çok insan sosyal medyadaki gösterdiği şeyler doğru *olduğu* düşünür. (Fransızca)

Burada söz konusu Türkiye ve Mali arasındaki *yaşam* incelemektedir. (Fransızca)

Sosyal faaliyetler açısından, Mali ve *Türkiye* kıyaslamak gerekmiyor. (Fransızca)

Doktora bitireceğim sonra ülkeme döneceğim. (Arapça)

Türkiye ülkesine tıp doktor *uzmanlık* amacıyla geldim. (Arapça)

Sonuçta nerede istikrar olursa, her *şey* güzel bir şekilde buluruz. (Arapça)

Sosyal medya *araçları* haddinden fazla kullanan insanlar (Arapça)

Fotoğrafçılık güzel bir sanat olarak kabul etmekteyim. (Arapça)

Buna ek Türkiye kendi sağlık *hizmetlerin* aktarıyor diğer ülkelere. (Arapça)

Çayımız içiyorduk sonra babam sesledi bana oğlum okulun için ne yapacağız sordu. (Arapça)

Öğrendiğim şeyler memleketime iletmek istiyorum. (Kazakça)

Bunlar Gürcüce'den farklı olduğu halde o *diller* unutmuyoruz ve öğrenmeye çalışıyoruz. (Gürcüce)

İsim tamlamalarındaki tamlanan eki kullanıldıktan sonra belirtme durumunun kullanılmadığı görülmüştür.

Aşağıdaki örneklerde yalın durum kullanılmamış, bunun yerine yönelme durum eki, gereksiz belirtme durumu kullanımı ve tamlayan eki yerine belirtme durumu eki kullanıldığı görülmektedir.

Bundan dolayı toplumda, ailelerde, eğitimde bazen *sıkıntıları* ortaya çıkmaktadır. (Fransızca)

Sosyal *medyayı* vaktimizi çok fazla harcamıştır. (Arapça)

Kahve içtikten sonra damatın babası *kıza* ister. (Arapça)

4.3.1.5.3 Yönelme Durum Eki

Türkçede alıcı (Ali'ye), varılacak yer (İstanbul'a), fiyat (5 dolara) ve amaç (Evladımı görmeye geldim.) gibi işlevlerde yönelme durum eki '- (y)A' kullanılır. Ayrıca 'hüzünlen-, sevin-, kız-' gibi duygu ifade eden (Gelmene sevindim.) ve 'benze-, inan-' gibi diğer fiillerin dolaylı nesnelere (Babasına benziyor.) yönelme durum eki kullanılır. Ayrıca yönelme durum eki bazı sıfat ve edat gruplarının tamamlayıcısı (sabaha kadar) olarak da kullanılmaktadır (Göksel & Kerslake, 2005, s. 158).

Öğrencilerin yönelme durum eki kullanmaları gereken cümlelerde yalın durum, belirtme durumu ve bulunma durumunu kullandıkları görülmektedir.

Yönelme durumu yerine belirtme durumunun kullanıldığı cümleler:

Başka ülkeyi göndermeyi düşünüyordu. (Arapça)

Kadınlar araba sürmeyi yeniden başlamıştır. (Arapça)

Mayıs ayına ilk Türkiye'ye geldim ve burda yüksek eğitim *hayatımı* başladım. (Çince)

Herkes sosyal medyayı fotoğraf yükleniyordu. (Korece)

Sonra herkes gülmeyi başladık. (Korece)

Yönelme durumu yerine bulunma durumu kullanılan cümleler:

Çünkü herkes bir telefon kullanırken dış tarafında çok dikkat vermiyor. (Fransızca)

Ayrıca öğrenciler yönelme ekini gereksiz, eksiz veya başka durumların yerine kullanarak cümle uyumunu bozmuşlardır.

Gereksiz yönelme durumu kullanılan cümleler

Bu yüzden bazı problemlere yaşayabilirsiniz. (Somalice)

Doktora görünmek için uzun sırada beklemen gerek yok. (Kazakça)

Bazen fotoğrafa çekiyor. (Fransızca)

Alan hakkında, Kırgızistan'daki dört *kata* daha küçük, onun arazi iki yüz bin kilometrekare. (Kırgızca)

Yönelme durumu yerine yalın durum kullanılan yerler:

Eğitim sistemi, Türkiye göre benziyor. (Tayca)

Türkiyenin sokakları ve caddeleri tertemiz, *Avrupa* benziyor. (Somalice)

Facebook insanlar birbirini ilişkiler *bozulması* neden oluyor. (Arapça)

Artık sanki insanlar her *şey* gözle bakmıyor, sosyal medya olarak bakıyor. (Çince)

Birçok restoran gidebilirsiniz. (Arapça)

Yönelme durumunun yanlış kullanıldığı yerler:

Sosyal medya insanların hayatına kolaylaştırır. (Fransızca)

Fakat sosyal medyaların *bize* etkilenen zararları bilmeden kullanmak tehliktir. (Korece)

Sosyal medya hangi zararlara verebilir? (Fransızca)

Ancak yurtdışında oturduğum için ailemle ve *arkadaşlarımla* ulaşmak okuldaki haberlerden vazgeçmemem için hala sosyal medyadan yararlanmaktayım. (Moğolca)

Hem NY hem de YN dillerinde bu yanlışlıklar görülmektedir. Bağıntılarla ilgili bir hata durumu yoktur çünkü tipolojik bağıntılar sadece durum eklerinin NY dillerinde isimden sonra, YN dillerinde isimden önce kullanıldığını göstermektedir.

4.3.1.5.4 Bulunma Durum Eki

Bulunma durum eki '-DA', fiziksel veya soyut yer bildirir. Cümle içerisinde yer ve zaman zarfı, özne grubu veya birkaç fiilin dolaylı nesnesi olarak karşımıza çıkar. Ayrıca şekil (dikdörtgen şeklinde), boyut (iki metre uzunluğunda), renk (sarı rengindeki saçları) ve yaş (on yaşında) bildirirken de bu yapı kullanılır (Lewis, 2000).

Öğrencilerin bulunma durum eki kullanırken göze çarpan hususlar şu şekildedir:

Bulunma durumu yerine en çok yalın durumun kullanıldığı görülmektedir.

Bu nedenle *Türkiye* yüksek lisans derecesi için çalışmayı seçtim. (Arapça)

Türkiye üniversiteler sayısı ve orta okul sayı çok. (Arapça)

Bu dünyada her *ülke* başka alışkanlıklar vardı. (Arapça)

Çocuk çevresinde göremediği şeyleri *facebook* görebilir. (Fransızca)

Ama sağlık hizmetlere göre *Türkiye* daha iyi sağlık hizmeti verilmektedir. (Fransızca)

Facebook diğer sosyal medya araçları gibi bilgi kirliliği vardır. (Fransızca)

Sosyal *medya* hem iyi şeyler hem de kötü şeyler olabilir. (Fransızca)

Ama birkaç şeyle *arası* farklı var. (Tayca)

Türkiye gibi pek çok şehir vardır. (Farsça)

Türkiye İran'a gibi insanlar çok misafirparver, kıbar, iyi görünümlü ve çok sevimli insanlardır. (Farsça)

Sakarya Üniversitesinde *Tömer* okuyorum. (Gürcüce)

Japon öğrenciler kendi sınıfları *koridorları* temizlik yapmaktadır. (Japonca)

Aşağıdaki örneklerde ise yalın durum yerine bulunma durum ekinin kullanılmasıyla oluşmuş yapılar şu şekildedir:

Mesela *İstanbul'da* çok güzel ve tarihi bir şehir. (Arapça)

Sudan'da gelişmemiş olduğu için eğitim imkanı çok azdır. (Arapça)

Güvenliğe gelince *Karadağ'da* belki biraz daha güvenli diyebiliriz. (Karadağlıca)

Aşağıdaki örneklerde ise yönelme durumu yerine bulunma durum ekinin kullanılmasıyla oluşmuş yapılar şu şekildedir:

İş imkanları ve benzer unsurlar *hayatımızda* tatminsizlik getirmektedir. (Boşnakça)

Hayatımızda çok önemli katkısı var, ama bunun kötü tarafı insanlar sosyal medyayı nasıl ve nerede kullanacakları bilmemeleridir. (Fransızca)

Bulunma durumu yerine yönelme durumu tercih edilen cümleler:

Modern *hayata* da çok problem vardır. (Somalica)

Mayıs *ayına* ilk *Türkiye'ye* geldim ve burda yüksek eğitim hayatımı başladım. (Çince)

Bulunma durumu yerine ayrılma durumunun kullanıldığı cümleler:

Çünkü eğitim parası yüksek olduğu için okula devam *etmekten* zorlanan öğrenci fazla oluyor. (Korece)

Son *yıllardan* teknoloji gelişmesini yaşamaktayız. (Fransızca)

4.3.1.5.5 Ayrılma Durum Eki

Ayrılma durum eki ‘-DAn’ cümlede kalkış (iskeleden), ayrılma (şehirden), kaynak (tahtadan) veya sebep (korkudan) bildiren zarf gruplarıyla; bazı fiiller (şüphelen-, kork-, hoşlan-), edatlar, karşılaştırma sıfatı veya zarf grubuyla kullanılır (Lewis, 2000, s. 36-37).

Öğrencilerin ayrılma durumu kullanmaları gereken cümlelerde çoğunlukla yalın durumu tercih ettikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin ekleri kullanmada kendilerine güvenmediklerini ve ek kullanımından kaçındıklarını gösterir.

Bildiğim bazı *şeyler* bahsedeceğim. (Arapça)

Hemen eşyalarım topladım, *işim* çıktım. Sakarya görmeden sonra çok şaşırđım (Arapça)

Türkiyenin havası *Ürdünüm*den havası daha değişkendir. (Arapça)

Altı *yıldan* önce Türkiye’ye geldim. (Arapça)

İlk Türkiye’nin alanı, Tunus’un *alanı* daha büyük. (Arapça)

İnsanlar aynı evde kalırken sanki yüzlerce kilometre *birbiri* uzaklıktadır. (Arapça)

Ama *sıfırda* başlamak zorundayız. (Arapça)

Bu *davranış* bugündeki çocuklar kötü etkileniyor. (Romence)

Ailem ve *akrabalarım* dolayı benim için en sevdiğim yer odur. (Rusça)

4.3.1.5.6 İlgı Durum Eki

İlgı durum eki ‘-(n)In’ cümlede verilen bir nesnenin, kavramın veya kişinin bir başka kişi, nesne veya kavrama ait olduğunu belirtmek için kullanılır. Fiille bağlantı kuran diğer durum eklerinin aksine; ilgi durumu isimle bağlantı kurar (Erdem, 2009). Ayrıca yan cümle kurarken de ilgi durum ekini kullanmak gereklidir. Aşağıda farklı dillerden öğrencilerin ilgi durumunu kullanmaları gereken yerlerde büyük çoğunlukla yalın durumu tercih ettiği görülmektedir. Bu da diğer durum eklerinde olduğu gibi öğrencilerin ekleri kullanmada

kendilerinden emin olmadıklarının ve kullanımdan kaçındıklarının göstergesidir. Örneklerdeki öğrenci ana dillerine bakıldığında, YN dillerinin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu da yapı olarak Türkçeden farklı dillerden gelen öğrencilerin ilgi durumu eklerini kullanırken daha çok zorluk çektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin ilgi durum ekini eksik kullandıkları cümleler aşağıda verilmiştir:

Çocuklar *akrabası* kim olduğun bilmiyor. (Arapça)

Türkiye’de *herkesin* sağlık sigortasına sahip oluyor. (Arapça)

Türkiye coğrafi alanına bakacak olursak hem Avrupa’da hem Asya’da toprakları vardır. (Arapça)

Hatta var olan *hastaneler* kalitesi iyi değildir. (Arapça)

Irak bir gün Türkiye gibi olacağını inanıyorum. (Arapça)

Araştırmalara göre bazı *gençler* Facebook bağımlı olduğu söylemektedir. (Arapça)

Zaten *herkes* “Facebook’u” vardır. (Arapça)

Demek sosyal *medya* çok avantajı var insanların hayatı tabii. (Fransızca)

Sağlık hizmetlerinde aynı *sonuç* olması mümkündür. (Fransızca)

Günümüzde *teknoloji* gelişmesine sayesinde, çok sosyal medya olmuştur. (Fransızca)

Sağlık *hizmetlerde* Türkiye Kolombiya’dan daha verimlidir. (İspanyolca)

Bir yandan terör *örgütlerin* üyelerini takip etmek gereklidir. (Rusça)

Hey şey kötü yönleri vardır. (Tayca)

Sosyal *medya* zararları biliyoruz. (Arnavutça)

Eritre *kadınlar* hakları ve eşit davranları alanında de Türkiyeden daha gelişmiştir. (Arapça)

Çin’e göre *Türkiye* daha verimli eğitim imkânlarına sahip olduğunu söyleyebilirim. (Çince)

Çinde kendisini binadan atan *gençler* sayısı daha fazla. (Çince)

Burası ya da *orası* kötü olduğunu söylemiyorum. (Somalica)

Beyin ve sinir *hastalıklarının* erken tedavi edilmesi çok önemli. (Kazakça)

Sonuçta sağlık ve eğitim açısından *Türkiye* daha gelişmiş bir ülke olduğunu görebiliriz. (Türkmençe)

Nüfusun az olması ve çok sayıda turistlerin *gelmesi* yerli halkı endişede bıraktığını gizleyemeyiz. (Moğolca)

Aşağıdaki örneklerde öğrencilerin ilgi durumu yerine ayrılma durumu ve gereksiz ilgi durumu kullandıkları görülmektedir.

Sosyal medya *internetten* sadece bir parçasıdır. (İspanyolca)

Baştan dediğim gibi Kongo post çatışma bir ülke olarak *güvenliğin* problemi vardır. (Fransızca)

Türkiyede herkesin sağlık sigortasına sahip oluyor. (Arapça)

4.3.1.6 Karşılaştırmalar

Türkçede karşılaştırma yapısı ‘daha’ zarfının karşılaştırma sıfatının önüne gelmesiyle kurulur ve ‘çok’ ve ‘biraz’ derece zarflarıyla nitelenebilir. ‘Daha’ zarfı genellikle ayrılma durum ekiyle kullanılır ve bu ek olduğunda cümleden atılabilir. Kısaca Türkçede karşılaştırma yapılırken uygulanan genel yapı şu şekildedir: standart (ölçün) + ayrılma durumu + belirtici (marker)+ sıfat (sen+den daha güzel) (Johanson, 2014, s. 41).

‘Kıyasla’, ‘oranla’ veya ‘nazaran’ ifadeleriyle de karşılaştırma yapmak mümkündür. Türkçede bir grup içerisindeki en yüksek dereceye sahip olan ismi göstermek için de sıfat grubunun önüne ‘en’ zarfı getirilir.

Türkçedeki karşılaştırma yapısı YN dillerinden dizilim olarak farklıdır. YN dillerinde dizilim *sıfat + belirtici+ standart* şeklindedir. YN dilinden gelen öğrenciler Türkçe karşılaştırma yapısını kurarken kendi dizilimlerinden etkilenmişlerdir.

Arapçada karşılaştırma yapısı [karşılaştırılan + sıfat+ مِنْ min + standart] şeklindedir.

Arapçada öntakı olan مِنْ min (-den) tıpkı İngilizcedeki *than* gibi kullanılır (Abu-Chacra, 2007, s. 185)

Arapça: أَلْوَلَدُ أَصْغَرُ مِنْ أُخْتِهِ

_al-waladu _as g'aru min _uh ti-hi.

İngilizce: The boy is younger than his sister.

Türkçe: Oğlan kız kardeşinden daha genç.

Aşağıda öğrencilerin karşılaştırma cümlelerinde yaptıkları söz dizimsel yanlışlıklar, ana dillerinin sentaktik etkisini açıkça göstermektedir.

Burundiden Türkiye gelişmiş bir ülkeler ve aynı zamanda Türkiye büyüktür. (Fransızca)

Burundiden Türkiye sosyal faaliyetler daha düzenli ve uygun. (Fransızca)

Benim ülkemin, tür bir problemi vardır *kıyasla Türkiyede* güvenlik aldım. (Arapça)

Türkiye'deki durum *daha iyi bizden*. (Arapça)

Eğitim imkanı ilgili olarak, *Türkiye'deki eğitim imkanları mukayese ile Filistin'deki* daha güçlü ve iyidir. (Arapça)

Nijerin güvenliği kıyasla Türkiye'nin güvenliğini daha yüksek gösterilmektedir. (Arapça)

Öğrencilere büyük bir hayal veriyor, *eğitimden daha*. (Arapça)

Türkiye Ürdün'dan eğitim sistem daha iyi. (Arapça)

Size güzel anlatmak için ve benim ülkemi Türkiye'den iyi karşılaştık. (Arapça)

Kırgızistan'da nüfus *13 kat Türkiye'den* daha küçüktür. (Kazakça)

Aşağıda da görüleceği gibi karşılaştırma ile ilgili yapılan hataların bir kısmı da *çok* derecelendirme zarfının eksik kullanılmasıyla ilgilidir. Bu da *daha çok* ifadesinin; İngilizcede (more), diğer Avrupa dillerinde ve Arapçada (أَكْثَرُ) olduğu gibi tek bir ifadeyle anlatmanın mümkün olmasıyla bağlantılıdır. Yani burada da ana dili etkisi açıktır.

Dolayısıyla insan evde kalmaya daha <çok> tercih etmektedir. (Arapça)

Türkiye<de> Ürdünden daha <çok> hava kirliliği var. (Arapça)

Türkiye'de insanlar Filistinden daha <çok> çalışıyorlar bu şey gerçekten çok beğendim. (Arapça)

Türkiye'de insanlar Filistinden daha <çok> çalışıyorlar bu şey gerçekten çok beğendim. (Arapça)

Türk okula İrandan daha <çok> ilim var. (Farsça)

4.3.2 Yan Cümleler

Yapı ve anlam açısından ana cümle içinde bulunarak onu tamamlayan, kendi başına bir yargı taşımayan tümceciklerdir. Her dilin kendine veya bulunduğu dil ailesine özel yan

cümle kurma yöntemleri vardır. Hint-Avrupa dillerinde yan cümlecikler tümleyici (that, which, who gibi.) denilen yapılardan sonra yalın bir cümlenin gelmesiyle yapılır (I didn't know that you would come). Türkçede ise yan cümle -DİK ve -(y)AcAk vb. eklerinin fiile gelmesiyle (Geleceğini bilmiyordum.) yapılabilir (Özsoy, Balcı, & Turan, 2012, s. 181).

İsim cümleleri (Çok güzel olduğunu herkese gösterdi.) ve var/yok cümleleri (Kapıda bekleyen birisi olduğunu şimdi fark ettim) yan cümle görevinde kullanılırken 'olmak' fiilinin isim ve sıfat yapısının sonuna getirilmesiyle yan cümleler kurulabilir. Soru cümleleri (Kapıda kimin olduğunu göremedim.) yan cümle görevindeyse soru sözcüğünden hemen sonra 'olmak' fiili kullanılır. Cevabı evet/hayır olan soru cümleleri yan cümle görevinde kullanılırken fiil önce -(y)Ip eki alır, sonra tekrar yazılır ve -(y)Ip ve -mA ekleri ve ardından -(y)AcAk veya -DİK eklerinden birisini alır (Onun sevip sevmemesi beni ilgilendirmez.) (Ketrez, 2012, s. 163-168).

Diller yan cümle kurulumu açısından tipolojik olarak incelendiğinde, Türkçenin de içinde olduğu NY dillerinde yan cümle + ana cümle iken, NY dillerinde belli bir esneklik olmakla beraber ana cümle + yan cümle şeklindedir (Dryer, 2018, s. 61-65). Bu yüzden öğrenciler kendi ana dillerindeki yapıyı Türkçede de kullanmışlar, ana dili sentaktik yapısını Türkçeye aktarmışlardır. Öğrencilerin yan cümle dizilimiyle ilgili yaptıkları hatalar şu şekildedir:

Herkes bilecek eğer onun haline ilerde gitti ya da aşağı. (Arapça)

Biliyorum şimdi nasıl zor oluyor ve sonra ne kadar olacak ama iyi olacak. (Karadağlıca)

Nihayet söyleyebiliriz ki şüphesiz Türkiye'de Kolombiya'ya göre daha yüksek yaşam kaliteli var. (İspanyolca)

Söylememiz gerektiği güvenlik ve barış arasında bazı farklılık var. (İspanyolca)

Biliyoruz Osmanlı devleti tüm dünya yöntemdi. (Arapça)

Ülkeler *düşünmelidir* nasıl suya dikkat olacak tasarruf olmiyucuk çok. (Arapça)

Bir *farketiğim* <şey>Türk öğrencilerinin özgüvenliği yüksek. (Çince)

Kendim insanlara bazı zamanlar yardım edebilirim ama bilmiyorum neden yapmıyorum. (Farsça)

Benim şehir Riga çok küçük. Tüm ülkede 2 milyon insan yaşıyor, sadece İstanbul'da 25 milyon insan *yaşadığı zaman*. (Letonca)

Her gün görüyorum özel eğitilmiş çocuklar nasıl zor konuşuyorlar. (Karadağlıca)

Benim hayatımı burada baya baya güzel, rahat, mükemmel yaşayarak. (Arapça)

Bunun için insanlar yurt dışına gitmeye başladılar eğitim görmek ve tedavi olmak. (Arapça)

Modern hayatın kişiler^ein ve topluma verdiği zararlardan bahsedecek olursak ilk zarar insanlar yoksun olur birbirine. (Arapça)

Mesela hırsızlar bizi sosyal medyada takip edip ve *ne zaman evimiz boş olduğunu* öğrenebilir. (Endonezce)

Öğrenciler yan cümle kurulumunda yalnızca dizilim hatası yapmamışlardır. Aşağıdaki cümlelerde öğrencilerin yan cümle kurmaktan kaçındığı, yanlış fiilimsi tercih ettiği, tamlama ve cümle uyumu ile ilgili hatalar yaptığı görülmektedir. Bu durum da Krashen (1981, s.66)'ın '*Karmaşık söz dizimi ve birebir cümle çevirilerinde ana dilinin etkisi güçlüdür.*' tezini güçlendirmektedir.

Devlet hastanede ücretsiz tedavi alılırken Japonya'da %30 parası ödemesi gerekir. (Japonca)

Türkiye'de ve Ukrayna'da sadece bir benzer olur, hepimiz çok çalışkan insanlar. (Ukraynaca)

İrânın nasıl turizm çeşitlerini var onunla ilgili konuşacağım. (Farsça)

Bahreyn ve Türkiye arasında bir mukayese yap<mak>mayı pek adil gelmeyebilir. (Arapça)

O programların ismi sosyal *old<masına>uğuna* rağmen insanların birbirinden uzaklaştılar. (Arapça)

Ama bizim için bu en önemli şey sosyal medyada hayatımıza verdiği şeyler. (Fransızca)

Sosyal ağlar insanlar<ı> birbirine yaklaşmak kadar uzaklaşmak da sebep olabilmektedir. (Boşnakça)

Kişi onu nasıl kullanabildiği zaman öyle olur.(Arapça)

Çocuklar boş zamanlarından başka kimatli şeyler yapması öğrenme lazım. (Arapça)

Neler popüler olduğu, hangi şarkılar dinlemiş olduğunu, giyme tarzı nasıl olmak gerektiğini, diğer insanlardan alınır. (Boşnakça)

Fakat ne kadar sosyal hayatımız etkilendi farkında mıyız? (Arapça)

Sosyal ağlardaki hesap açık olmanı hiç anlamı yoktur. (Boşnakça)

Bence her ülke diğer ülkelerden farklı olduğunu güzel bir şeydir. (Arapça)

Part time iş yaparak okuyan öğrenciler fazla olduğunu gördüm. (Korece)

4.3.2.1 İsim Cümleciği

Ana cümle içerisinde özne veya nesne görevini alan tümceciklerdir. ‘-mAk, -mA, -DİK, -AcAK veya -(y)İş ekinin bir fiile getirilmesiyle oluşurlar (Konuyu iyice anlamak gerek.). İsim tümcecikleri iki şekilde yapılır. Birincisi cümle içerisinde normal bir ana cümle gibi bulunur veya ana cümleye bağlanırken ‘diye, gibi ki’ ile başlar. (Üniversiteye gideyim istiyor. Sen Londra’dasın diye biliyordum.) (Göksel & Kerslake, 2005, s. 351).

Türkçede YN dillerinin aksine isim tümcecigi ana cümleden önce kullanılmaktadır. Öğrencilerin isim tümcecigiyle ilgili yaptıkları dizimsel hatalar kendi ana dilleriyle bağlantılıdır. Çünkü aşağıda ana cümlelerin başta olduğu cümle kurulumları vardır.

Televizyon programlarında nasıl sosyal medyayı kullanılmak gerektiğini vurgulanmak gerektiğini düşünüyorum. (Arapça)

Öğrencilerin yaptığı isim cümleciği ile ilgili diğer hatalar şu şekildedir: yanlış veya eksik fiilimsi eki kullanımı, tamlama eklerinin yanlış veya eksik kullanımı, ama cümle ve isim cümleciği arasındaki öğelerin uyumu.

Sosyal ağlar insanlar birbirine *yaklaşmak kadar uzaklaşmak* da sebep olabilmektedir. (Boşnakça)

Her gece kendimi bir *düğünde olduğum* gibi hissediyorum. (Gürcüce)

Mesela spor yap<mak>mam insan hastalanması sağlıyor. (Arapça)

Çok öğrenciler eğitimleri devam etmek için yurtdışına *git<mek>meye* zorundadır. (Arapça)

Aslında bu çağda insan<ın> *medyasız yaşamak<ması>* imkansız görünmektedir. (Arapça)

Bahçede diğer çocuklar ile oyun oynamak<mayı> ve güzel zaman geçirmek<meyi> de bilmiyorlar. (Arapça)

İnsanlarla mutluluk ve üzgünlük paylaşmak, artık kısa bir mesaj göndermeye demek. (Arapça)

4.3.2.2 Sıfat Cümlecığı

Sıfat tümcecikleri isimleri niteleyen karmaşık sıfat yapılarıdır. ‘-(y)An (kağıdı uzatan çocuk), -DİK (kızın uzattığı kağıt), -(y)AcAK (oturacağımız mahalle) ve –mİş (kafası kırılmış olan çocuk) eklerinin fiillere gelmesiyle oluşurlar. Sıfatlar gibi sıfat tümcecikleri de sola dallanan bir dil örneğı olan Türkçede niteledikleri isimlerin solunda kullanılırlar. –An ve –DİK ekleri eklendikleri ögenin cümle içerisindeki görevine göre seçilmektedir. Nitelenen öge özne ise –An, diğer ögelerden birisiyse –DİK eki kullanılır (Özsoy, Balcı, & Turan, 2012, s. 191-192).

Sıfat tümcecığı kurma açısından YN ve NY dilleri farklıdır. Türkçenin dâhil olduğu NY dillerinde sıfat tümcecığı + isim sıralaması varken, YN dillerinde isim + sıfat tümcecığı sıralaması vardır.

Arapçada sıfat tümcecığı İngilizceye oldukça benzemektedir. İngilizcedeki sıfat tümcecığı zamirleri olan who, which ve that yerine Arapçada الَّذِي ifadesi kullanılır (Abu, 2007, s. 201). Aynı zamanda Rusça ve Fransızcada da olduğu gibi الَّذِي ifadesi nitelediğı isimle teklik-çokluk ve cinsiyet bakımından uyum sağlamalıdır.

Arapça:	الْوَلَدُ	الَّذِي سَبَحَ	السَّابِحُ
	(_al-waladu	lladı-	sabaha)
İngilizce:	the boy	who	swam
Türkçe:	yüzen çocuk		

Elbet bu sıralama farklılığı, öğrencilerin kendi dillerindeki yapıyı Türkçe sıfat tümcecığı kurma süreçlerine aktarmalarının sebebidir. Öğrencilerin yaptığı, dil aktarımı ile açıklanabilecek sıfat cümlecığı sıralaması hataları şu şekildedir:

Bir yandan sağlık sistemi çok farklılık gösteriyor diğer yandan da *veren hizmetler sağlık* sistemi açısından. (Fransızca)

Başka adamlar var *facebook ile dolandırabilen*. (Fransızca)

Türkiyede *herkes okumak isteyen* okuyabilirler. (Fransızca)

Benin’de hayat biraz kolay *fransızca insan konuşan*. (Fransızca)

İnsanlar *birbirinden ayrılmaya çalışan* var. (Arapça)

Suriye'deki üniversitelerde bölümler bulabilirsiniz Türkiye'deki üniversitelerde bulunmayan. (Arapça)

Diğer sıfat tümceciğiyle ilgili hatalar yanlış sıfat-fiil eki seçimi ve diğer cümle iç uyumla ilgilidir.

Öncede böyle gelişmiş araçlar yoktu insanlar çok zorlandılar ama yavaş yavaş zorlandığın şeyler bizim zamanımızda kolaylaştırıldı. (Arapça)

Çocukların oynayabilir geniş bir yemyeşil bahçe var. (Arapça)

Ama Sudan'da bir şey vardır Türkiye'de çok görmedim onu söylemek gerekir. (Arapça)

Türkiye'deki yemekler Suriye'deki yemeklere çok benziyor. Sadece *adları farklı olan*. (Arapça)

Bazı kişi hiç uygun *değil* <olmayan> fotoğraf ya da ırkçılık ve hiddetle dolu mesajlar paylaşıyor. (Romence)

Çocukluğumdan kal<an>dığı en güzel hatırat bu yere ait. (Rusça)

Türkiye'nin en sevdi<ği>m yer İstanbul. (Peştuca)

Ben bildi<ği>m farklar o kadar. (Peştuca)

4.3.2.3 Zarf Cümlecigi

Başka bir cümle içerisinde zarf görevi üstlenen yan cümle grubudur. Bu cümleler 'diye, ki, mademki, nasıl ki, ki' veya '-mİş/ -(y)mİş gibi, -DI mI gibi bağlaçlarla kurulur. Zarf cümleciklerinde özne diğer yan cümleciklerinde olduğu gibi adcıl olmadığı için tamlayan eki almaz (Sen işini bitirmeden işe gitme.), yalın durumdadır (Özsoy, Balcı, & Turan, 2012, s. 200).

İsim ve sıfat cümleciklerinde de olduğu gibi, zarf cümleciklerinde de NY ve YN dilleri farklılık göstermektedir. Türkçe ve diğer NY dillerinde [zarf tümceciği +fiil] sıralaması varken, YN dillerinde [fiil + zarf tümceciği] dizilimi vardır. Öğrenciler dizilimden çok cümle içi uyum ve zarf- fiil eki seçimlerinde hatalar yapmışlardır. Öğrencilerin zarf tümceciğini yanlış kullanım örnekleri aşağıda verilmiştir.

Faydalanarak dünyanın geleceğinden ve gelecekteki beslenme şekilleriyle bana göre hayvanlarımız iyi davranmak gerekiyor. (Fransızca)

Tayvan'da dünya istatistiklerine göre acayip güvenilir bir yer olduğunu tanır. (Çince)

Savaşın bitmemesi ve Afganistan halkına ne kadar zor olduğunu ancak o ortada ve yanlarından yaşamaktan sonra anlarsınız. (Peştuca)

Eğitime sadece diploma alıp ve çalışma imkânımız<ı> artırmak değil. (Arapça)

Benim hayatımı burada baya baya güzel, rahat, mükemmel yaşayarak. (Arapça)

Kendimden örnek vermek olursam, meslek gereksinimimden dolayı bilgisayarda uzun zaman da çalışarak göz retinam bozulup ameliyet oldum ve doktordan az kullanma tavsiye aldım. (Moğolca)

4.3.2.4 Şart Cümlesi

Yine üç farklı dizilime sahip olan Türkçe, Arapça ve İngilizceyi şart cümlesi kurma bakımından karşılaştıralım. Türkçede şart cümlesi kurulurken cümle eğer ifadesi ile başlar ve yüklem -sA ekini alır. Şart cümleleri iki ayrı yargı taşıdığından ikinci yargı sonuç bildirir. Arapçada şart cümlesi oluşturulurken, *eğer* anlamına gelen *إِنْ*-in, *إِذَا* -id veya *لَوْ* -law ifadelerden birisi cümle başına gelir ve böylece ilk yargı oluşturulur. Türkçedeki gibi ikinci yargı da sonuç bildiren cümledir. Aynı şekilde İngilizcede de eğer ifadesi yerine 'if' yapısı cümle başında kullanılır ve ikinci yargı sonuç bildirir.

Arapça: *إِنْ دَرَسَ يَنْجُحْ* *إِنْ دَرَسَ نَجَحْ*

in darasa nag`aha. in darasa yang`ah`

İngilizce: If he studies, he succeeds.

Türkçe: Eğer çalışırsa başarır.

Örneklerde de görüldüğü üzere şart cümlesi kurumunda diller benzerlik gösterdiği için, öğrencilerin yaptığı söz dizimsel yanlışlar ana dilleri kaynaklı değildir. Öğrencilerin çoğunlukla -sA ekini kullanmadıkları görülmüştür. Bu da böyle bir yapının kendi dillerinde olmamasıyla ilişkilendirilebilir.

Eğer insanlar bizim hesabımız korsanlık yapabilir. (Fransızca)

Kişi onu nasıl kullanabildiği zaman öyle olur. (Arapça)

Sonuç olarak sosyal medya gerçekten zararlı olabilir, özellikle eğer kontrol altında kullanılmazdır. (Endonezce)

Türkler ne zaman istiyorlar o zaman piknik yapıyorlar. (Peştuca)

4.3.3 Çatı

Önceki bölümlerde de vurgulandığı gibi Türkçede biçim bilgisi özellikle söz dizimiyle yakından ilgilidir. Çatı ekleri de morfoloji ve söz dizimi arasındaki bağlantıyı açıkça gösterir. Bir cümlenin fiili çatı eki aldığı anda bu o cümlenin özne ve nesnesinin söz dizimsel ve anlamsal rolünü değiştirir. Ettirgen yapı kurulurken geçişsiz fiilin öznesi nesneye, geçişli fiilin öznesi dolaylı nesneye dönüşür (Erdem, 2009, s. 106).

Türkçede bir fiilin geçişliliğini değiştirmek için çatı ekleri kullanılır. Türkçede; edilgen, ettirgen, işteş ve dönüşlü olmak üzere dört çeşit çatı eki vardır.

Edilgen, işteş, dönüşlü ekleri olan ‘-II, -(I)n, -(I)ş’ ya da bileşik ekler olan ‘-IAn veya -Iaş,’ eklerini alan fiil kökleri büyük çoğunlukla geçişsizken, ettirgen ekleri olan ‘-DIr, -t, -It, -Ir, -Ar, -Art veya -IAt’ soneklerini alan fiil kökleri geçişlidir (Göksel & Kerslake, 2005, s. 131).

4.3.3.1 Edilgen Çatı

Geçişli veya geçişsiz fiillere – (I)l ve –(I)n eklerinin eklenerek edilgen yapıdaki fiiller kurulur. Türkçede hem geçişli (Duvarlar boyandı.) hem de geçişsiz fiiller (Karşıya geçildi.) edilgen duruma geçebilir (Erdem, 2009). Bu yapılarda örneklerde de görüleceği üzere etken cümlelerin özneleri ortadan kalkmıştır.

Geçişli fiilleri edilgen yapıdaki amaç, işi yapan kişiden çok işten etkilenen nesneyi vurgulamaktır. Etken cümlenin nesnesi edilgen cümlenin öznesi olur. Yapan kişi ya ‘tarafından’ edatıyla ya da -CA zarf ekiyle verilir.

Her dilde etken cümleyi edilgen yapıya dönüştürme şekli aynı değildir. Kimi diller edilgen yapıya bir fiil veya sözcük ile, kimi diller eklerle ve bazı diller eklerinde ötesinde olan bükünle geçerler. YÖN dili olan Arapça ve ÖYN dili olan İngilizceyi ele aldığımızda; Arapçaya göre daha analitik olan İngilizcede, edilgen yapı kurulurken söz dizimi değişir ve ‘olmak fiili’ ve fiillerin 3. halini kullanır. Arapçada ise kökün ilk hecesi ‘u’, ikinci hecesi de ‘i’ şekline geçer. Yani Arapça bükünlü bir dil olmasından dolayı, kelimenin kendisi şekil değiştirmiş olur (Abu, 2007, s. 128).

CaCaCa, CaCiCa, CaCuCa ⇒ CuCiCa

Arapça – İngilizce – Türkçe

كَتَبَ kataba, he wrote (o yazdı)

شَرِبَ ş'ariba, he drank (o içti)

Arapça – İngilizce – Türkçe

كُتِبَ kutiba, it was written (O yazıldı)

شُرِبَ ş'uriba, it was drunk (O içildi)

Elbette bu tür farklılıklar yabancı dil öğretiminde yeni öğrenilen bir yapının, öğrenciler açısından farklı şekillerde algılandığını gösterir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler de edilgen yapıda oldukça zorlanmışlar. Edilgen yapı kullanmak yerine cümle ve yan cümlelerde etken yapıyı tercih etmişlerdir. Bazı cümlelerde de etken olması gereken ifadelerin edilgen yapıda kullanıldığı görülmüştür. Burada dil aktarımından ziyade, öğrencilerin zorlandığı için edilgen yapıyı yanlış kullandıkları söylenebilir.

Etken yapı kullanmak yerine edilgen yapının tercih edildiği cümleler şu şekildedir:

Türkiye’de herşeyi için bir sistemi, yönü ve yolu vardır, yeterki çalış, ortada kalma ve kendini iyi *gösterilmesi* gerekmektedir. (Boşnakça)

Bu olay sosyaleşme becerileri *bozulmaktadır*. (İspanyolca)

Sosyal medyayı çok *kullanılan* insan reflex, mantık ve beyin geliştirebilir. (Fransızca)

Sosyal medya insanların aile ve toplum bağlarını *azaltılır*. (Peştuca)

Ona biz farketmeden o kötü şeyler bize *etkileniyor* sonra bizim halımız yanlış yola gidiyor. (Arapça)

Bilim insanları her gün farklı şeyler *keşfediliyor*. (Arapça)

Fakat sosyal medyaların bize *etkilenen* zararları bilmeden kullanmak tehlikedir. (Korece)

Eğitim toplumun *geliştirmesi* ve hayatı *kolaylaştırması amaçlanan* bir faaliyettir.

Bu tarihi eserlere *bakılarak* nasıl İranın ismini ortaya çıktığını anlayabiliriz. (Farsça)
(Somalice)

Edilgen yapıda olması gerektiği halde etken yapıda kurulan cümleler şu şekildedir:

G. Kore dünyada *güvenebilir* bir ülke olarak üç sıradan birisi. (Korece)

İnternet boyunca her şey *öğrenebilir*. (İspanyolca)

İnsanlar göç *ed<il>en* ülkede farklı sorunlarla karşılaşabilir. (Rusça)

Çünkü diğer kişinin sesi *duyunca* onun durumu daha kolay anlaşılır. (Romence)

Bunun ilk sorunu ise *gelen* ülkede yeni hayat kurmaktır. (Rusça)

Bugün dünyada insanların hayat sosyal medyasız ya da internetsiz nasıl olacağını sorunu *sorabilir*. (Fransızca)

Türkiye’de mağazada, pazarda her şey taptaze *satıyor*. (Ukraynaca)

Yine de bu az okullara kabul *etmek* her zaman imkânsız durumdadır. (İngilizce)

Bence gençler bu konu hakkında daha çok *bilinçlendirmeli* ve bu duruma öne çıkması için önlemler alınmalı. (Boşnakça)

Eğitim devlet tarafından bedava *sunmaktadır* (Arapça)

Çünkü Türkiye eğitim konusu devleti tarafından büyük önem *veriyorlar*. (Arapça)

4.3.3.2 Ettirgen Çatı

Ettirgenlik ekleri olan ‘ -Dİr, -t, -It, -Ir, -Ar, -Art’ geçişli ve geçişsiz fiillere gelirler. Geçişli fiillere geldiklerinde sebep olmak yapmak ve sahip olmak anlamlarını katarlar. Geçişli fiille kurulmuş ettirgen yapılarda işi yapan öge yönelme eki almış isim tümceciğiyle ifade edilir (İşi Numan’a yaptırmış.) (Göksel & Kerslake, 2005, s. 136).

Etken yapı kullanmak yerine öğrencilerin ettirgen yapı kullandıkları görülmektedir.

Günümüzün, teknoloji *geliştirdiği* için insan hayatı da *değiştirmektedir*. (Tayca)

Facebooğa kullanırken vakit *kaybettiriyorlar*. (Fransızca)

Fakat 1991’den sonra her şey *değiştirdi*. (Arapça)

Suriyenin savaştan önce çok güvenli bir ülkeydi ama şimdi durum *değiştirdi*. (Arapça)

Ettirgen yapı yerine de etken yapının kullanıldığı cümleler şu şekildedir.

Sosyal medya insanları birbirinden *uzaklaşdı*. (Arapça)

İnşallah bu iyi ilişkimizi *ilerleriz*. (Peštuca)

Bu farklılıklardan öte yandan Türkiyedeki sağlık hizmetleri ve Burkina Fasodakilerine *karşılaşmak* mümkün değildir. (Fransızca)

4.3.3.3 İşteş ve Dönüslü Çatı

İşteş ve dönüslülük ekleri geçişsiz fiiller türetir ve çok sınırlı fiille kurulmaktadır. Dönüslü yapılar fiillere ‘-(I)n’ dönüslülük sonekinin getirilmesiyle yapılır. Dönüslü yapıların çoğunda kişi hareketi kendi üzerinde yapmaktadır. (*Bu kız yıkandı*.) Birkaç istisna olmasına rağmen dönüslü fiiller büyük çoğunlukla geçişsizdir. (Göksel & Kerslake, 2005, s. 137)

İşteş yapılar en az iki kişinin birbiri üzerinde aynı hareketi yapması anlamını veren ve geçişsiz yapılardır. Fiile ‘-(I)ş’ ekinin getirilmesiyle yapılır (Savaştı.).

İşteş ve dönüslü ifadeler de Türkçede eklerle yapıldığından öğrencilerin zorlandığı görülmüştür.

Onlar bizim gibi misafirlerine iyi *karşılaşırlar*. (Arapça)

Şehrimde hemşireler üç dört yaşında bir kıza iğne yapamadığından kızının elini kesilmek zorunda *kalındılar*. (Arapça)

Çayımız içiyorduk sonra babam *sesledi* bana oğlum okulun için ne yapacağız sordu. (Arapça)

En çok kullanılan çocuklar ve gençler okullardan sonra ders çalışmaktansa internet üzerinde film *izlenirler*, oyun oynurlar. (Fransızca)

Yabancılaşma zararları bireyin topluma kadar *uzatmaktadır*. (Arapça)

4.3.4 Cümle Uyumu

Cümle içerisindeki uyum cümlenin öğelerinin birbiriyle uyumunu işaret eder. Cümle uyumunu; yükleme gelen şahıs ve kip ekleri, isimlerle yanlış kullanılan çoğul eki, yüklem gerektirdiği unsurların eksikliği veya fazlalığı sebep olur. Aslında yukarıda bahsedilen

bütün konu başlıklarındaki yanlış kullanımlar cümlede uyumsuzluğa sebep olmakta ve cümlenin anlaşılmasına veya yanlış anlaşılmasına sebep olmaktadır. Cümle uyumunda en çok dikkat çeken unsurlar özne-yüklem uyumsuzluğu ve cümledeki herhangi bir ögenin eksik kullanımındır.

4.3.4.1 Özne Yüklem Uyumu

Türkçe cümlede yüklem özne ile kişi ve sayı bakımından uyum gösterir. Öznesi birinci ve ikinci kişi zamiri olan cümlelerin yüklemi bu uyumu sağlamak için sonek alırlar. Üçüncü tekil kişide, emir cümleleri hariç, yüklemde sonek bulunmaz. Öznenin ifade edilmediği cümlelerde yüklemde ek yoksa bu üçüncü tekil şahısın göstergesidir. Üçüncü çoğul kişide eğer özne cümlede ifade edilmemişse yükleme çoğul eki -lAr gelmek zorundadır. Sayı ile belirtilmiş öznesi bulunan cümlelerde yüklem -lAr ekini almaz. Buna rağmen kişilerin bir bölümünden bahsediyorsa -lAr eki gelebilir (Göksel & Kerslake, 2005, s. 115-117).

Aşağıda özne ve yüklem uyumsuz kullanıldığı cümleler verilmiştir.

Liseden sonra istediğiniz üniversite katılabilirsin ama sadece katılmak değil. (Somalice)

Her eğitilmiş genç o eski yazımızı bilmek *zorundayız*. (Gürcüce)

Günlük hayatımız herkes sosyal medya kullanıyoruz. (Tayca)

İsterseniz pahalı otelleri tabiki bulunabiliriz. (Ukraynaca)

Günümüze sosyal hayatımızı<a> katkı sağlarken birçok zarar<i> da önemsememeliyiz. (Çince)

Facebookta kullananlar sadece kötü haberlere vermek içindir. (Fransızca)

T.C Af.'da eğitim alanında da ne kadar katkısı olduğunu ve o kızlarının eğitimden mahrum eden babaları, abileri nasıl bir şekilde ikna ettiler. (Peştuca)

Sebepler şu ki insanların birbirinden uzak ve anlayıştan yoksun şekilde yaşamasının en önemli sebeplerinden birisi sosyal medya. (Karadağlıca)

Çok şanslı dil ve kültürü öğrenebilmek. (Letonca)

Mesele sosyal medyayı herkes onun hakkında farklı bir düşünce ve bakışta ona bakıyor. (Arapça)

Herkes ekmeğinin peşindeyiz. (Arapça)

Bir *öğrencinin* erken sabah evden çıkıp okula gittikten sonra akşam eve döndüğü zaman yorgunluktan ailesi ile oturup sohbet etmez oldu. (Arapça)

Özne yüklem uyumu da Türkçede eklerle sağlandığı için, diğer eklerle ilgili olan çatı, durum ekleri gibi başlıklarda da görüldüğü gibi, öğrencilerin zorlandığı bir konudur. Cümlelerdeki uyumsuzluk sebepleri; yanlış durum eki kullanma, yanlış çatı yapısını seçme, belgisiz zamirlerin yüklemle uyumsuzluğu vb denilebilir. Ayrıca bağlaç içeren sıralı cümlelerde ortak öge kullanımına dikkat edilmemesi de bu sebepler arasındadır. Öğrencilerin ana dilleri incelendiğinde, çoğunlukla YN dillerinden olan öğrencilerin cümle uyumu hususunda hatalar yapması dikkat çekmektedir. Krashen (1981, s. 66), uyum gibi eklerle ilgili yapıları içeren bağımlı biçimbirimlerde birebir dil aktarımının kısıtlı olduğunu ifade etmiştir. Yukarıdaki örneklerde birebir aktarım olmasa da yapı olarak Türkçeden farklı olan dillerden gelen öğrencilerin daha çok zorluk çektiğini söylemek mümkündür.

4.3.4.2 Öge Eksikliği

Cümle uyumunu sağlamak için her ögenin tamlayanlarının eksiksiz olması gereklidir. Cümlede her ögenin birbirinden farklı görevleri vardır. Yüklem; öznenin dahil olduğu süreci, durumu veya işi ifade eder. Aldıkları yüklem türüne göre isim ve fiil cümlesi olmak üzere iki tür cümle vardır. Özne ise yüklem belirttiği işi veya durumu gerçekleştiren ögedir. Türkçede özne her zaman cümle içinde açıkça ifade edilmeyebilir. Öznenin açıkça belirtildiği cümlelerde ya zamirler gibi basit isim gruplarından ya da sıfatlarla tanımlanmış sıfat cümleciklerinden veya isim fiillerin olduğu karmaşık isim cümleciklerinden oluşabilir (Göksel & Kerslake, 2005, s. 115).

Fiil tümcecikleri bir fiil ve onun tamlayanlarından oluşur. Tek bir fiil veya zarfla nitelenmiş bir fiilden oluşabilir. Fiil tümceciklerinin iç yapıları özellikle fiilin geçişli ve geçişsiz olmasıyla ilgilidir. Geçişli fiiller belirtili nesne gerektirirken geçişsiz fiiller belirtili nesne gerektirmez (s.127).

Fiil tümceciklerinde fiilin anlamını tamlayan ve onunla özel bir yapısal bağı olan ögeler onun tamlayanlarıdır. Zarflar fiilleri yer, yön, kaynak veya durum bakımından niteleyen ögelerdir. Yönelme, bulunma, ayrılma ve vasıta durum eklerini alırlar. Fiil tümceciklerinin

ana tamlayanları basit ve karmaşık düzeyde olabilecek, öznenen ayrı olan, bu işten etkilenen isim grupları, nesnelerdir.

Fiil tümceciklerinin ana tamlayanı olan nesne; dolaylı ve dolaysız olmak üzere iki gruba ayrılır. Dolaysız nesne öznenin yaptığı işten etkilenen kişi veya eşyalardır. Genellikle nesne eksiz bulunsa da, kimi zaman belirtme durumu eki ‘-(y)I’ alarak belirtili duruma geçer. Dolaylı nesne ise öznenin yaptığı işten doğrudan etkilenmeyen fakat bir şekilde anlamın bütünleyici parçası olan kişi veya eşyalardır. Bulunma, yönelme, ayrılma veya birliktelik durum eklerinden birisini alır.

Aşağıda farklı dillerden olan öğrencilerin Türkçe cümle kurarken öğelerden birisi veya birden fazlasını eksik kullandığı örnekler yer almaktadır:

Günümüzdeki, ufak ufak teknoloji bağımlı olduğundan dolayı onlar biraz değiştirir. (Fransızca)

Ülkemde ve Türkiye’yi eğitim imkânı ve sağlık hizmetleri ve bazı yönler bakımından büyük farklıklar bulunmaktadır. (Fransızca)

Ekonomic durumu benziyor. (Tayca)

Türkiyenin güvenlik sektörü orta afrikanın 10 kat yada daha fazla iyidir. (Fransızca)

Göz cerrahi gibi önemli hastalık tedavisi Mauritius’tan daha çok Türkiye’yi tercih ediyor. (İngilizce)

Bu iki ülkeler çok fazla farklılık var ve aynı zamanda çok fazla benzemesi de var. (Arapça)

Sağlık alanına bahsedecek olursam, Türkiye kadar yoktur. (Arapça)

Yemek gelince Suriyenin yemeğe Türkiyenin daha baharatlı ve lezzetli. (Arapça)

Özellikli Sakarya Üniversitesi büyük, ucuz, iyi öğrenciler, hocalar. (Arapça)

Yuarıdaki cümlelerde özne, nesne ve yüklem eksiklikleri göze çarpmaktadır. Öğrencilerin ana dillerine bakıldığında tamamının YN dillerinden öğrenciler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, YN dillerinden olan öğrencilerin kurallı bir Türkçe cümle kurarken uyum açısından daha çok hatalar yaptığı söylenebilir.

4.3.4.3 Cümle Bağlama

Türkçede cümle bağlama *ki, ve, fakat, hem hem* gibi bağlama edatlarıyla; ortak cümle öğeleriyle, ortak kip/şahıs ekleriyle ve anlam ilişkisiyle gerçekleşir (Karahana, 2014, s. 85-94). Cümle bağlama birden fazla yargıyı barındırdığı için, yabancılar tarafından öğrenilmesi zor bir konudur. Öğrencilerin cümleleri incelendiğinde, bağlama ile ilgili en önemli sorunun öge uyumlarıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. Ortak öğelerin kullanılması öğrencilerin özellikle özne yüklem uyumunu sağlamamasına sebep olmuştur. Cümle bağlama ile ilgili çok fazla hata yapılmış olsa da bu hatalar söz dizimi ile ilgili değil, çoğunlukla uyumla ilgilidir.

Aşağıda öğrencilerin Türkçe cümle bağlama kullanım şekillerinde dikkat çeken farklılıklar şu şekildedir.

Hepsi eski şey var *ama* Türkiyede hepsi yeni ve eski var. (Arapça)

Çok faydalı *hem* gayet ucuzdur. (Arapça)

Allah korusun Türkiye çok güvenlik ve çok rahat yaşıyorum. (Arapça)

Facebook'un sadece vakit kaybetmek ve dikkati dağıtmak gibi sebep olduğu değil aynı zamanda da sağlık ve ruh sorunlara sebep olabilir. (Arapça)

Her hafta Sudan'da hem bir festival ya da bir faaliyeti vardır. (Arapça)

Ürdündeki okullar çok zor eğitim, Ama Türkiye'deki kolay. (Arapça)

Bana göre en büyük zararlardan biri sosyalci olmayan bir nesil ortaya çıkıyor ve sosyalci olmayan biri elbette bu bir hastalıktır. (Arapça)

Ürdünlü adamları çok sıcak, ama Türkiye'de daha çok sinirli. (Arapça)

Irak'ın nüfusu 34 milyon bu demek iki kattan daha fazladır.(Arapça)

Türkiye Sudan'a göre insanlar çok araçlar kullanıyorlar ve ondan dolayı yoğun bir trafik oluyor ve çok gürültülü. (Arapça)

BULGULAR, YORUMLAR VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi süreci ortam, süre, kişinin motivasyonu ve hatta sosyo-ekonomik durumu olmak üzere çok farklı etmenlerden etkilenmektedir. Bu değişkenlere bağlı olarak yabancı dil öğrenim süreci öğrenci ve öğreticiler açısından amaca ve ihtiyaçlara yönelik olarak belirlenir. Buna rağmen aynı ortam, süre ve öğretici eşliğinde bile öğrencilerin öğrenim hızları aynı değildir. Aynı dili öğrenen öğrenciler farklı konularda zorluk çekebilmektedir ve kimi zaman ana dillerinin farklı olması bu durumu açıklayabilmektedir.

Ana dilinin ikinci dil öğretimine etkisi olarak da tanımlanan dil aktarımı, bu süreci anlamak için öğrencinin ana dilini ve öğrendiği hedef dili karşılaştırır (Kim, 1987, s. 18). Bu karşılaştırmalı hipotez analizinin temellerini atan Lado (1957), öğrencinin yaşadığı güçlükleri ana dili ve hedef dildeki farklılıklarla ilişkilendirmektedir. Bu çalışma; eğer öğrenilen yapı öğrencinin ana dilinde de benzer bir kullanıma sahipse, öğrenci daha kolay bu yapıyı kavrar veya eğer öğrenilen yapı öğrencinin ana dilinde farklıysa bu yapıyı daha zor kavrar ve hatalar yapar varsayımları üzerine kurulmuştur.

Bir yabancı dil öğreticisinin sınıfındaki öğrencilerin her birinin ana dillerini bilmesi mümkün olmayabilir. Bu durumlarda dil tipolojisi bilgisi ve tipolojik bağıntıların önemi ortaya çıkmaktadır. Söz dizimsel tipolojiyi ele aldığımızda, bir dilin sadece temel öge dizilimini bilmek o dilde sıfatların, tamlamaların, edatların ve yan cümlelerin vb. yapıların nasıl kurulacağını tahmin etme fırsatı verir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de tipolojik temelli tekrar eden hataları fark etme ve sağlıklı geri bildirim verebilme açısından öğrenenler için tipoloji farkındalığı elzemdir.

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kurdukları cümlelerde yaptıkları hataları dil tipolojisi çatısı altında incelemiştir. Öğrencilerin kurdukları cümleler, söz dizimiyle ilgili öge sıralanışı, yan cümleler, çatı ve cümle uyumu ana başlıkları altında incelenmiştir.

Ana dilleri Arapça, Rusça, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Letonca, Arnavutça, Boşnakça, Ukraynaca, Endonezce, Peştuca, Gürcüce, Farsça olan öğrencilerim yazdığı metinlerdeki öge sıralanışı incelendiğinde en çok hatanın yüklem dizilişiyle ilgili olduğu görülür.

Yüklem dizilişinde hata yapan öğrencilerin ana dillerinin Türkçenin diziliminden farklı olan diller olması, ana dil sentaktik tipolojisinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme süreçlerindeki etkiyi açıkça göstermektedir. Örnek vermek gerekirse, Arapçada temel öge dizilimi YÖN olduğu için yüklemle başlayan cümlelerde Arapça söz diziminin ara dilde kullanıldığını söylemek mümkündür. ÖYN dizilimine sahip olan Fransızca, İspanyolca Arapça ve Ukraynaca dillerini konuşan öğrencilerin yüklemi sonda kullanmaması da aynı şekilde kendi ana dillerinin söz dizimlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimleri süreçlerinde de etkisini gösterir niteliktedir.

Ayrıca temel öge dizilimi bağıntıları gereği NY dili olan Türkçede tamlama kurarken ana unsur yardımcı unsurdan sonra gelmektedir. Fakat YN dillerinden olan öğrencilerin tamlamaları kullanırken kendi ana dillerindeki kuralı uygulayarak tam ters şekilde kurdukları görülmüştür. Örneğin, ana dili İngilizce olan bir öğrencinin *gibi* edatını İngilizce dilinin dizilimiyle kurması (*Ama orada her şey pahalı aynı gibi Türkiye'de.*) gibi.

Türkçedeki karşılaştırma yapısı YN dillerinden dizilim olarak farklıdır. YN dillerinde dizilim [sıfat + belirtici+ standart] şeklindedir. YN dilinden gelen öğrenciler Türkçe karşılaştırma yapısını kurarken yukarıdaki yapılarda görüldüğü gibi kendi dillerinin etkisinde kalmaktadır. Ana dili YN dillerinden Arapça olan bir öğrencinin kurduğu *Türkiye'deki durum daha iyi bizden* bu cümle de ana dili sentaktik tipolojisinin hedef dilde de kendini koruduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin ana dillerinden etkilenecek hata yaptıkları bir diğer konu da yan cümlelerdir. NY dillerinde [yan cümle + ana cümle] iken, YN dillerinde belli bir esneklik olmakla beraber [ana cümle + yan cümle] şeklindedir. Fakat öğrenciler Türkçe cümlelerinde kendi ana dillerinin yan cümle yapısından kurtulamamıştır. İspanyolca ana diline sahip bir öğrencinin kurduğu bu cümle *Söylememiz gerektiği güvenlik ve barış arasında bazı farklılık var* gibi bir yan cümle öğrencilerin kendi ana dillerinden etkilendiğini ve olumsuz dil aktarımının gerçekleştiğini göstermektedir. Aynı durum isim, sıfat ve zarf tümcecikleri için de geçerlidir. Yalnız öğrenciler şart cümlesi kurarken dizilim açısından çok farklılık olmadığı için bu yapıyı kullanırken dikkate değer söz dizimsel yanlışlıklar yapmamışlar, sadece kendi dillerinde olmayan -sA ekini kullanamamışlardır.

Türkçede eklerle sağlanan çatı (İnternet boyunca her şey *öğrenebilir.*), durum ekleri (Bu güzel *dil* konuşmak istiyorum.) ve cümle uyumu (Her eğitilmiş genç o eski yazımızı bilmek *zorundayız*) konularında öğrencilerin çok fazla zorlandıkları ve Türkçe söz dizimine uymayan yapılar kurdukları görülmüştür. Çünkü bu yapılar diğer YN dillerinde ya ayrı bir kelimeyle veya kelimenin bükünlenmesiyle oluşturulmaktadır. Özellikle YN dillerinden gelen öğrenciler bu konularda eklerle ilgili çok fazla hatalar yapmışlar; yanlış çatı türünü veya yanlış durum ekini sıkça kullanmışlardır.

Söz dizimiyle ilgili tüm veriler incelendiğinde; ana dili Türkçeyle aynı olan NY gelen öğrencilerin YN dillerinden gelen öğrencilere göre çok az hata yapmaları *‘Söz dizimsel tipoloji açısından Türkçeden farklı dil gruplarına ait olan dillerin ana dili konuşurları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken daha çok söz dizimsel hatalar yaparlar.’* veya *‘Tipolojik olarak Türkçeye yakın dil gruplarına ait olan dillerin ana dili konuşurları, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken daha az söz dizimsel hatalar yaparlar.’* hipotezlerini doğrulamaktadır.

Burada vurgulanması gereken diğer bir nokta ders malzemeleriyle ilgilidir. Öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde tam olarak bilmedikleri yapılarda, kimi zaman kendi ana dillerindeki yapıyı belli bir süre hedef dilde de kullanırlar. Öğrenciler gelişimsel bir hata yaparken ana dillerinde olan bir yapıdan faydalanıyorlarsa, ara dilindeki ana dilinde olmayan yapılara göre daha uzun bir süre yanlış kullanmaktadır. Bu yüzden, bu çalışma söz dizimi ile ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarına öğrencilerin ana dilleri dikkate alınarak yeni alıştırımların da eklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Hatta belli dil gruplarına özel YDT kitapları bu ihtiyacı doğrudan giderecektir çünkü Türkçeyle aynı söz diziminden gelen öğrencilerle, Türkçeden farklı bir temel öge dizilimine sahip öğrencilerin Türkçenin söz dizimini öğrenme süreçleri bir değildir.

Bu çalışma öğrencilerin yazılı ödevleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konuşma becerileri üzerinden incelendiğinde farklı sonuçların çıkması olasıdır. Bu yüzden öğrencilerin konuşmaları üzerinden yapılan farklı bir araştırma da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanına katkıda bulunacaktır. Ayrıca yapılan araştırma yalnızca B düzeyi öğrencileri kapsamaktadır. Dil öğretimi kısa bir dönem değil, uzun bir süreci

kapsadığı için yapılan araştırmanın da sürece yönelik olması çalışmanın verimliliğini artıracaktır. Bu sebeple; bu alanda yapılacak olan gelecek araştırmaların yalnızca tek bir kura değil de aynı öğrencilerin farklı kurlarda aynı hataları tekrar edip etmediklerine veya ne düzeyde gelişim gösterdiklerine odaklanması alana katkı sağlayacaktır.

Dil öğretiminde bir diğer unsur da dilin öğretildiği ortamdır. Bir dilin konuşulduğu ülkede o dili öğrenmek ile başka bir ülkede o dili öğrenmek farklı unsurları barındırdığı için birbirinden ayrı biçimde incelenmelidir. Bu farklılık aynı zamanda yabancı dil öğretimi ve ikinci dil öğretimi kavramlarını iyi anlamayı gerektirmektedir. Bu araştırma Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler ile yapıldığı için aslında ikinci dil öğretiminin konusudur. Buna rağmen, bu çalışmada literatürde yaygın kullanımından dolayı yabancı dil öğretimi ifadesi kullanılmıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda öğrencilerin yaptıkları hataların altında yatan sebepleri araştırması bakımından dikkat çekicidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde ve öğretmenlerde dil tipolojisi farkındalığı uyandırılarak öğretim kalitesinin artırılabilirliğini savunmaktadır. Çünkü Türkiye’deki TÖMER’lerde, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen kurumlarda aynı sınıfta farklı dil ailelerinden gelen öğrenciler aynı sınıfta ders görmektedir. Öğrencilerin öğrenmekte zorladıkları söz dizimiyle ilgili yapıların altındaki ana dili etkisi göz önünde bulundurulur ve öğrencilere buna yönelik açıklayıcı geri bildirim verilirse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir adım daha ileriye gidecek ve bu alanda verimlilik artacaktır.

KAYNAKÇA

- Abu-Chacra, F. (2007). *Arabic: An Essential Grammar*. Oxon: Routledge.
- Arnazarov, S. (2000). Türkmen ve Türkiye Türkçesinde Bazı Fiillerin Kullanımı. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer.
- Başutku, S., Kaya, S., & Tokmak, E. (2016). Macaristan'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* İstanbul: Kültür Sanat Basımevi (s. 169-210).
- Bıçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29):125-135.
- Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*. (2019, Nisan 17). Türk Dil Kurumu: http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GT.S.5cb6e4b4e97f70.27234469 adresinden alındı
- Bois, J. W. (1987). The Discourse Basis of Ergativity. *Language*, 63(4): 805-855.
- Brown, A. (2007). Crosslinguistic Influence In First And Second Languages.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1): 29-39.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology* (2. b.). Chicago: University of Chicago Press.
- Comrie, B. (2005). *Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi*. (İ. Ulutaş, Çev.) İstanbul: Hece Yayınları.
- Comrie, B., Gil, D., Dryer, M. S., & Haspelmath, M. (Dü). (2005). *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press.

- Coşkun, M. V. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sesletim Sorunu. G. Gülsevin, & vd. içinde, *Türkçenin Çağdaş Sorunları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Cumakunavo, G. (2000). Yakın Akraha Diller Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkların Öğrenime Yansıması. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer.
- Çangal, Ö., & Hattatioğlu, A. (2016). Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (s. 71-112). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Demir, S. A. (2019). Dilbilimsel Tipoloji ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi. *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* Eskişehir: ESOGÜ Basımevi. (s. 114-123).
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7): 144-158.
- Demircan, A. (2019, Ocak 8). *Türkçenin Sınıflandırılması ve Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri*. Edebiyat Dersi: <http://www.edebiyatdersi.net/yazili08/2.donem/dillerin.siniflandirilmasi.pdf> adresinden alındı
- Develi, H., Ateş, Ş., Çobanoğlu, Ş., Balcı, M., & Gültekin, İ. (Dü). (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Dryer, M. S. (2007). Word Order. (T. Shopen, Dü.) *Language Typology and Syntactic Description*, 1, 61-131.
- Dryer, M. S. (2008). Word Order. T. Shopen içinde, *Language Typology and Syntactic Description* (s. 61-131). Cambridge: Cambridge University Press.

- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2): 51-69.
- Erdem, M. (2009). Biçim Bilgisi. N. Demir, & E. Yılmaz içinde, *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım* (s. 91-107). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, M. (2015). Türk Dili Tipolojisi Üzerine. B. Gül içinde, *Alkış Bitiği. KEmal Eraslan Armağanı* (s. 67-76). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Flynn, S. (1989). The Role of the Head-Initial/Head-Final Parameter in the Acquisition of English Relative Clauses by Adult Spanish and Japanese Speakers. S. M. Gass içinde, *Linguistic Perspectives on Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press (s. 89-108).
- Gass, S. (1979). Language Transfer and Universal Grammatical Relations. *Language Learning* 29(2): 327-344.
- Gass, S. (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning*, 34(2): 115-132.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish A Comprehensive Grammar*. New York: Routledge.
- Greenberg, J. (1966). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. *Universals of Language*, 73-113.
- Greenberg, J. H. (1996). Genes, Languages and Other Things. P. M. Luca Luigi Cavalli-Sforza içinde, *Review of History and Geography of Human Genes* (s. 24-25).
- Haspelmath, M., & Dryer, M. S. (Dü). (2019, Mart 3). The World Atlas of Language Structures Online: <https://wals.info/> adresinden alındı
- Hawkins, J. A. (1983). *Word Order Universals*. New York: Academic Press.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi .

- İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi (s. 383-424).
- Johanson, L. (2014). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler*. (Çev. N. Demir,) Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karaçoban, E., Kayhan, S., & Kayhan, M. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Tiran Örneği). Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (s. 43-70). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Karahan, L. (2014). *Türkçede Söz Dizimi* (20 b.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İşkodra Örneği). Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi (s. 11-42).
- Karlıdağ, S., & Demir, O. (2016). Romanya'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi (s. 451-480).
- Kaya, İ. G., Öztürk, C., Yılgör, A., Altun, N., & Selimhocaoglu, B. (1997). *Türk Dili Ders Notları*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Kellerman, E., & Smith, S. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English New York.
- Ketrez, F. N. (2012). *A Student Grammar of Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khali, A. R. (2011). When and Why of Mother Tongue Use in English Classrooms. *Journal of NELTA*, 16(1): 42-51.
- Kim, H.-S. (1987). *Typological Approach to Language Universals and Language Transfer in Second Language Acquisition: Language Typology of Word Order*. Austin: The University of Texas Press.

- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lehmann, W. P. (1973). A Structural Principle of Language and Its Implications. *Language*, 49(1): 47-66.
- Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Luz, M. (1990). The role of the L1 acquisition and use of the L2: new perspectives. *Bells: Barcelona English language and literature studies*, 2: 73-79.
- Macaro, E., Tian, L., & Chu, L. (2018). First and second language use in English medium instruction contexts. *Language Teaching Research*: 1-21.
- Moravcsik, E. A. (2013). *Introducing Language Typology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 279-290.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1): 311-322.
- OSYM. (2013, Eylül 11). OSYM. www.osym.gov.tr: <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60408/h/21yabanciogrenciuyruk.pdf> adresinden alındı
- Özdemir, V., Yazıcı, M. H., & Shiha, M. (2016). Mısır'da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (Kahire Örneği). Y. E. Enstitüsü içinde, *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (s. 259-296). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Özsoy, S., Balcı, A., & Turan, Ü. D. (Dü). (2012). *Genel Dilbilim-1*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topuluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3): 1819-1862.
- Ravem, R. (1978). Two Norwegian Children's Acquisition of English Syntax. *Second Language Acquisition: A book of Readings*. içinde Rowley, MA: Newbury House (s. 148-154).
- Robets, L., Gullberg, M., & Indefrey, P. (2008). Online Pronoun Resolution in L2 Discourse: L1 Influence and General Learner Effects. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(3): 333-357.
- Rutherford, W. (1983). Language Typology and Language Transfer. S. M. Gass, & L. Selinker içinde, *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA 01969: Newbury House Publishers, Inc (s. 358-370).
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis 1. *Language Learning*, 24(2): 205-214.
- Schumann, J. (1988, March). Interview in TESOL Newsletter. 8(9).
- Taylor, B. P. (1975). The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL. *Language Learning* 25(1), 73-107.
- Uzun, N. E. (2005). Ortak Avrupa çerçevesi (OAC)'nin Dilbilimsel Yönleri. Şanlıurfa (s. 317-325).
- Uzun, N. E. (2013). Dil Öğretiminde Dil Tipolojisinin Yeri Üzerine. M. Durmuş, & A. Okur (Dü) içinde, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kkitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları (s. 551-563).
- Vandewalle, J. (2000). Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki Eylemlerde Karşılaştıkları Bazı Güçlükler. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Bildiri Kitabı*. (Dü) içinde Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer (s. 178-183).
- Velupillai, V. (2012). *An Introduction to Linguistic Typology*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Venneman, T. (1974). Theoretical Word Order Studies: Results and Problems. *Papier zur Linguistik*, 7: 5-25.
- Wang, C. (1996). The Acquisition of English Word-final Obstruents by Chinese Speakers. 3941-3941.
- Whaley, L. J. (1997). *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Languages*. California: Sage Publications.
- White, L. (1981). The Responsibility of Grammatical Theory to Acquisitional Data. *Explanation in Linguistics*, 1: 241, 271.
- Wode, H. (1981). Language Acquisitional Universals: A Unified view of Language Acquisition. *Analysis of the New York Academy of Sciences*, 379(1): 218-234.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1): 81-88.
- Zdorenko, T. (2011). *Constructions in child second language acquisition*. Edmonton, Alberta, Canada.
- Zobl, H. (1980). Developmental and transfer errors: their common bases and (possibly) differential effects on subsequent learning. *Tesol Quarterly*, 14(4): 469-479.
- Zobl, H. (1980). The Formal and Developmental Selectivity of L1 Influence on L2 Acquisition. *Language learning* 30(1): 43-57.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Büşra İkiz

Doğum Yeri : 11/11/1991

ve Tarihi Yahyalı/Kayseri

Eğitim Durumu

Lisans : Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Yabancı Dil Eğitimi
Öğrenimi

Yüksek : Hacettepe Üniversitesi/ Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi
Lisans
Öğrenimi

Bildiği : İngilizce, Fransızca, Rusça, Çerkezce
Yabancı
Diller

Projeler : 2016 Erasmus + Yetişkin Eğitimi Proje Yöneticisi

‘Öğrenmek için Heyecanlanan Öğrenciler’

: 2015 Erasmus + Okul Ortaklığı Proje Yöneticisi

‘Vitajde U Nas-Aramıza Hoşgeldiniz’

2012 Erasmus + Gençlik Projesi Katılımcısı, Kırklareli

‘Küresel Kaynamadan Önce Sürdürülebilir Yaşam Tarzı’

Çalıştığı : 2013 Pasifik Yabancı Dil Öğretimi Danışmanlığı/Yarı zamanlı İngilizce Öğretmeni
Kurumlar : 2014 Yahyalı Atatürk Ortaokulu / İngilizce Öğretmeni
2017 Kulu Kız Anadolu İHL/ İngilizce Öğretmeni

İletişim

E-Posta : arslanbusra15@gmail.com

Adresi

Tarih : 12/06/2019



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 17/06/2019

Tez Başlığı : Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 79 sayfalık kısmına ilişkin 17/06/2019 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 2 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

17/06/2019

Adı Soyadı: Büşra İKİZ
Öğrenci No: N16128978
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Doç. Dr. Mevlüt ERDEM



HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
TO THE DEPARTMENT OF TURKISH STUDIES

Date:17/06/2019

Thesis Title : Topic: The Impact of Mother Tongue Syntax Typology on Teaching Turkish as a Foreign Language

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 17/06/2019 for the total of 79 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 2 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Turkish Studies Institute Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

17/06/2019

Name Surname: Büşra İKİZ

Student No: N16128978

Department: Turkish Studies

Program: The Teaching of Turkish as a Foreign Language Graduate Program

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Assoc. Prof. Mevlüt ERDEM



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih:17/06/2019

Tez Başlığı : Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

17/06/2019

Adı Soyadı: Büşra İkiz
Öğrenci No: N16128978
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Doç. Dr. Mevlüt ERDEM

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS BOARD WAIVER FORM FOR THESIS WORK

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT PRESIDENCY OF TURKISH STUDIES

Date: 17/06/2019

Thesis Title / Topic: The Impact of Mother Tongue Syntax Typology on Teaching Turkish as a Foreign Language

My thesis work related to the title/topic above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.

17/06/2019

Name Surname: Büşra İKİZ
Student No: N16128978
Department: Turkish Studies
Program: The Teaching of Turkish as a Foreign Language Graduate Program
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

Approved
Suram

Assoc. Prof. Mevlüt ERDEM

ANA DİLİ SÖZ DİZİMİ TİPOLOJİSİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

ORIJINALLIK RAPORU

% 2	% 1	% 0	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<% 1
2	www.tomer.sakarya.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<% 1
4	acikerisim.aku.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
6	Submitted to Istanbul University Öğrenci Ödevi	<% 1
7	Submitted to Ardahan Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
8	Submitted to Ahi Evran Aniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1