



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEDEKİ GÖREVLİ DİL
ÖGELERİNİ KULLANMA DURUMLARININ
İNCELENMESİ**

Bahattin ŞİMŞEK

Doktora Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEDEKİ
GÖREVLİ DİL ÖGELERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ**

(The Investigation of the Use of Functional Language Elements in Turkish by the Students
Learning Turkish as a Foreign Language)

DOKTORA TEZİ

Bahattin ŞİMŞEK

Danışman: Prof. Dr. Osman MERT

Erzurum
Mart, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Bahattin ŞİMŞEK tarafından hazırlanan “YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEDEKİ GÖREVLİ DİL ÖGELERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ” başlıklı çalışma 09 / 3 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Nurşat BİÇER
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Osman MERT
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Atatürk Üniversitesi

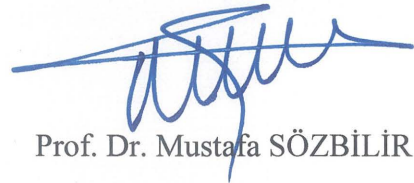
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI
Kafkas Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

07 Nisan 2020



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

09 / 3 / 2020


Bahattin ŞİMŞEK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen hocam ve danışmanım Prof. Dr. Osman MERT'e, kendilerinden bilgi, görgü ve çalışma azmi aldığım hocalarım Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ'a ve Prof. Dr. Semra ALYILMAZ'a; çalışma süresince bilgilerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Tacettin ŞİMŞEK ve Doç Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e, öğrenim hayatımda maddi ve manevi olarak beni destekleyen hocalarıma; Uluslararası TEKE Derneği üyelerine; çalışmamı titiz bir şekilde inceleyen ve tavsiyelerde bulunan Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a, Doç. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI'ya, Doç. Dr. Nurşat BİÇER'e, Dr. Öğr. Üyesi Sıddık BAKIR'a ve Dr. İsmail ÇOBAN'a; çalışmanın verilerini sağlayan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Müdürü Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ'a, Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA'ya, Öğr. Gör. Funda KESKİN'e, Öğr. Gör. Dr. Gözde DEMİREL'e; bu süreçte her zaman yanımda olan ailem ve eşim Merve ŞİMŞEK'e teşekkürü borç bilirim.

Bahattin ŞİMŞEK

ÖZ

DOKTORA TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEDEKİ GÖREVLİ DİL ÖGELERİNİ KULLANMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Bahattin ŞİMŞEK

Mart 2020, 262 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımda görevli dil öğelerinin kullanma durumlarını incelemek ve bu öğeleri nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi DİLMER’de 2016-2017 eğitim öğretim yılında B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 100 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Görevli dil öğeleri öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından elde edilen veriler neticesinde sınıflandırılmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin toplam 14.337 görev ögesi kullandıkları tespit edilmiştir. Bunların 2.366’sı hatalı, 11.971’i ise doğru kullanılmıştır. Öğrencilerin görevli dil öğelerini çoğunlukla doğru kullandıkları, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde diğer görev öğelerine göre daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Ana dili Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolunda yer alan öğrencilerin en az hatalı kullanım oranına sahip olduğu görülmüştür. En çok hatalı kullanım oranı ise ana dili Ural-Altay dil ailesine mensup öğrencilerde görülmüştür.

Sonuç: Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görevli öğeleri kullanma durumları ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerin kullandığı sözcük türlerinin kullanım sıklıklarının hatalı kullanımlarla doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencinin ana dilinin mensup olduğu dil ailesinin Türkçe ile benzer ya da akraba olmasının hatalı ve doğru kullanım açısından etki etmediği hatta Uygurca, Kazakça, Moğolca ve Korece gibi Türkçe ile akraba olan dilleri konuşan öğrencilerin daha çok hata yaptıkları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları ülkelerin eğitim sisteminin yeni bir dil öğrenmede etkili olduğu ve iyi eğitim alan bir öğrencinin yeni bir dili daha iyi öğrendiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, içe dönük görevli dil öğeleri, dışa dönük görevli dil öğeleri, dil bilgisi öğretimi, hata analizi.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

THE INVESTIGATION OF THE USE OF FUNCTIONAL LANGUAGE ELEMENTS IN TURKISH BY THE STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Bahattin ŞİMŞEK

March 2020, 262 Pages

Purpose: The aim of this study is to analyze the use of functional language elements of students learning Turkish as a foreign language in written expression and to reveal how they made use of these elements

Method: This study was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. The study group consisted of 100 students learning Turkish at B2 level in 2016-2017 academic year at DILMER, Istanbul University. The study group was selected by means of criterion sampling, one of the purposive sampling methods. The functional language elements were classified via the data obtained from the students' written expression papers. Content analysis method was employed in data analysis.

Findings: It was ascertained that the students learning Turkish as a foreign language made use of 14.337 language elements in total. While 2.366 of them were used incorrectly, 11.971 of them were correct. It was observed that students mostly used the language elements correctly and made more mistakes in those which are affixed to the nouns than others. It was ascertained that the students whose native language is in the European branch of the Indo-European language family have the least misuse rate. On the other hand, the highest rate of misuse belongs to the those whose native language is in Ural-Altaic language family.

Result: As a result of the study, the skills of the students who learn Turkish as a foreign language to use the functional language elements were revealed. It was concluded that the rate of the use of the part of speech utilized by students is proportionate to the misuse rate. It was concluded that the fact that the language family of the student's native language is similar or cognate to Turkish does not affect the use accuracy; furthermore, those whose native language is cognate to Turkish such as Uigur, Kazakh, Mongolian and Korean are more likely to make mistakes. It was also concluded that the education system of students' native country has a prominent role in command of a foreign language and a well-educated student learns a foreign language in a much better way.

Keywords: teaching turkish as a foreign language, introverted language elements, extroverted language elements, teaching grammar, error analysis.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırma Problemi.....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Terim ve Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi	6
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM).	6
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi.	11
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli dil öğelerinin kullanımı.	15
Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	57
Yöntem	57
Araştırma Modeli.....	57
Çalışma Grubu	58
Veri Toplama Süreci.	61
Veri Analizi.	62
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	66
Bulgular	66

Türkçede Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili Bulgular	66
İsimler üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular	66
Fiiller üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.	121
Yüklemde kullanılan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular	164
Dil Ailelerine Göre Öğrencilerin Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumları ile İlgili Bulgular	189
Türkçedeki görevli dil öğelerinin öğrencilerin ana dilinin içinde bulunduğu dil ailesi değişkenine göre kullanım durumları.	190
BEŞİNCİ BÖLÜM	202
Tartışma ve Sonuç	202
İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımına İlişkin Sonuçlar	202
İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.	203
İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.	204
İsimler üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.	205
Fiil Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili Sonuçlar	207
Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.	207
Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar	208
Yüklemde Kullanılan Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili Sonuçlar	209
Dil Ailelerine Göre Öğrencilerin Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumları ile İlgili Sonuçlar	211
Öneriler	216
KAYNAKÇA	218
EKLER	227
EK 1. DİAOBM'ne Göre Düzeylerde Becerilere Göre Kazanımlar.	227
EK 2. DİAOBM'ne Göre Dil Düzeyleri ve Kazanımları.	231
EK 3. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Alındığı Anket Formu	232
EK 4. Örnek Yazılı Anlatım Kâğıtları	233
EK 5. Araştırmanın Yapıldığı Kurumdan Alınan İzin Yazısı	246
ÖZ GEÇMİŞ	247

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Türkçedeki Şahıs Eklerinin Şekil ve Zamanlara Göre Çekimleri</i>	33
Tablo 2. <i>Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	59
Tablo 3. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Ana Diline Göre Dağılımı</i>	59
Tablo 4. <i>Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Dil Ailelerine Göre Dağılımı</i>	60
Tablo 5. <i>Çalışmada İçerik Analizi ile Tespit Edilen Görevli Dil Öğelerinin Tema ve Kategorileri</i>	65
Tablo 6. <i>İsimler Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Temalar ve Kategoriler</i>	67
Tablo 7. <i>İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımlarıyla İlgili Veriler</i>	67
Tablo 8. <i>İsimler Üzerine Gelen İçe Dönük Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları</i>	68
Tablo 9. <i>İsimler Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinin Hatalı, Doğru ve Toplam Kullanımları</i>	68
Tablo 10. <i>İsimler Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinden İsimden İsim Yapım Eklerinin Kullanımları</i>	80
Tablo 11. <i>İsimler Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinden İsimden Fiil Yapım Eklerinin Kullanımları</i>	88
Tablo 12. <i>İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İçe Dönük Görevli Öğelerden /+lAr/ Çokluk Ekinin Hatalı ve Doğru Kullanımları</i>	90
Tablo 13. <i>İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İçe Dönük Görevli Öğelerinden /+(s)I/ Tamlanan Ekinin Hatalı ve Doğru Kullanımları</i>	92
Tablo 14. <i>İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İçe Dönük Görevli Öğelerinden İyelik Eklerinin Hatalı ve Doğru Kullanımları</i>	101
Tablo 15. <i>İsimler Üzerine Gelen Dışa Dönük Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları</i>	102
Tablo 16. <i>İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Dışa Dönük Görevli Öğelerden Hâl Eklerinin Hatalı ve Doğru Kullanımları</i>	111
Tablo 17. <i>İsim Üzerine Gelen Edat ve /Hâl eki + Edat/'tan Oluşan Dışa Dönük Görevli Dil Öğelerinin Doğru ve Hatalı Kullanımları</i>	119
Tablo 18. <i>İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Öğelerden /+(n)In/ Tamlayan Ekinin Hatalı ve Doğru Kullanımları</i>	121

Tablo 19. <i>Fiiller Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Temalar ve Kategoriler</i>	122
Tablo 20. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları</i>	122
Tablo 21. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinden Fiilden Fiil Yapım Eklerinin Kullanımları</i>	130
Tablo 22. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinden Fiilden İsim Yapım Eklerinin Kullanımları</i>	142
Tablo 23. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları</i>	143
Tablo 24. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğelerinden İsim Fiil Eklerinin Kullanımları</i>	148
Tablo 25. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğelerinden</i>	154
Tablo 26. <i>Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğelerinden Zarf-fiil Yapılarının Kullanımları</i>	164
Tablo 27. <i>Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları</i> ...	165
Tablo 28. <i>Yüklemde Kullanılan Görevli Dil Öğelerinden Şekil ve Zaman Eklerinin Kullanımları</i>	176
Tablo 29. <i>Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Şahıs Eklerinin Kullanımları</i>	183
Tablo 30. <i>Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Olumsuzluk Ekinin Kullanımları</i>	184
Tablo 31. <i>Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Ek Fiilin Kullanımları</i>	186
Tablo 32. <i>Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Tasvirî Fiillerin Kullanımları</i> ...	187
Tablo 33. <i>Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Cümle Sonu Eki/Edatının Kullanımları</i>	188
Tablo 34. <i>Ana Dili Avustralya Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları</i>	191
Tablo 35. <i>Ana Dili Bantu Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları</i>	192
Tablo 36. <i>Ana Dili Çin-Tibet Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları</i>	193
Tablo 37. <i>Ana Dili Hami-Sami Dil Ailesine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları</i>	194

Tablo 38. Ana Dili Hint-Avrupa Dil Ailesinin Asya Koluna Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları	195
Tablo 39. Ana Dili Hint-Avrupa Dil Ailesinin Avrupa Koluna Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları	196
Tablo 40. Ana Dili Kafkas Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları	197
Tablo 41. Ana Dili Nijer-Kongo Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları	198
Tablo 42. Ana Dili Ural-Altay Dil Ailesine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları	199
Tablo 43. Dil Ailelerine Göre Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları	200

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. DİAOBM izlencesine göre temel ve alt dil düzeyleri.....	9
Şekil 2. Dünyadaki en büyük dil ailelerinin yayılma alanları.....	38
Şekil 3. Avustranezya dillerinin yayılma alanları.	39
Şekil 4. Bantu dillerinin ve Nijer Kongo dillerinin yayılma alanları.	40
Şekil 5. Çin-Tibet dil ailesinin yayılma alanları.	41
Şekil 6. Hami-Sami (Afroasya) dil ailesinin yayılma alanları.	42
Şekil 7. Hint-Avrupa dil ailesinin yayılma alanları.	43
Şekil 8. Kafkas dillerinin yayılma alanları.....	44
Şekil 9. Bantu dillerinin ve Nijer Kongo dillerinin yayılma alanları.....	45
Şekil 10. Altay dillerinin yayılma alanları.	46
Şekil 11. Ural (Fin-Ogur) dillerinin yayılma alanları.	47
Şekil 12. Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri.	60
Şekil 13. Veri işleme formu örnek sayfa.	64

KISALTMALAR DİZİNİ

AK	: Avrupa Konseyi
CEFR	: Common European Framework
DİAOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
STT	: Standart Türkiye Türkçesi
TELC	: The European Language Certificates



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problemine, amacına, önemine ve gerekçesine, sınırlılıklarına, varsayımlarına, araştırma içerisinde geçen terim ve tanımlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Problemi

Yabancı dil öğretimi bilindiği gibi çeşitli değişkenlerle şekillenmekte ve öğretim süreci farklı yöntemlere göre gerçekleştirilerek en verimli yöntemin ortaya çıkarılması istenmektedir. Bu alanda da birçok farklı dil öğrenme stratejisi uygulanarak söz konusu verimlilik en üst seviyeye ulaştırılmak istenmektedir (Alyılmaz & Şengül, 2017).

Yeni bir dil öğrenen her birey o dilin kurallarını da öğrenmek ve dil kullanım becerileri içerisinde bunları değerlendirmek durumundadır. Dil kurallarını öğretmenin amacı, “hedef dil hakkında birbirinden kopuk bilgiler vermek değil, dilin üretim olanaklarını tanıtmak, dolayısıyla dilin nasıl kullanılabileceğini gösterip, kavratmaktır” (Durmuş, 2013, s. 227). Bu sebeple dil kurallarının doğru öğrenilmesi ve öğretilmesi Türkçe öğrenen yabancıların dili daha doğru kullanmasına ve hızlı öğrenmesine yardımcı olacaktır (Alyılmaz & Şengül, 2017; Bölükbaş, 2011; Yıldırım, M. 2018; Yıldırım, Ö. 2018). Dil kurallarını doğru öğretmek ve öğretimden en yüksek verimi almak için Türkçe öğrenen yabancıların dilin kullanımında yaptıkları yanlışları ve doğruları saptamak, bunları çeşitli değişkenlere göre sınıflandırarak analiz etmek önemlidir. Gerek ana dili öğretiminde gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminin sorunlu bir alan olduğu anlaşılmaktadır (Alyılmaz, C. 2010). Hataların saptanması sayesinde yanlışın kaynağına yönelik doğrudan müdahalelerle öğrenim verimli ve hızlı hâle getirebilir. Bu bilgiler doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görevli dil öğelerini kullanma becerilerini değerlendirmeye yönelik bu çalışmayı yapma gereksinimi ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üzerine inşa edildiği temel problemleri;

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin görevli dil öğelerini kullanma durumlarının incelenmesi ve bu inceleme sonucunda ortaya çıkan verilerin neler olduğu,

- Öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanma durumlarının nasıl olduğu,
- Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanma durumlarının nasıl olduğu,
- Öğrencilerin yüklemde bulunan görevli dil öğelerini kullanma durumlarının nasıl olduğu,
- Öğrencilerin ana dillerine göre Türkçenin görevli dil öğelerini nasıl kullanırları gibi durumların incelenmesidir.

Araştırmanın Amacı

Yeni bir dil öğrenme isteği, günümüzde insanlar tarafından gereksinim olarak görülen ve bu gereksinim doğrultusunda insanları çeşitli arayışlara yönlendiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Arz talep dengesinin her geçen gün arttığı bu süreçte insanlar en iyi, en doğru, en hızlı ve en etkili eğitimi alacakları yerleri tercih etmektedir. Bir diğer unsur ise öğrenilmek istenen dilin dünya çapında ne kadar yaygın ve gerekli olduğudur.

Dil öğretiminde verimlilik ve öğrenimin hızlanması dil öğrenmek isteyenleri cezbetmektedir. Dil öğretimi ile ilgilenen bilim insanları bu verimlilik ve öğrenme hızı konusunda neler yapılabileceği ile ilgili birçok bilimsel çalışma yaparak bu alanda en iyiye ulaşmayı ve en doğru yöntemi bulmayı amaçlamaktadır.

Türkçe son yıllarda gerek tarihî geçmişi gerek Türkiye'nin ekonomik açıdan büyümesi ve jeopolitik konumu sebebiyle insanlar tarafından yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasına girmiştir (Biçer, 2017).

Artan talep neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim programcıları yabancılara Türkçenin daha iyi ve daha hızlı nasıl öğretilceği konusunda akademik çalışmalara yönelmekte ve söz konusu çalışmaların niceliği ve niteliği her geçen gün artmaktadır. Yapılan bu araştırma ile dil bilgisi gibi sorunların yaşandığı bir alana katkı sunulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımda görevli dil öğelerini kullanma durumlarını incelemek ve bu öğeleri nasıl kullandıklarını ortaya çıkarmaktır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, yazılı anlatımlarında hangi görevli dil öğelerini, hangi oranda nasıl kullanmaktadır?

- B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında görevli dil öğelerini kullanım durumları nasıldır?
- Görevli dil öğelerinin hatalı kullanımları nasıl bir çeşitlilik gösterir?
- Görevli dil öğelerinin doğru ve hatalı kullanımları kendi aralarında nasıl bir dağılım gösterir?
- Dil ailesine göre görevli dil öğelerinin kullanım durumları nasıldır?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu çalışmadan elde edilen bulgularla:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceleyen çalışmalar genellikle hata analizi yapan çalışmalardır (Albayrak, 2010; Arhan, 2015; Derjaj, 2005; Elsawah, 2016; Fathi, 2016; Güven, 2007; İnan, 2013; Islioğlu, 2015; Kamalak, 2017; Minhaj, 2016; Mufleh, 2017; Orhan, 2018; Özarslan, 2018; Yıldırım, Ö. 2018). Bu çalışmalar çoğunlukla hataları bulmak üzere kurgulandığından, öğrencinin genel anlamda neyi ne kadar ya da bireysel olarak bir öğrencinin neleri doğru neleri yanlış öğrendiği tam olarak tespit edilememektedir. Bu çalışma, söz konusu çalışmaların eksik kaldığı yön olan doğru ve hatalı kullanımları birlikte incelemektedir. Çalışma bu sayede öğrencilerin doğru ve yanlış kullanımlarını ortaya çıkarmakta ve doğru ile yanlış kullanım arasında oransal bilgileri sunmaktadır. Örneğin: Toplam 1000 kez kullanılan bir ekin hata sayısı 100, doğru kullanım sayısı 900 olsun; aynı şekilde toplam 200 kez kullanılan bir ekin hata sayısı 100, doğru sayısı 100 olsun, birinde başarı %90'ken, diğerinde %50'dir. Ancak aynı sayıda hata yapılmıştır. Bu bilgilerden hareketle hatalı kullanım sayılarına bakarak öğrencilerin bu eki eşit oranda öğrendikleri söylenemez. Örnekte de görüldüğü üzere bu çalışmanın oransal olarak sunduğu verilerle görevli dil öğelerinin kullanımında daha doğru ve tutarlı bulgular sağladığı düşünülmektedir. Bunun yanında çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle;

- Görevli dil öğelerinin neler olduğu hakkında genel bir bilgi sunularak Türkçedeki geleneksel dil bilgisi yaklaşımlarına farklı bir bakış açısı sunulmuştur.

- Türkçede kullanılan görevli dil öğelerinin kullanım şekilleri ve anlam ilişkileri ortaya çıkarılmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu öğelerin kullanım durumları tespit edilmiştir.

- Ana dillerinin mensup olduğu dil ailesine göre öğrencilerin, hangi görev öğelerinde hata yaptıkları ve hangilerinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

- Ana dili Türkçe ile morfolojik olarak benzeyen ya da benzemeyen öğrencilerin görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili sonuçlar tespit edilerek; ilgili çalışmalarda ve dil öğretim süreçlerinde bu sonuçların yararlı olacağı düşünülmektedir.

- Çalışmanın bulgularıyla; dil öğretimi alanında genel kabul görmüş dil bilgisi yapıları, cümle içindeki morfolojik öğeler, genellenmiş dil bilgisi kurallarından farklı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

- Türkçede kullanılan görevli dil öğeleriyle,

- Çalışma grubunu oluşturan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde öğrenim gören ve B2 düzeyinde kur bitirme sınavına katılan 100 öğrenci ve kur bitirme sınavındaki yazma kâğıtlarıyla sınırlıdır.

Terim ve Tanımlar

Ana Dili (mother tongue): İnsanın içerisinde doğduğu ve büyüdüğü aile ya da toplum içerisinde duyarak ve ilk edindiği dil/dillerdir (Vardar, 2002).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM) (Common European Framework CEFR): Avrupa Birliği'ne üye ve diğer Avrupa ülkelerinde ikinci dil kazanımı için hazırlanan program yönergelerini, öğretim programlarını; sınav, ders kitapları gibi konularda yapılan çalışmaları yönlendirmek ve bir sistem dâhilinde gelişimini, ilerleyişini sağlamak; ortak, benzer bir eğitim sistemi ve kazanım çıktısı elde etmek için oluşturulan çerçeve metnine DİAOBM denilmektedir. Bu metin yabancı dil öğrenenlerin, öğrendikleri bu dil ile iletişim kurmada yararlanabilecekleri bilgiler ile bilmeleri gereken asgari ve azami kazanımların ne olduğu ayrıca bu dillerde yetkinlik kazanmak için hangi dil becerilerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır (MEB, 2012; TELC, 2013).

Görevli Dil Ögesi: Türkçede görevli dil öğeleri içe ve dışa dönük öğeler olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır. Anlamlı öğeler ise kök, köken, gövde, sözcük grubu ve cümleden oluşmaktadır. İçe dönük görevli dil öğeleri, eklendikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişkinin geçiciliğine, kalıcılığına; başka bir ifadeyle eklendikleri kök ya da gövdeyle birlikte yeni bir kavram işareti oluşturup oluşturmadıklarına, fonksiyonlarına göre sınıflandırılır. Bu görevli dil öğelerine içe dönük görevli dil öğeleri denilmektedir. Eklendikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişki sadece beraber kullanıldıkları cümleyle sınırlı/geçici olan ve yeni bir kavram işareti oluşturmayan öğeler ise dışa dönük görev dil öğeleridir. Bunlar, Türkçede

genellikle ek, ek+ek, edat, hâl eki+edat ve /+ø/ olmak üzere beş farklı şekilde görülen yapılardır. Bu yapılara görevli dil öğeleri denilmektedir (Alyılmaz, C. 1994; Gemalmaz, 2010; Mert, 2002, Mert, 2008).

Yabancı Dil Öğretimi: Kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda, çağın eğitim ilke ve yöntemlerini kullanarak yeni bir dil öğrenme ve bu öğretimde kullanılacak yöntem, program ve materyal geliştirme ve uygulamadır (Bakır, 2020; Demirel, 2016; Şahin, 2013).

Yanlış Çözümleme (Hata Analizi): “Karşılaştırmalı dil bilimi çalışmalarının bir türü olarak nitelendirilen ayrımsal (karşıtsal) dil bilimi iki ya da daha fazla dilin farklılık ve benzerliklerini belirlemek amacıyla karşılaştırılmasını inceleyen uygulamalı dil biliminin bir alt kuramıdır” (Fisiak, 1980, Akt., Bölükbaş, 2011, s. 1358).

Yazılı Anlatım: “Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir araçtır” (Aktaş & Gündüz, 2011, s. 163).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM).

İkinci Dünya Savaşı'nın bitmesinden sonra başlayan, Avrupa'yı yeniden şekillendirme, değişen dünya düzeni içerisinde ekonomik ve demokratik bir “tek Avrupa Devleti” kurmak, ayrıca ortak değerler çerçevesinde oluşturulan ilkeleri korumak ve yaymak amaçlarıyla 5 Mayıs 1949 tarihinde 10 Avrupa ülkesinin katılımıyla Londra’da imzalanan bir antlaşmayla kurulan Avrupa Konseyi (AK) kurulmuştur. Bu konsey günümüze gelinceye kadar Avrupa Birliği içerisinde ve Konseye üye devletler arasında çeşitli konularda (eğitim, ekonomi, adalet, siyaset, insan hakları vb.) düzeni ve koordinasyonu sağlamaktadır. AK’nin kurulduğu yıldan günümüze kadar nüfus artışı ve konseyin sınırlarını ve etki alanlarını geliştirmesi neticesinde konseye üye ülke sayısı günümüzde 47’ye ulaşmıştır (<https://www.coe.int>).

Konseyin bu çok dilli yapısı konsey içerisinde ortak bir dil politikası oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Hem konseye üye hem de Avrupa Birliği’ne üye 28 ülkenin ortak hareket etmeleri sonucunda “Avrupa Vatandaşlığı” çerçevesinde, toplumlar arası etkileşim ve gümrük birliğinden sonra çalışma, tatil ve eğitim için insan hareketliliği “çok dillilik” olgusunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda AK tüm üye ülkelerde, özellikle Avrupa Birliği’ne üye olan ülkelerde, tavsiye niteliğinde DİAOBM’yi [CEFR (2001)] hazırlayarak ortak bir dil öğretim politikası belirlemeyi, aynı standartlarda ve aynı kazanımlar ölçüsünde çok dilli vatandaşlar yetiştirmeyi amaç edinmiştir.

DİAOBM, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. Öneriler çerçevesi aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar (TELC, 2013, s. 11).

DİAOBM’nin temel amacı; günümüzde yaşayan Avrupa dilleri üzerinde çalışan, araştırma yapan alan uzmanlarının karşılaştığı ve Avrupa’da ülkeden ülkeye değişen eğitim

sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanan iletişim ile ilgili engellerin üstesinden gelmektir (MEB, 2012).

Başvuru metninin diğer bir amacı ise; “eğitim yöneticilerine, ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştirenlere, sınav sunucularına vb. malzemeler sunmaktır. Sunulan bu malzemelerle, ilgililerin çalışmalarını tekrar gözden geçirip bir sisteme oturtmaları eş güdümlü çalışmaları ve öğrenenlerin gerçek ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri amaçlanmıştır (TELC, 2013, s. 11).

Başvuru metni; dil eğitiminde amacın, içeriğin ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturmakta ve bu temel ile dil kurslarının, dil öğretim programlarının, eğitim yönergelerinin, dil yeterlik belgelerinin güvenilirliğini ve geçerliğini artırmaktadır. Başvuru metni; dil yeterliğinin tanımlanmasını sağlayan ortak nesnel ölçütlerin oluşturulmasını sağlar. Başvuru metni çerçevesinde eğitim veren kurumlardan alınan dil yeterlik belgelerinin ilgili kurumlarca karşılıklı olarak kabul edilmesini sağlar ve böylece Avrupa’daki eğitim, kültür ve turizm gibi hareketlilikleri destekler (MEB, 2012; TELC, 2013).

DİAOBM, Avrupa Konseyi’nin (AK) Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18 ve R(98) 6 doğrultusunda “üye ülkeler arasında geniş kapsamda birlik sağlamak” ve bu gayeyi “kültürel alanda ortak adımlarla” gerçekleştirmek amacıyla tasarlanmış ve bu amaç doğrultusunda ortak bir dil eğitim standardı oluşturma görevini üstlenmiştir (MEB, 2012; TELC, 2013).

Sayılan gerekçeler ve çıkış noktaları dışında AK, DİAOBM’yi hazırlarken üç temel hedef belirlemiştir (MEB, 2012; TELC, 2013).

Bu hedeflerin ilki; halk tabakalarının tamamı, AK’ye üye devletlerin (ya da ülkeler içinde konuşulan ama AK üye devletlerin resmî dili olmayan diğer dil gruplarının) dillerini öğrenmek ve bu ülke vatandaşlarıyla iletişim ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılayabilmek maksadıyla, Avrupa’da var olan dillerde gerekli dil becerilerini kazanabilmelerini ve bunun için etkili olacak araç ve imkânları kullanabilmelerini sağlamaktır.

Bu hedefin alt hedeflerinde dil öğrenenler;

1. Bu başvuru metni ile başka bir ülkedeki günlük yaşamın üstesinden gelebilecek ve kendi ülkesindeki yabancılara da günlük hayatlarında yardımcı olabileceklerdir,
2. Başvuru metni çerçevesinde dil öğrenenler başka bir dili konuşanlarla fikir ve görüş alışverişinde bulunabilecek ve kendi fikir ve duygularını da dile getirebileceklerdir,
3. Başvuru metni çerçevesinde diğer ülkelerde yaşayan insanların yaşam tarzlarını, düşünce yapılarını ve kültürel birikimlerini daha iyi ve derinlemesine anlayabileceklerdir.

Temel hedeflerin ikincisi ise, öğretici ve dil öğrenenlerin tüm aşamalardaki çalışmalarını geliştirmek, teşvik etmek ve her durumda dil öğrenim sisteminin oluşturulmasıyla ilgili ilkeleri uygulamalarını desteklemektir.

Bu hedefin alt hedeflerinde ulaşılmak istenenler ise;

1. Dil öğretimini ve öğrenimini; dil öğrenenlerin gereksinimlerine, güdülenmesine, eğilimlerine ve öğrenme imkânlarına göre uyarlamak,
2. Uygun ve gerçekçi öğrenim hedeflerini mümkün olan en kesin şekilde tanımlamak,
3. Uygun öğretim yöntemini ve materyalleri geliştirmek, ayrıca öğrenim programlarını değerlendirecek uygun yöntemin ve araçların geliştirilmesini sağlamak şeklindedir.

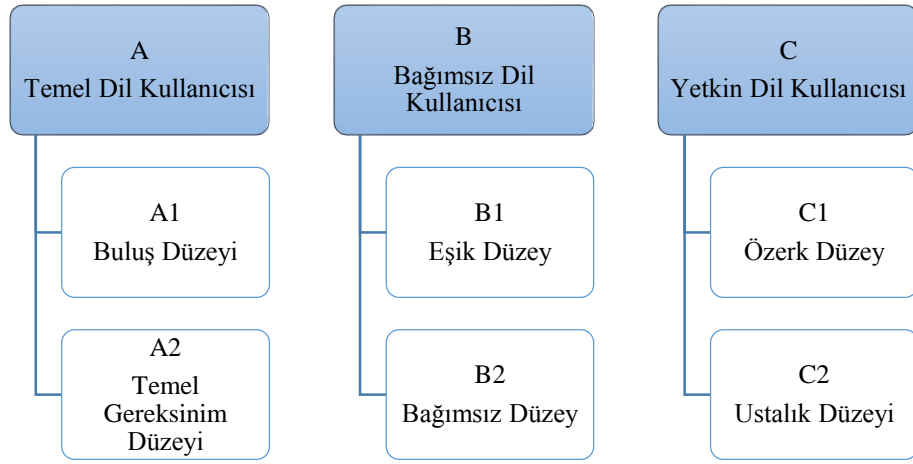
Temel hedeflerin üçüncüsü ise; farklı toplumsal katmanların ve öğrenci türlerinin ihtiyaçlarına en uygun dil yeterliği kazanımını sağlamak amacıyla, eğitim programı içerisinde tüm eğitim seviyelerinde benzer yöntem ve materyallerin kullanılmasını sağlamak, araştırma ve geliştirme girişimlerini teşvik etmektir.

Bu hedefin alt hedefleri ise;

1. Tüm Avrupa vatandaşlarını, sadece eğitim sistemleri, kültür ve bilim konularında değil, bunun yanında ticaret ve sanayi alanlarında da gittikçe artan uluslararası hareketlilik ve sıkı iş birliklerinden kaynaklanabilecek sorunlara karşı yeterli ve uygun bir şekilde hazırlamak,
2. Karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü, kimlik çeşitliliğine ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslararası etkileşim aracılığıyla artırmak,
3. Az öğretilen dilleri de içeren ulusal ve yöresel dillerin bilinmesini sağlayarak Avrupa'daki kültürel yaşamın zenginlik ve çeşitliliğini korumak ve geliştirmek,
4. Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa'nın ihtiyaçlarını karşılamak için, Avrupa vatandaşlarının dil ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle daha etkili iletişim kurabilmelerini sağlamak,
5. Birbiriyle her fırsatta etkileşim içinde olan Avrupa'da iletişim sağlayabilmek için gerekli dilsel becerilere sahip olmayan bireylerin dışlanmasından ve ötekileştirilmesinden doğabilecek tehlikeleri önlemek şeklinde sıralanmaktadır. (Kır, 2011, ss. 15-16; MEB, 2012, ss. 2-3; TELC, 2013, ss. 12-13).

Yukarıda sayılan hedefler neticesinde dil öğrenmenin çeşitli düzeylerde gerçekleşmesi öngörülmektedir. DİAOBM'ye göre dil düzeyleri belirlenirken; öğrenci yeterlikleri tanımlanmalı, öğrencinin beklentileri göz önünde tutulmalı, öğrenme işlevi ve ilerleyişi göz önünde bulundurulacak eğitim süreci tasarlanmalıdır. Bunun yanında öğrenme ortamları, okul dışı öğrenme ve bunun gibi farklı kazanımlar dikkate alınmalı, dil öğretimi için ortak bir yeterlik tanımı oluşturularak öğretim sürecinin daha kontrol edilebilir olması, belirli bir çerçeve metnin olması sayesinde sürecin teftiş edilebilir olması sağlanmalıdır. Buna ek olarak ortak çerçeve metnini kullanan bütün eğitim kurumlarının aynı standartı yakalama olasılıklarının yüksek olması dikkate alınan ana konulardır (MEB, 2012, ss. 12-13).

Bu bağlamda DİAOBM içerisinde hazırlanan referans izlencede düzeyler temelde üç, alt düzeyleriyle altı kategoriye ayrılmıştır. Bunlar *Şekil 1*'de verilmiştir.



Şekil 1. DİAOBM izlencesine göre temel ve alt dil düzeyleri.

Bu düzeyler çerçevesinde ortak başvuru metni oluşturulmuş ve kazanımları kişinin “kendini ifade edebilme”, “yapabilme” gibi özelliklerinden hareketle tanımlanmıştır. Bu düzeylerden ve kazanımlardan hareketle hazırlanan ölçün aracı ise Avrupa Dil Portfolyosu’dur

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde yer alan dil düzeylerine göre kazanımlar.

DİAOBM tasarlanırken yukarıda belirtilen düzeylere göre çeşitli kazanımlar tanımlanmıştır. Bu düzeyleri tamamlayan ve kazanımlar çerçevesinde hazırlanmış sınavları başaran öğrencilere düzeylerine göre Avrupa Dil Pasaportu düzenlenmektedir. Bu pasaport ile öğrenci Avrupa’nın her yerinde dil belgesi talep eden kurumlara başvurabilir ve çeşitli yükseköğretim kurumlarında akademik eğitim alabilir. DİAOBM’de düzeylere göre kazanımlar yukarıda belirttiğimiz genel amaçlar doğrultusunda tasarlanmış ve dil öğrenenlerin hangi düzeyde hangi becerileri ya da yeterlikleri gösterebileceğini ortaya koymaktadır. Bu kazanım şablonları hem öğretmen hem de öğrenci açısından eğitimden elde edilecek beklentileri belirlemek ve eğitim için kılavuz ve isteklendirme aracı olmaktadır (DİAOBM’ye göre dil düzeylerinde becerilere göre kazanımlar için bk. Ek 1, Ek 2).

DİAOBM içerisinde yer alan yukarıdaki tabloda verilen dil düzeyleri ve kazanımlar neticesinde Avrupa Konseyi ortak bir eğitim anlayışı ve programı belirleyerek bir dili öğrenen herhangi bir kişinin aldığı eğitim neticesinde neleri bilebileceği ya da nelerden sorumlu olacağı konusunda bir standart getirmeyi amaçlamıştır. Düzenli bir şekilde işleyen bir sistem içerisinde eğitimin standartları belirlenmiş şekilde gerçekleşmesi makro yapıda sistemin sağlıklı işlemesine mikro yapıda ise eğitim alan kişinin kendi öz yeterliğini bilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda DİAOBM amaca sağlıklı bir şekilde ulaşmak için bir araç olarak kullanılmaktadır.

DİOBM'ne göre B2 düzeyi yazma becerisi alt kazanımları.

Yazılı Anlatım, Genel	Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi uzmanlık alanında türlü konuları içeren anlaşılır ve detaylı metinleri yazabilir.
Yaratıcı Yazma	Farklı düşünceleri de yazının içine ekleyerek, yazıyı oluşturduğu yazılı anlatım türünün özelliklerini de dikkate alarak; ayrıntılı, anlaşılır, birbiriyle alakalı gerçek ya da kurgusal olayları ve deneyimlerini kapsayan yazılar; ayrıca kendi alanıyla ilgili çeşitli konulara ilişkin ayrıntılı metinler; tiyatro, sinema, kitap gibi eserler hakkında eleştiri yazabilir.
Rapor ve Deneme/Makale Yazma	Önemli noktaları uygun bir şekilde belirterek, yazdığı konuyu destekleyecek detayları da ekleyerek, konuyu sistematik olarak açıklayan bir deneme ya da rapor yazabilir. Farklı görüşleri ve çeşitli çözüm yollarını karşılaştırıp değerlendirebilir. Bir denemede veya raporda herhangi bir şeyi, farklı ve zıt görüşleri de dikkate alarak ve farklı seçeneklerin yararlarına ve zararlarına değinerek açıklayabilir. Farklı birçok kaynaktan bilgi ve gerekçeleri sentezleyip harmanlayarak ortaya çıkarabilir.
Yazılı Etkileşim*, Genel	Güncel gelişmeleri ve fikirleri etkili bir şekilde izah edebilir ve bunun gibi benzer yazılara cevap verebilir.
Yazışma	Mektuplarında birçok duyguyu farklı yoğunlukta ifade edebilir. Yaşadığı olayların ve tecrübelerin kişisel önemini vurgulayabilir. Yazıştığı arkadaşının mesajlarını ya da görüşlerini yorumlayabilir.
Not, İleti ve Formlar	Bir kişinin herhangi bir bilgiyi talep ettiğinde ya da bir problemi dile getirdiğinde söylenenleri kolaylıkla kayıt altına alabilir. Arkadaşlarına, öğretmenlerine ya da her gün iletişim kurduğu diğer kişiler için, basit ve gerekli bilgileri içeren notlar tutar ve önemli noktaları açıklayabilir (MEB, 2012; TELC,

* Yazılı dil ile gerçekleşen etkileşimde aşağıdaki dil etkinlikleri söz konusudur:
• Sözlü etkileşimin gerçekleşmediği durumlarda, hatırlatma notu vb. alışverişi;
• Mektup ve e-posta ile yazışmalar yapabilir;
• Yazılı anlaşma, mukavele ve resmî ilam gibi taslaklar oluşturabilir;
• Çevrim içi ve çevrim dışı toplantılara yazılı metinle katılabilir (MEB, 2012; TELC, 2013).

2013).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi.

Yazma becerisi “çeşitli ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkan yazılı anlatım, günümüzde insanın en etkili şekilde ortaya koyması beklenen önemli bir dil becerisidir (Alyılmaz & Şengül, 2017, s. 42). Yazma becerisi temel dil becerilerinden biridir. Yazma “bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra etkileşimsel ve sosyal boyutları olan kültür değerlerini içinde barındıran bir etkinliktir” (Yaylı, 2014, s. 71). Buradan hareketle gerek ana dili eğitiminde gerekse ikinci dil öğreniminde öğrencilerin en çok zorlandığı ve gelişimin en yavaş olduğu beceri yazma becerisidir (Durmuş, 2013). Dil öğreniminde, dilin öğrenildiği ortama bağlı olarak, konuşma ve dinleme becerisi daha hızlı gelişme gösterirken yazma ve okuma daha yavaş gelişme gösterebilmektedir. Bu duruma sebep olarak da insanın dil edinim süreçleri örnek olarak gösterilebilir. Sağlıklı bir çocuk ana dilini duyarak öğrenir ve çevresindeki insanlarla aynı şekilde konuşarak iletişim kurar. Bunun için de herhangi bir doğrudan eğitime ihtiyaç duymaz ancak yazma ve okuma becerisini eğitim almadan kazanamaz çünkü yazma ve yazılanları okuma dilin doğal süreci içerisinde ortaya çıkmamış ihtiyaçlar neticesinde insanların ürettiği bir araç olarak oluşmuştur. Tıpkı diğer insan üretimi araçları kullanmak için eğitim ve tecrübe şartsa bir dilin yazılı hâlini okumak ve yazmak için de eğitim ve öğretim şarttır. Bu bağlamda ikinci dil ediniminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zorlandıkları ifade edilebilir (Çakır, 2010; Genç, 2017; Gordeladze, 2017; Polatcan, 2016; Takıl, 2016; Tiryaki, 2013).

Hyland (2003) yazma sürecinin “dil yapıları”, “metin fonksiyonları” “temalar veya konular”, “yaratıcı anlatım”, “süreç düzenleme”, “içerik”, “yazı türü ve bağlamı” şeklinde gerçekleştiğini belirtir (s. 2). Buradan hareketle yazma süreci bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu bütüncül yapıyı oluşturmak için ise yapının bileşenlerini bilmek ve doğru şekilde bütünün içerisine yerleştirmek gerekir. Bu sebeple başarıya ulaşmış yazma eylemi birçok dil yapısını doğru ve yerinde kullanmayı gerektirmektedir. Bunlar sözcük bilgisi, ses bilgisi, anlam bilgisi, cümle bilgisi vb. dil içi yapılarıdır. Yazma sürecinde bu yapıları iyi bilmek ve doğru kullanmak başarılı bir yazı için gereklidir (Çetin, 2017).

“Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile diğer bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır” (Bağcı, 2017, s. 150). Bu bağlamda hedef dilin en iyi şekilde işlendiği, tam öğrenmenin karşılandığı dil becerisi olarak yazma becerisini görebilir. Bu sebeple de yazma becerisi öğrencilerin kaygılandığı, üzerinde en çok emek verdikleri beceridir.

Bunların yanında yazma, “diğer dil becerilerinden farklı olarak, öğrencinin yanlışlarını daha somut bir şekilde görebilmesine ve geri dönüp eksikliklerini giderebilmesine imkân sağlar” (Çetin, 2017, s. 394).

Çakır (2010) yazma becerisinin:

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini performansla dönüştürmelerine katkı sağladığını belirtmektedir (s. 168).

Gerek ana dili eğitiminde gerekse ikinci dil öğreniminde yazma becerisinin geliştirilmesine odaklanan ve farklı yöntemler çerçevesinde şekillenen bir eğitim süreci gerekmektedir.

Açık (2008)’ın yapmış olduğu araştırmaya göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok yazılı anlatımda (%40), ikinci olarak konuşmada (%33), üçüncü olarak dinlediğini anlamada (%17), son olarak da okuduğunu anlamada (%16) zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda her doğal dilde olduğu gibi Türkçede de yazma becerisinin en zor gelişen ve öğretilen beceri olduğu söylenebilir. Bunlardan hareketle öğretimi kolaylaştırmak ve hızlandırmak için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma öğretimi ilk olarak alfabe öğretimiyle başlar; bunu sözcük, cümle, paragraf ve metin öğretimi izler (Bağcı & Başar, 2013; Çetin, 2017). Bu sayede parçadan bütüne doğru bir öğretim süreci izlenmiş olur. Bu süreci iyi ve doğru bir şekilde işleyen ve öğrenen bir öğrenci hedef dilde kendini en iyi şekilde yazılı olarak ifade edebilir. Bağcı ve Başar (2013)’a göre kişinin kendini etkili olarak bir başka dilde yazıyla ifade edebilmesi ancak o dilin inceliklerini bilmesiyle mümkün olur. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminde üzerinde en çok çalışılan ve araştırma yapılan beceri de yazma becerisidir. Bu durumun birkaç sebebi vardır. Birincisi araştırılacak verilerin hızlı bir şekilde elde edilebiliyor olmasıdır. İkincisi diğer becerilere göre daha kalıcı ve daha kolay işlenen veriler sunabilmesidir. Üçüncüsü ise öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında

öğrendikleri bütün yapıların sentezlenmiş hâllerinin var olması ve bu sebeple öğrencinin neyi ne kadar bildiğinin daha kolay ve açık şekilde görülebiliyor olmasıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi dilin birçok farklı özelliğinin kurallı bir şekilde öğretilmesiyle gelişmektedir. Bunun başında dilin temelini teşkil eden dil bilgisi gelmektedir. Genç (2017)'e göre yazma süreci içerisinde dil bilgisi oldukça belirleyici bir rol oynamaktadır. Konuşmada dil bilgisi kuralları doğru şekilde kullanılsa dahi mesaj alıcıya iletebilirken yazma sürecinde bu mümkün olamamaktadır. Bu bağlamda yazma sürecinin temel noktası dil kurallarını doğru şekilde öğretmek ve öğrenmektir. Alanyazında yazma becerisi ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğu temelde dil kuralları uygulanırken öğrencinin yaptığı yanlışların tespiti ve bu yanlışlara getirilen çözüm önerileri ile ilgilidir. Yanlış çözümlemesi karşıtsal dil bilgisi içerisinde yer alan bir konudur (Bölükbaş, 2011, s. 1348). Yanlış çözümlemesi, öğrencilerin yaptıkları hataların tespit edilmesi ve belirli bir sisteme göre tasnif edilip analiz edilmesi olarak tanımlanır (Bölükbaş, 2011). Lado (1957)'ya göre “yabancı dil öğrenen öğrenciye, bu dilin kendi ana diline benzeyen yönleri kolay; benzemeyen yönleri ise zor gelmektedir” (Akt. Bölükbaş, 2011, s. 1348). Demircan (2013)'a göre yeni bir dil öğrenen öğrencinin hedef dilde yaptığı yanlışlar iki ana başlık altında incelenebilir. Birincisi, öğrencinin ana dilinden kaynaklanan olumsuz aktarım kaynaklı yanlışlar, ikincisi ise dil içi gelişimsel yanlışlardır. Richards (1974)'a göre dil içi gelişim yanlışları da kendi içinde “aşırı genelleme”, “kural kısıtlamalarını bilmeme”, “kuralların eksik uygulanması”, “yanlış kavram geliştirme” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Akt. Bölükbaş, 2011, s. 1359). Bu bağlamda yapılan yanlışlar doküman incelemesi yöntemiyle tespit edilir ve istatistiksel verilerle değerlendirilerek durum tasvir edilir. Dil öğreniminde kültürel etkileşim hatalı ifadeler kullanmamıza ya da hatalı yazılar yazmamıza sebebiyet verebilir (Xie, F. & Jiang, X. 2007). İnan (2014) İranlı öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını tespit ettiği çalışmada yazma hatalarının çeşitli değişkenlere göre şekillendiğini belirtmiştir. Özellikle hedef dilin dil ailesi, alfabesi, hazır bulunuşluk, hedef dilde kendi dillerinden sözcükler var ise bunları kendi dillerine göre seslendirmeleri, teknolojinin yaygınlaşması ile dünyanın her yerinde ortak kullanım kazanan kelimeleri kullanırken kaynak dildeki gibi yazma vb. hataları tespit etmiştir.

Yazma becerisinde yanlış çözümleme ile ilgili yapılan çalışmalarda (Ak Başoğlu & Can, 2014; Arhan, 2015; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; Büyükkız & Hasırcı, 2013; Temizyürek & Ünlü, 2018; Yılmaz & Bircan, 2015; Yılmaz, F. 2015) yanlışlar; “sözcük seçiminden kaynaklı yanlışlar”, “dil bilgisi yanlışları”, “söz dizimi kaynaklı yanlışlar” ve “imla-noktalama kaynaklı yanlışlar” şeklinde tespit edilmiştir. Yazılı anlatımda yanlışların

tespiti ve bu yanlışların giderilmesi ile ilgili çözüm önerileri yazma becerisinin gelişmesi açısından önemli çalışmalardır. Bu çalışmalar sayesinde yanlışlar net bir şekilde görülmekte ve o yanlışın çözümüne yönelik çalışmalar veya uygulamalar geliştirilmektedir. Yapılan bu çalışmalar sayesinde öğrencilerin sık hata yaptığı konular tespit edilerek bu alanda öğretim faaliyetleri gerçekleştiren öğretmenlere faaliyetlerini planlarken referans noktası sağlanmıştır.

Her ne kadar yanlışların tespiti ve çözümlenmesi yazılı anlatımda öğrencinin yaptıklarının tespiti açısından önemli olsa da bu yanlışları düzeltecek ya da yanlışların yapılmasını en aza indirecek yöntemlerin ve öğretim tasarımlarının da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir yeri vardır. Bu konuda alanyazında, yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalarda etkinlik tasarımı, süreç temelli öğretim modelleri gibi birçok farklı yöneme göre yazma etkinlikleri tasarlanmıştır. Takıl (2016) “döngüsel yazma” modelini kullanarak tasarladığı etkinliklerle öğrencilerinin yazma motivasyonlarının arttığını ve başarılı sonuçlara ulaşıldığını belirtmektedir. Bunun yanında bu tip çalışmalarla “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişsel, duyuşsal ve üstbilişsel yönden faydalı sonuçlar alınabileceğini” (s. 311) belirtmektedir.

Öğrenme bir süreçtir ve emek istemektedir. Öğrenci de verdiği bu emeğin karşılığını en iyi şekilde almayı hedefler. Bu durum da öğrencide çeşitli kaygıların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Yazma kaygısı; “bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur” (İşeri & Ünal, 2012, s. 69). Ayrıca yazma kaygısı; “yazmaya karşı geliştirilen ve daha çok yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ortaya çıkan bir tepki” (Bağcı, 2017, s. 151) şeklinde tanımlanmaktadır.

Reeves (1997)’e göre yazma kaygısına sahip bireylerde şu davranışlar görülmektedir:

- Bu beceriye çok az ihtiyaç duydukları ya da hiç ihtiyaç duymadıkları bir meslek seçme eğilimindedirler.
- Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersleri ve bölümleri tercih etmeme eğilimindedirler.
- Sınıf dışında çok az yazı yazarlar.
- Sosyal çevreleri içerisinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek değildirler.
- Sözel beceri ve okuduğunu anlama testlerinden düşük puan alırlar.
- Yazmaya yönelik motivasyonları çoğunlukla düşüktür (Akt. Maden, Dincel & Maden, 2015, ss. 753-754).

Maden vd. (2015) yabancı dil öğrenen öğrencilerin kaygılarını tetikleyen bazı farklı unsurların ise “alfabe farkı, ana dili hedef dil farkı, öğretici unsuru, güdülenme, tutum-kaygı, öğretim yöntem ve materyalleri” gibi çeşitli etkenler olduğunu belirtmektedir (s. 754). Yazma becerisinin gelişiminde öğretmenin rolü önemlidir (Arslan & Klicic, 2015). Öğretmen öğrencilerin kaygılarını en aza indirecek etkinlikleri bulmalı ve uygun konuları belirlemelidir. Bunu yaparken öğrencilerin yaşlarını, dil düzeylerini, sözcük bilgilerini, ilgi ve uzmanlık alanlarını vb. iyi etüt etmelidir. Bu sayede yazma eylemi öğrenciler için korkulan ve kaygı duyulan bir faaliyet olmaktan uzaklaşır ve öğretimdeki temel amaç olan öğretme başarılı bir şekilde sağlanmış olur. Bağcı (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yazma becerisinin istenilen seviyede geliştirilebilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini belirtir:

Ona göre yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü farklı coğrafyalardan gelen bireylerin dil özellikleri birbirinden farklıdır. Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir. Hedef kitlenin ihtiyaç ve özelliklerine göre iletişim, öğretim tarzı, yöntem, stratejiler belirlenmelidir (Bağcı, 2017, s. 152).

Dil öğrenim süreci içerisinde yavaş gelişen bir beceri olan yazma, öğrencilerin en çok kaygı duyduğu beceridir. Bunun yanında eğitim süreci içerisinde gelişiminin en yavaş takip edildiği beceri olarak da karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2016). Hâliyle gerek yazma etkinliği sonrasında geri dönüt verilmesi gerekse gelişim sürecinin iyi takip edilmesi yazma becerisinin başarıyı etkileyecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevli dil öğelerinin kullanımı.

Türkçede görevli dil öğeleri.

Her dilin temelini sözcükler oluşturmaktadır. Ancak sözcüklerin bir yargıyı bir durumu ifade edebilmeleri ya da yeni bir kavramı işaretleyebilmeleri için dillerin kendi içerisinde oluşturduğu kuralları kullanması ve bu kurallar dâhilinde cümleler ve sözcükler üretmeleri gerekmektedir. Bu kuralları oluşturan yapılar ise dil içerisinde var olan görevli dil öğeleridir.

Bütün doğal dillerdeki gibi Türkçede de dil öğeleri anlamlı ve görevli olmak üzere ikiye ayrılır. İletişimde anlam ilişkileri bu iki tür ögenin birlikte kullanılmasıyla belirtilir (Gemalmaz, 2010, s. 181).

Mana bloklarının en alt seviyesini “kavram işaretleri” teşkil eder. Daha yukarı seviyelerde ise birbiri içerisinde gittikçe gelişen “kavram ilişkileri” yer alır. Hangi seviyede olursa olsun, bir dil işaretinin enformatif değer taşıyabilmesi, onun belli bir duruma uygun bir metin parçası içerisinde bulunmasını gerektirir.

Manalı en küçük parçalar, söz içerisinde, dilin monemlerini temsil eden morphem veya morphem grupları hâlinde tezahür eder. O hâlde, en küçük mana bloku, bir mana monemini temsil eden lügat morfemi ile onu uygun metin parçasına bağlayan bir vazife monemini temsil eden gramer morfeminden teşekkül eder (Gemalmaz, 1982, ss. 111-112).

Gemalmaz (2010), dillerin anlamlı öğelerinin, o dili oluşturan kültürün ulaştığı kavram sayısı ile doğru orantılı olarak gerek üretilme gerek alınma öğelerle kolay ve çabuk çoğalma eğiliminde olduğunu belirtir. Ancak bu eğilime karşılık, kavramlar arasında gerçekleşen ilişkilerin çok sınırlı olması, görevli dil öğeleri sınıfında öge sayısının artışı zorlaştırmaktadır (Gemalmaz, 2010, s. 182) demektir. Bu bağlamda dillerin görev ögesi sınıflarının türetim yeteneklerinin gelişmiş olmasına karşın görev ögesi üretiminde kısıtlı ve zayıf oldukları görülmektedir. Bu durum da dil içerisinde görev ögesi sayısının daha az ve sınırlı olmasını doğurmuştur.

Türkçede anlamlı elemanlar kök, köken, gövde, sözcük grubu ve cümleden oluşurken, görevli elemanlar içe ve dışa dönük görev öğeleri olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılır. İçe dönük görev öğeleri, üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişkinin geçiciliğine, kalıcılığına, başka bir ifadeyle üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle birlikte yeni bir kavram işareti oluşturup oluşturmamalarına ve işlevlerine göre sınıflandırılır. Üzerlerine geldikleri kök ya da gövdeyle aralarındaki ilişki sadece kullandıkları cümleyle sınırlı/geçici olan ve yeni bir kavram işareti oluşturmayan dışa dönük görev öğeleri ise, Türkçede genellikle +ø, ek, ek+ek, edat ve ek+edat olmak üzere beş farklı şekilde görülür (Gemalmaz, 2010, s. 181).

İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri.

İsim (ad) evrende var olan canlı ve cansız, soyut ve somut bütün varlıkları karşılayan, dil içerisinde onları tanımlamak ve karşılamak için kullanılan sözcüklere denilmektedir. İsimler kök hâlinde olabilecekleri gibi köken, gövde ya da sözcük grubu şeklinde de olabilirler. Dil içerisinde isimler eşyayı, kavramları, olayları ve durumları ifade etmek için kullanılır. Yabancı bir dili öğrenen öğrencinin en çok karşılaştığı dil yapısı isimlerdir. Dilin öğrenimi için kullanılan sözlüklerin çoğunluğu isimlerden oluşur. Tüm bu etkileşim içerisinde Türkçenin dil özellikleri de dikkate alındığında dil öğrenen öğrencinin karşısına çıkan isimler kök, gövde ya da sözcük grubu hâlinde dirler. Ayrıca isimler cümle veya söz grupları içerisinde aldıkları çeşitli eklerle farklı anlamlar ve görevler de kazanabilirler.

İsimler üzerine gelen içe dönük görevli dil öğeleri.

İsimler üzerine gelen içe dönük görevli dil elemanları; Türkçede iki farklı boyutta bulunmaktadır. İlki, isim üzerine gelen yeni ve kalıcı kavram işareti oluşturan isimden fiil yapım ekleri ve isimden isim yapım ekleridir. Bu ekler Türkçede işlek olarak kullanılmakta ve Türkçenin söz varlığının artmasına katkı sağlamaktadır. İkincisi ise isim üzerine gelen ve

kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğeleridir Bunlar: çokluk eki, iyelik ekleri, tamlanan ekleridir. Bu ekler eklendikleri isimleri miktar, ilgi ve aitlik gibi yönlerden işaretler.

İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğeleri.

Türkçede kavram işaretleme metotlarından biri de anlam ilişkisini koruyarak isim kök ve gövdeleri üzerine yapım eki getirmektir. Yapım ekleri, isim veya fiil kök veya gövdelerinden yeni isim veya fiil gövdeleri türeten eklerdir (Eker, 2003; Ergin, 1977; Hengirmen, 2015; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014).

İsimden isim yapım ekleri.

İsimden isim yapan ekler çeşitli isim soylu kelimelere eklenerek yeni isimler yapan ekleşmiş görevli dil öğeleridir. İsimlere ve isim soylu kelimelere gelerek anlamca sözcüğün köken anlamıyla bağlantılı farklı ve yeni bir anlam olacak şekilde yeni isim üreten eklerdir (Eker, 2003). İsimden isim yapan ekler eklendikleri isimlerden görev olarak sıfat, zarf ve yeni isimler yaparlar. Türkçede isimden isim yapan ekler eklendiği isme farklı anlamlar katsa da bazı isimden isim yapım ekleri ise eklendiği isimlerde meslek ismi yapma, sıfat görevinde olma gibi görevlerde kullanılmaktadır (Karaağaç, 2012).

Örnek: kitap kavram işaretine /+Iık/ isimden isim yapım eki getirilerek “kitaplık” yeni bir kavram ismi oluşmuştur. Ayrıca, /+II/ ekiyle “ağaç+lı” “ağaçlı” sıfatı, /+CI/ ekiyle eski+ci “eskici” meslek ismi yapılmıştır.

İsimden fiil yapım ekleri.

Bu ekler çeşitli isim soylu kelimelere eklenerek onlardan yeni fiil yapan eklerdir. Bu ekler eklendikleri isim kök ya da gövdesinden kök ve gövdenin anlamıyla bağlı yeni fiil gövdeleri yaparlar (Eker, 2003). “İsimlere ve isim soylu kök ve gövdelere gelerek anlamca eskiden farklı yeni bir anlam oluşturacak şekilde yeni bir olma ve yapma bildirir biçimde fiil türeten ekler, isimden fiil türeten eklerdir” (Karaağaç, 2012, s. 306).

Örnek: “göz” kavram işaretine /-IA-/ isimden fiil yapım eki getirilerek “gözle-“ şeklinde yeni bir kalıcı kavram işareti oluşturulmaktadır.

İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğeleri.

Çokluk eki.

Çokluk kavramı bütün dillerde bulunmaktadır ve sayı göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Karaağaç, 2013; Yılmaz, H. 2003).

“Çokluk eki, adların çokluk biçimlerini yapmak için kullanılan çekim ekidir. Çokluk eki eklendiği adı diğer sözlerle ilişkiye sokmaz; o, sözler arasında bağlar kuran bir ek değildir. Türkçede çokluk eki eskiden beri /+IAr/’dır” (Karaağaç, 2012, s. 325). Eker (2003) çokluk

ekini, “çok genel olarak, sayıca birden fazla varlığı, kavramı ya da aşırılığı ifade eden ek” şeklinde tanımlamaktadır (s. 296). Korkmaz ise *Gramer Terimleri Sözlüğü*’nde çokluk ekini “isimlerde ve zamirlerde aynı türden birden çok varlığı anlatmak için; fiillerde, fiilin gösterdiği oluş ve kılışı yapanın, yani şahsın çokluk olduğunu göstermek için kullanılan özel ekler” (Korkmaz, 1992, s. 39) şeklinde tanımlamaktadır. İlhan (2009)’a göre Türkçede eklendiği sözcüğe çokluk anlamı katan ya da sözcüğe eklenerek onu çokluk yapan birçok ek bulunmaktadır. Bunlar içerisinde Türkçenin tarihi dönemlerinden bu yana kullanılan ve en yaygın olan ek ise /+lAr/ ekidir (İlhan, 2009).

Çoğul eki olan /+lAr/’ın birçok farklı kullanımı bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde çoğulun kullanımı zaman zaman farklılıklar göstermektedir. Bunlar:

- Türkçenin çokluğu belirsiz bir çokluktur, sayılabilir veya sayı bildiren çokluklar yoktur. *Gözler ona doğru dönmüştü* (Karaağaç, 2012).
- Çokluk eki nezaket bildirmek için de kullanılır. *Toplantıya sizlerin teşriği bizi onurlandırdı* (Karaağaç, 2012).
- Soydaşlık adlarından sonra ve kişi bildiren özel isimlerden sonra gelen /+lAr/, çoğul anlamından ayrılarak o soydan olanların birkaçını, hepsini veya evlerini anlatmaya yarar (Hatipoğlu, 1981; Karaağaç, 2012). *Abimler geldi. Alilere gidelim mi?*
- Türkçede çoğul zaman zaman belirsizlik bildirir (Hatipoğlu, 1981; Karaağaç, 2012): *Akşamları eve geç gelir.*
- Tamlayanı düşmüş iyelik grubu yapılarında bazen çokluk eki tamlananın değil, tamlayanın çokluk olduğunu ifade etmek için kullanılır (Hatipoğlu, 1981; Karaağaç, 2012). *Üç kardeş, kapı önünde annelerini bekliyorlardı.*
- Çoğul eki zaman zaman abartma amacıyla da kullanılmaktadır (Hatipoğlu, 1981; Karaağaç, 2012). *Dünden beri yollarını gözlüyorum.*
- Çoğul eki “bir” belgisiz sıfatıyla “zaman, vakit” sözcüklerinden oluşan tamlamalara geldiği zaman geçmişe yönelik süreklilik ayrıntısı katmaktadır (Hatipoğlu, 1981; Karaağaç, 2012). *Bir zamanlar bu işte çok başarılıydık.*
- Çoğul eki, sonuna geldiği adlara, bazen “aşağı yukarı, ona yakın...” gibi anlamlar katar (Karaağaç, 2012). *Ali, beş yaşlarında bir çocuktur.*

Tamlanan eki (/+(s)I/).

Türkiye Türkçesinde birçok gramer kitabında üçüncü şahıs iyelik eki olduğu kabul edilen tamlanan eki hakkında farklı görüşler mevcuttur (bk. Banguoğlu, 1986; Daşbaş, 2014; Karaağaç, 2012; Karademir, 2013; Korkmaz, 2014). Hatipoğlu (1981), *Türkçenin Ekleri* adlı çalışmasında tamlanan ekinin iyelik eki olduğunu vurgulamış ve genellikle belirtili veya

belirtisiz tamlamalarda tamlanan eki olarak da kullanıldığını belirtmiştir. Eker (2003) de (tamlanan ekinin üçüncü şahıs iyelik eki olduğunu ve birleşimde bulundukları sözcük öbekleri içerisinde tamlananı oluşturduklarını belirtir.

Gemalmaz ise tamlanan eki hakkında şunları belirtmektedir:

Türkçede niteleyen öge durumundaki tamlayan isim, sıfat ulamına geçtiği hâlde işaretsiz kalmaktadır, ancak ulam değiştirmeyen yani isim ulamında kalan tamlanan $'/+TA+ / < /+TI+ / < /+sI+ / < /+zI+ / < /+rI+ / < /+yI+ / < /+øI+ / < /+øø+ /$ tamlanan ekiyle işaretlenmektedir (okul+//+ø) (çanta+//+sı) gibi. Bu kuruluştaki asıl vurgulanmak istenen 'çanta'dır /okul/ genel ismi /çanta/ genel ismini tür olarak nitelediğinden artık bir çeşit $/+ø+ /$ ekiyle yapılmış niteleme sıfatı sayılmalıdır. Görüldüğü gibi $/+(s)I/$ eki /nasıl/ sorusuna cevap veren ilk ismin, ikinci ismin sıfat olduğunu göstermekte ancak; ilk isme değil ikinci isme gelmektedir (Gemalmaz, 2010, ss. 261-262).

Örnek: evin çatı+sı, dünyanın hâl+i, evlerimizin bahçe+si, kapı kol+u

İyelik çekimi.

İyelik, bir varlığın başka bir varlığa ya da bir kişiye bağlı veya ait oluşudur (Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2011). "İyelik ekleri, adın karşıladığı nesnenin kime veya neye ait olduğunu bildiren, sahiplik gösteren adlar ve adlar arasında bağlantı kuran eklerdir" (Korkmaz, 2014, s. 276). "Türkçe, iyelik kavramının çok güçlü yaşandığı bir dildir. Türkçe, yazılı devirlerden önce ekleşmiş olan ilgi çekimi ögeleri yanında, yine yazılı devirler öncesinde zamirlerden ortaya çıkmış iyelik eklerini de ilişkilendirmelerinde kullanmaktadır. Bu yüzden Türkçenin ilişkilendirme öbekleri oldukça zengin bir çeşitlilik gösterir: 1. ad tamlaması öbekleri, 2. iyelik öbekleri, 3. ilgi durumu öbekleri" (Karaağaç, 2012, s. 327). Karademir (2013) Türkiye Türkçesinde iyeliğin işaretleyicilerinin morfosentaktik olduğunu belirtir ve iki başlıkta açıklar. Bunları doğrudan iyelik bildirenler (şahıslara göre; 1. t.ş. $+(X)m$, 2. t.ş. $+(X)n$, 3. t.ş. $+(s)I$; 1. ç.ş. $+(X)mXz$, 2. ç.ş. $+(X)nXz$, 3. ç.ş. $+(s)X$, $+lAr+I/+lArI$) ve iyelik sezinleticiler olarak belirtmektedir (s. 154). İyelik sezinleticiler sahiplik kavramını iyelik ekleri ile değil çeşitli morfolojik ögelerle sağlayan kavramlardır. Bunlar doğrudan kişiye özgü bir iyelik kavramı belirtmemekte ve geleneksel dil bilgisinde çekim ve yapım eki olarak adlandırılmaktadır (Karademir, 2013). Üçüncü şahıs iyelik çekiminin nasıl olduğu ile ilgili Türkçede birçok farklı görüş bulunmaktadır. Bununla ilgili Kara (2019) Türkçede üçüncü şahıs iyelik olgusunun bilim insanları tarafından farklı yorumlandığını ve ortak bir kanının da oluşmadığını belirtir.

İyelik eklerinin kullanımı ile ilgili olarak:

- Sözcük üzerine iyelik ekinden sonra ikinci bir iyelik eki gelmez.
- İyelik ekleri çokluk eklerinden daha kapsamlı, ad çekimi ve soru eklerinden daha az kapsamlıdır.

- İyelik ekleri, birer işletme eki olarak adları eylemelere değil, adlara bağlayan eklerdir. Bu yüzden, yönleri geriye doğrudur: *kardeş+ler+i+m+in*

- İyelik ekleri, bağlandığı sözcükle diğer sözcük arasında aitlik ve mülkiyet bildirerek, bir varlığı başka bir varlığa veya kişiye bağlayan eklerdir.

- İyelik eki almış isimler ile o iyelik ekinin işaret ettiği zamirleri veya isimleri, cümle yapısı bakımından iyelik grubu biçiminde isim tamlaması oluşturur (benim) evim, (senin) işin (Karaağaç 2012, s. 328; Korkmaz 214, s. 277).

İyelik ekleri, yukarıda da belirtildiği gibi, isimler üzerine gelerek onların kime ait olduğunu belirtir ve geçici bir anlam ilişkisi kurar. İyelik ekleri ile ilgili yapılan çalışmalarda özellikle üçüncü şahıs iyelik eki ve nasıl oluştuğu konusunda birçok farklı görüş bulunmaktadır. Türkçede 3. şahıs iyelik eki sözcüğe eklenme sırasında I. ve II. şahıs iyelik eklerine göre farklılık gösterir ve ünlü ile biten sözcüklere eklenirken /+s/ sesini alır (*araba+s+ı*) (Gülsevin, 2017, s. 22). Gülsevin (2017) üçüncü şahıs iyelik ekinin +(s)I(n) şeklinde olduğunu, buradaki /+n/'nin yardımcı ses olmadığını ekin aslında var olduğunu belirtir (s. 22-23). Tekin (2013a) ise üçüncü kişi iyelik ekinin kökeni konusunda ekin Ana Altay dilindeki 3. kişi zamiri olan +in'den geldiğini belirtmektedir. Ana Altaycada kişi zamirleri: bi(n) “ben”, si(n) “sen” şeklindedir (s. 119). C. Alyılmaz (2011) 3. teklik ve çokluk şahıs iyelik eki konusunda diğer araştırmacılara göre farklı bir görüş sunmaktadır; ayrıca bazı dil bilimcilerin “zamir n’si”, “zamir ünsüzü”, “iyelik zamiri n”, “adıl n’si” gibi isimlerle adlandırdığı “n” ünsüzünün Ana Altaycadan günümüze kadar gelen III. teklik ve çokluk şahıs iyelik eki olduğunu belirtir (s. 517).

Bu konuda Gemalmaz (2010) “zamirsel n, nitelenen hâli eki, üzerine doğrudan diğer hâl eklerini aldığı lehçe ve ağızların birçoğunda, “zamirsel n” adı verilen bir sesin bu ekle hâl eki arasında yer aldığı görülmektedir. Bu “n” sesinin; Türkçenin genelinde, bilinen tarihi boyunca herhangi bir ses bütünlüğü içerisinde işaretlenmemiş olduğu için bugün /+ø/ ile gösterebileceğimiz teklik ve/veya çokluk 3. şahıs ekleserek temsil etmiş olan, tarihin karanlık devirlerinde işaretli olduğunu düşündürebilecek bir iyelik sıfatının yani... /+(y)A/ ait olan anlamında bir sıfat-fiilin kalıntısı olması kuvvetle muhtemeldir” (ss. 252-253) görüşünü belirtmektedir.

C. Alyılmaz (2011) “n” ünsüzü ile ilgili olarak şunları belirtmektedir:

Üzerine tamlanan eki almış bir isim veya isim soylu kelime veya kelime grubunun hâl kavramı ifade eden görevli bir elemanla (ek, ek+ek, ek+edat, edat) birlikte kullanımı sırasında ortaya çıkmakta ve iyelik 3. teklik ve/veya çokluk şahıs eklerini karşılamaktadır. /+n/ morfemi bu fonksiyonuyla Türkçenin üzerine herhangi bir hâl eki almamış tamlamalarında işaretsiz /+ø/ olarak karşımıza çıkan 3. teklik ve çokluk şahıs iyelik eklerinin Türkçenin karanlık dönemlerinden beri ‘n’ ünsüzü ile karşılanmış olabileceğini göstermektedir (ss. 517-518).

Ayrıca III. şahıs iyelik ekinin işaretli kullanımı Mert (2008), “Türkçe, III. şahıs, diğer şahıslara göre tanımlarken (işaretlerken), herhangi bir ek kullanmamıştır. Dolayısıyla Türkçede I. tekil, II. tekil ve çoğul şahıs iyelik ekleri karşısında III. şahıs iyelik eki işaretsizdir” (s. 9) şeklinde açıklamakta ve şöyle devam etmektedir: “III. şahsın söz konusu olduğu tamlama üzerine herhangi bir hâl eki almadıkça III. şahıs iyelik eki işaretsizdir. Ancak söz konusu tamlama üzerine herhangi bir hâl eki alırsa zamirsel ‘n’ olarak da nitelendirilen III. şahıs iyelik eki hâl ekiyle birlikte geçici olarak ortaya çıkmaktadır” (s. 10).

Görüldüğü gibi Türkçenin tartışmalı konularından biri olan iyelik kavramı ve özellikle III. teklik ve çokluk şahıs iyelik ekinin ne olduğu ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Çalışmada iyelik eklerini Gemalmaz (2010), C. Alyılmaz (2011) ve Mert (2008)’in görüşleri doğrultusunda sınıflandırmak uygun görülmüştür.

İsimler üzerine gelen dışa dönük görevli dil ögeleri.

Dışa dönük görevli dil elemanları eklendikleri ya da ilgi kurdukları isim ile kalıcı bir anlam ilişkisi kurmayan kullanıldıkları cümle ya da yapı içerisinde geçici bir anlam ilişkisi kuran görevli dil ögeleridir.

Türkiye Türkçesinde isimlerin üzerine gelen dışa dönük görevli dil ögeleri /+ø/, ek, ek+ek, ek+edat ve edat şeklinde görülür. Bunları hâl ekleri başlığı altında değerlendirmek mümkün değildir. Zira bunların cümle düzeyinde işlevleri aynıdır ve hâl ekleri bunlardan sadece bir grubu temsil eder (Mert, 2016; Mert, 2019).

İsimlerin üzerine gelen dışa dönük görevli dil ögeleri “üzerlerine geldikleri isim ya da isim grubu ile eylem arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlarlar ve üzerlerine geldikleri sözcük ya da sözcük grubuyla birlikte eylemi zaman, yer, ayrılma, sebep, vasıta, hedef, sınırlandırma, karşıtlık vb. açılarından belirli kılarlar. Yani isim soylu sözcükleri yüklemnin özel belirleyicileri / açıklayıcıları / tümleçleri yaparlar” (Alyılmaz, S. 2010a, s. 113). “Eylemler, evrende var olan zaman, yer, sebep, vasıta, nasıllık, amaç vb. kavramlara bağlı olarak / bu kavramlar çerçevesinde gerçekleşir. Dolayısıyla bir eylemin tümlenebileceği yönler de bütün dünya dilleri için bu kavramlarla sınırlıdır” (Mert, 2016, s.195).

İşaretsiz görev ögesi.

İşaretsiz görevli dil ögeleriyle ilgili Gemalmaz (2010) şunları belirtmektedir:

Bir ögenin bilgi taşıyabilmesi için kod içerisinde belli bir yerde bulunma ihtimalinin 1’den küçük, 0’dan büyük olması gerekir. Bir ögenin bir yerde bulunma ihtimali arttıkça, yani 1/1’e yaklaştıkça taşıdığı bilgi yükünün azaldığı; yine bir ögenin bir yerde bulunma ihtimali azaldıkça taşıdığı bilgi yükünün arttığı bir gerçektir. Bir metnin yapısında yer alan anlam ögelerinin kullanılma sıklığı, görev ögelerinin kullanılma sıklığına göre daha azdır (s. 182).

Türkçe anlam ögelerine yükleyeceği hemen her görev için ayrı bir görev ögesi geliştirmiştir. Bu görev ögelerini de sürekli, anlam ögelerinden sonra getirdiği için bunların büyük bir çoğunluğunu da eklemiştir. Ekleme gerçekleştirilirken, dillerin gelişmesini sürekli etkileyen kolaylık (economie) ve anlaşılabilirlik (comprehensibilite) kanunları gereği bu görev ögeleri zaman zaman oldukça aşınmış bazen de görevlerini kendilerini kuşatan diğer görev ve anlam ögelerine bırakarak düşmüşler veya daha başlangıçta işaretli bir öge karşısında işaretsiz (non-marque) kalmışlardır (Gemalmaz, 1982, s. 28).

Mert (2008) ise bu konuda şunları belirtmektedir:

Sözcüğü oluşturan ses sayısı arttıkça sözcüğün anlaşılabilirliği azalırken, sözcüğü oluşturan ses sayısı azaldıkça da sözcüğün anlaşılabilirliği artar. Bu yüzden dünya dillerinde sözcüğü oluşturan ses sayıları insan beyninin algılama kapasitesi çerçevesinde sınırlanmıştır. Zira sözcüğü oluşturan ses sayısı arttıkça sözcüğün telaffuzu ve algılanması da güçleşmektedir (s. 3).

Zarf+fiil'den oluşan deyimlerde işaretsiz görev ögesi ile ilgili olarak C. Alyılmaz (2003) zarfların, fiillerin genel niteleyicileri olarak kullanıldığını ve zarf ile fiil arasında sürekli bir anlam ilişkisi kurulmadığını belirtmekte, bu anlam ilişkisi sırasında zarf ile fiil ya da isim ile fiil arasındaki ilişkiyi sağlayan dışa dönük herhangi bir ek bulunmadığını ifade etmektedir.

Bu konuyla ilgili Mert (2008) benzer bir görüş sunmaktadır: “Türkçede gerek ‘zarf+fiil’den, gerekse ‘nesne+fiil’den kurulu tamlamalarda zarf ile fiil ya da isim ile fiil arasındaki ilişkiyi sağlayan dışa dönük özel bir ek bulunmamaktadır” (s. 4). Bu durum zarf+fiil şeklinde oluşan sözcük gruplarında zarf ile fiil arasında işaretsiz bir görev ögesinin olduğunu göstermektedir. Tıpkı belirtisiz isim tamlamalarında olduğu gibi.

Örnek: *göz+ø yum-, kapı + kolu, kırmızı+ø kalem vb.*

Yukarıda bahsedilen durum nesne+fiilden oluşan yapılarda da mevcuttur. Alyılmaz (2003)’a göre; “nesne+fiilden oluşan yapılar; olumlu veya olumsuz, geçişli fiil kök, köken ve gövdelerinin, nesnelerle birlikte kullanılarak genel anlamlı bir kavramı karşıladıkları/ifade ettikleri görülür. Nesne + fiil’den oluşan fiil deyimlerinde nesneler, fiillerle sürekli anlam ilişkisi kurarlar. Nesnelerle fiiller arasında zamanla oluşan bu sürekli anlam ilişkisi, ‘nesne + fiil’den kurulu tamlamalar” şeklinde ifade edilebilecek niteliktedir” (s. 152). Tıpkı zarf+fiilden kurulu yapılarda olduğu gibi nesne+fiilden kurulu yapılarda da nesne ile fiil arasında dışa dönük özel bir ek yoktur ve işaretsiz olarak kullanılır. Örnek: *ağız+ø ara-, can+ø ver-, haber+ø sal-, ter+ø dök- vb.*

Gemalmaz (2010) işaretsiz görev ögelerinin kullanımıyla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

1. Türkçede I. ve II. şahıslar karşısında III. şahıs işaretsizdir.
2. Türkçede III. şahıs iyelik eki işaretsiz hâl eklerinden önce geldiğinde işaretsizdir.

3. Türkçede isimlerin, çokluk karşısında teklik ve genellik durumları işaretsizdir.
4. Türkçede isimlerin belirtili nesne hâlleri karşısında belirtisiz nesne hâlleri işaretsizdir.
5. Türkçede isimlerin belirten hâli, genel belirleyici karşısında genel niteleyici olarak işaretsizdir.
6. Türkçede isimlerin nitelenen (tamlanan) hâli eki /+(s)I/ ünlüyle biten isimlere geldiğinde ve üzerine iyelik eki I. ve II. şahısları aldığında veya bazı sıfatlaştırmacı eklerden önce düşerek işaretsiz duruma düşer.
7. Türkçede fiillerin olumsuz şekilleri karşısında olumlu şekilleri işaretsizdir (ss. 275-278).

Hâl ekleri.

Hâl kavramı¹; cümle düzeyinde fiil ya da yüklem zaman, yer, çıkma, sebep, vasıta, hedef vb. kavramlar açısından tümlenirken / belirli kılınırken, fiil ya da yüklem ile cümleyi oluşturan isim veya isim gruplarından oluşan diğer kurucu ögeler arasındaki sentaktik ilişkiler kurulurken ortaya çıkan bir kavramdır. Dolayısıyla bir sözcüğü cümle düzeyine taşımadan / müstakil olarak herhangi bir hâl kategorisi çerçevesinde değerlendirmek mümkün değildir. Bu yüzden de yalın hâl diye bir kategoriden bahsedilmemelidir (Alyılmaz, s. 2010b; Mert, 2016).

Çıkma, ayrılma, bulunma, vasıta, sebep... eklerin değil, kategorilerin adıdır. Dolayısıyla dışa dönük görevli dil öğelerine “çıkma hâli eki”, “bulunma hâli eki” gibi adlar vermek doğru değildir. Zira bu ekler kullanıldıkları yere göre farklı bir kategoriyi işaretleyebilirler. Bu nedenle “çıkma hâli ekinin bulunma hâli eki yerine kullanılması”, “bulunma hâli ekinin vasıta hâli eki yerine kullanılması gibi” yaklaşımlar da olmamalıdır (Mert, 2016, s. 195).

Korkmaz (1992), hâl kavramını “ismin cümle içinde bulunduğu dil bilgisi şekli; yalın ve eklerle genişletilmiş olarak aldığı geçici durum” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca hâl eklerini ise, “cümle içinde isimleri başka kelimelerle olan ilişkilerine göre çeşitli hâllere sokan ekler” şeklinde tanımlamaktadır (s. 77). Korkmaz, hâl eklerini “yalın durum”, “ilgi durumu”, “yükleme durumu”, “yönelme durumu”, “bulunma durumu”, “çıkma durumu”, “vasıta durumu” ve “eşitlik durumu” şeklinde sınıflandırmaktadır (Korkmaz, 2014).

Karaağaç (2012) ise “isimler, söz öbekleri ve cümleler içinde başka söz, niteleyici ve ögelerle değişik ilişkiler içinde bulunurlar. İşte varlık ile varlık ve varlık ile eylem ilişkilerinin adlarına, ad durum ekleri ve çekim edatları denir” (s. 329) şeklinde tanımlamaktadır. Karaağaç (2012) Türkçede hâl çekimlerini “yalın durum”, “ilgi durumu”, “yapma durumu”,

¹ Ayrıntılı bilgi için bk. Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig’de hâl kategorisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 21, 25-32.

“yaklaşma durumu”, “bulunma durumu”, “uzaklaşma durumu”, “vasıta durumu”, “eşitlik durumu”, “yön durumu”, “neden durumu”, “karşılaştırma durumu”, “benzerlik durumu”, “sınırlama durumu” şeklinde sınıflanmaktadır.

Eker (2003), hâl eklerini “tümce içindeki adları sözcüklere değişik anlam ilişkileri çerçevesinde bağlayan biçim birimlerdir” şeklinde tanımlar ve “yalın durum”, “yaklaşma durumu”, “bulunma durumu”, “uzaklaşma/ayrılma/çıkma durumu”, “ilgi durumu”, “yükleme/belirtme durumu”, “eşitlik durumu”, “araç durumu” şeklinde sınıflara ayırır (s. 295).

Gülsevin (2017) hâl eklerinin cümle içinde isimler arasında anlam ilişkisi kurduğunu ve gerçek fonksiyonu ile anlamlandırılmazsa o cümleye verilen anlamın da yanlış olacağını belirtir ve “yalın hâl”, “tamlama hâli”, “belirtme hâli”, “yönelme hâli”, “bulunma hâli”, “ayrılma hâli”, “vasıta hâli”, “eşitlik hâli” şeklinde sınıflandırır (ss. 25-86).

Alyılmaz C. (1994) hâl durumlarını “anlam ağırlıklı işlevsel bir bakış açısı” yönünden değerlendirmiş ve çeşitli görevli elemanların isimler üzerine gelerek hâl kategorisini oluşturduğunu belirtmiştir. Bunun yanında hâl durum eklerini “belirten hâli”, “belirtilen hâli”, “bulunma hâli”, “nesne hâli (belirtisiz nesne hâli, belirtili nesne hâli)”, “bulunma hâli (zamanda bulunma hâli, mekânda bulunma hâli)”, “ayrılma hâli”, “çıkışlık hâli”, “yönelme hâli”, “birliktelik-beraberlik hâli”, “karşılıklılık hâli”, “hedef hâli”, “sebeup hâli”, “vasıta hâli”, “görelilik hâli”, “nasıllık hâli”, “nicelik hâli (kesin değer hâli, yaklaşık değer hâli)”, “karşılaştırma hâli”, “sınırlandırma hâli”, “benzetme hâli”, “seslenme hâli” şeklinde sınıflandırmaktadır (ss. 50-82).

Bu konuda Mert (2003); “bir dildeki ögeler yalnız kavram işaretlerinden ibaret değildir. Türkçe gibi eklemeli dillerde söz dizimi her ne kadar kavram işaretleme aşamasında ortaya çıksa da dilin kendine özgü nitelikleri, esasen kavram ilişkileri düzeyinde belirlemektedir” ve “Türkçede kavram ilişkilerinin genellikle ‘çekim ekleri’ ‘hâl ekleri’ diye adlandırılan dil bilgisi biçimbirimleriyle yapıldığı ifade edildiğinden sadece yüzeysel yapıdan hareket edilmekte ve hâl kategorilerini ifade eden görevli dil ögelerinden ‘ekler’ de şekillerine göre adlandırılarak ismin beş ile dokuz arasında değişen hâlden söz edilmektedir” demektedir (s. 28).

Mert (2003), Türkçedeki hâl ekleri konusuna farklı yaklaşarak hâl kategorisinin genellikle birer ek olarak değerlendirildiğini vurgulamaktadır. Ancak bu ekler kullanıldıkları yere ve kullanılışlarına göre farklı hâl kategorilerini ifade edebilmektedirler.

Türkçede seslenme hâli, özne hâli, belirten hâli, belirtilen hâli, nesne hâli, bulunma hâli, ayrılma hâli, birliktelik-beraberlik hâli, hedef hâli, yönelme hâli, sebep hâli, vasıta hâli, nasıllık hâli, nicelik hâli, görelilik hâli, karşılaştırma hâli, benzetme hâli, sınırlandırma hâli, karşıtlık hâli, yaklaşma/varma hâli birer

kategoridir ve bunları ifade eden farklı görevli dil elemanları bulunmaktadır. Bunlar Türkçede hâl ekleri hâl kategorisi değil; kullanıldıkları yere göre farklı hal kategorilerini ifade eden görevli dil öğeleridir (Mert, 2003, s. 28).

Hâl kategorisi ile ilgili genel kanı beş ile dokuz arasında hâl ekinin olduğu ve bu şekilde öğretildiği şeklindedir. Oysa isimler üzerindeki hâl yukarıda da belirttiği gibi anlamsal bir kategoridir. Bu sebeple de cümle içerisinde isim üzerinde kurduğu anlamsal duruma göre değerlendirilmelidir.

Edatlar.

Edatlar², isim ve isim soylu sözcük ve sözcük gruplarından sonra gelerek anlam bakımından bunlarla bağlı bulunan, dil bilgisi bakımından onlara hâkim olan ve eklendikleri sözcük ile cümlenin diğer sözcükleri arasında çeşitli anlam bağları kuran ancak yalnız başlarına anlamları olmayan görevli dil öğeleridir (Ergin, 1977; Korkmaz, 2014).

Dilbilim Sözlüğü'nde edat (ilgeç) şu şekilde tanımlanmaktadır: “Tümce içinde dil bilgisel işlevi bulunan, dillerde az sayıdaki kapalı sözcük kümesinin üyesi olan, dilin sözdizimsel özelliğine bağlı olarak tümlecinin önünde veya ardında yer alan, tümleci ile tümcenin eylemi arasında ilgi kuran, anlamı eylemle olan ilişkisi ile belirlenen biçimbirim.” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011, s. 157) “Edatların cümle içinde kurdukları anlam ilişkileri geçicidir. Bunlar ise benzerlik, beraberlik, başkalık, miktar, sebep, vasıta, zaman, mekân, yön gösterme vb. ilişkilerdir” (Korkmaz, 2014, s. 895). Dilde tek başlarına kullanılmayan edatlar cümle içerisinde kullanıldıkları yerde anlam ilişkisi kurarlar bu özellikleri sebebiyle bağlı biçim birimlerdir (Karaağaç, 2012). Hacıeminoğlu (2015) edatlar ile ilgili olarak “dil bütünü içinde mücerret bir unsur olarak ele alındığında edatlar çekime gelmeyen ‘donmuş’ ve ‘kalıplaşmış’ sözlerdir. Böylece mâna itibarıyla da isim çekim eklerine yaklaşırlar. Bu bakımdan denilebilir ki edatlar isim çekim eklerinin gördüğü görevlerin de bir kısmını yüklenmiş fakat daha zengin nüanslı sözlerdir” açıklamasını yapmaktadır (s. XIV). Bağlı birimler olan edatlar, birlikte kullanıldıkları öğeler göz önünde bulundurularak, “çekim edatları”, “bağlama edatları” ve “ünlem edatları” olmak üzere üç ana sınıfa ayrılabilirler (Karaağaç, 2012, s. 433). Hacıeminoğlu (2015) edatları köken, yapı ve mahiyet açısından “fiilden türeyenler”, “isimden türeyenler”, “yapısı ve kökeni bilinmeyenler”, “taklidî söz mahiyetinde olanlar” ve “yabancı asıllı olanlar” diye beş farklı kökene ayırmaktadır. Korkmaz (2014) ise edatları “yapı ve kökenleri”, “kullanılış biçimleri” ve “görevleri” bakımından olmak üzere üç sınıfa ayırır (s. 897). Hacıeminoğlu (2015) ise edatları görevleri yönünden “çekim edatları”, “bağlama edatları”, “kuvvetlendirme edatları”, “karşılaştırma-denkleştirme

² Ayrıntılı bilgi için bk. Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türk dilinde edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

edatları”, “soru edatları”, “çağırma hitap edatları”, “cevap edatları”, “ünlemler”, “gösterme edatları” ve “tekkerrür edatları” olmak üzere on türe ayırmaktadır.

Karaağaç (2012) ise edatların cümle içerisinde aldıkları çekimlere göre farklı anlamlar kazandıklarını belirtir ve bu anlamları; “yer yön”, “zaman”, “benzerlik”, “yaklaşma”, “uzaklaşma”, “karşılaştırma”, “birliktelik”, “sınırlama” bildiren anlamlar şeklinde tanımlar.

Edatlar kullanım biçimleri bakımından çeşitli görev ögeleriyle kullanılırlar. Türkçede edatlar oluşturdukları edat öbeklerinde tıpkı eylemler gibi zorunlu tamlayıcılara isim hâl eklerini atarlar. Örnek: siz+e göre, ev+e dair, o+n+dan başka, Ayşe+yle birlikte, Ahmet+ø gibi, vb. (Boz, 2018, s. 757). Korkmaz (2014) bu durumu “yalın durum isteyen”, “zamirlerden sonra ilgi durumu isteyen”, “yönelme durumu isteyen” ve “çıkma durumu isteyen” edatlar olarak dört sınıfa ayırmıştır.

Türkçede edatlar iyelik ve durum ekleri olarak isim gibi kullanılan sözcüklerin ya yalın şekillerinden ya da yönelme, çıkma, ilgi ve vasıta durumu gibi isim çekimleri ile genişletilmiş şekillerinden sonra gelirler ve anlamı bu açılardan belirtirler (Korkmaz, 2014).

Örnek: *ev için, benim gibi, size ait kitap, denize kadar, tepeden aşağı, başından beri* vb.

Edatlar isimler üzerine gelen diğer görevli dil ögeleri gibi anlam ilişkisi kurdukları isimler üzerine gelir ve sadece cümle içerisinde anlam kazanırlar. Yukarıda da belirttiğimiz gibi cümle içinde ismi çeşitli yönlerden etkilerler. Cümle içerisinde yalın olarak kullanıldıkları gibi çeşitli hâl ekleriyle birlikte (hâl eki+edat) edat grupları oluştururlar.

Tamlayan eki (ilgi eki) (/+(n)In/).

Türkçede eklendiği isim ile başka bir isim arasında ilgi bağı kuran görev ögesine tamlayan (ilgi) eki denilmektedir (Eraslan, 2012; Ergin, 1977; Gülsevin, 2004; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Ayrıca ilgi ekinin isimleri, isim cümlelerinde fiillere, zamirlere de bağladığı görülmektedir (Eraslan, 2012). Bu bağ sıklıkla tamlama içerisinde olduğu için eke tamlayan durumu eki de denilmektedir (Hatipoğlu, 1981, s. 77). Tamlayan eki genellikle isim tamlamalarında birinci isimden sonra gelir ve ikinci isimle ilgi bağı kurar. Belirtili isim tamlamalarında ilgi eki derin yapıda sahiplik işlevi de göstermektedir (Boz, 2013). İlgi eki Türkçenin en eski kaynaklarından günümüze kadar kullanımı takip edilen ekli ve eksiz şekilleri olan bir ektir (Bulak, 2017). Tekin (2013b) konuyla ilgili olarak “ilgi hâli eki Genel Altaycada /-n/ idi. Bağlayıcı ünlü ve /-n/ eki Ön-Moğolcada /-un/ olurken Türkçede /-in/, /-iñ/ şekline dönüşmüştür” (s. 157) denmektedir. Korkmaz (2014) ilgi durumu ile ilgili olarak;

İlgi durumu eklendiği ad ile başka bir ad arasında sahiplik, ilgi bağı kurma durumudur. İlgi durumunun öteki ad çekimi eklerinden ayrılan tarafı, adı fiile

bağlayan bir ek olmamasıdır. Bu ek ilişki kurduğu adla yalın durumda bir kavramı karşılamaktadır. Adlarda ilgi durumu ilgi durumu ekiyle karşılanır. İlgi durumu eki ünsüzle biten ad kök ve gövdelerinden sonra +In /+Un, ünlü ile bitenlerden sonra +nIn/ +nUn biçimindedir. İlgi durumu ekleri her zaman çokluk ve iyelik eklerinden sonra gelir (ss. 283-284).

Korkmaz (2014) ve Bulak (2017) ilgi ekinin ünlü ile biten isimlerden sonra +nIn /+nUn şeklinde kullanıldığını belirtmektedir. Ekin önüne eklenen /n/ sesini de ekin içerisinde yer alan bir aslî ses gibi göstermektedir. Mert (2002), ekin önünde ortaya çıkan /n/ sesi ile ilgili olarak şunları belirtmektedir:

Türkçenin asıl belirten / niteleyen / tamlayan (genitif) hâli eki olan (n)Ing > ...> ...> (n)Ing ~ (n)In ekinin başındaki n sesi, iyelik 3. şahıs eki /+n+/ değil; birinci ve ikinci teklik şahıs zamirleri (bi+n, si+n)'nin sonunda bulunan ve hece bölünmesi sırasında belirten / niteleyen / tamlayan (genitif) hâli eki ile birlikte aynı hece içinde yer alıp sonra da bu ekle birleşen / kalıplaşan ([n]+Ing> ...> ...> (n)+Ing ~ [n]+In) arkaik teklik eki /+n/'dir (s. 38).

Uzun (1998) ise Türkçede iki ismin bir araya gelerek tamlama oluşturabileceğini ve bunun yanında ikinci adın tamlanan eki olarak da bir tamlama oluşturabileceğini belirtir. Bunları açıklarken de *okul kapı+sı* örneğini vererek tamlamanın anlambilimsel olarak kapının ait olduğu yer ya da kapının niteliğinin ne olduğu durumu hakkında bilgi vermektedir der ve *okul+un kapı+sı* örneğindeki ilk isimdeki ekin tamlayan eki olduğunu ve anlambilimsel olarak isim tamlaması üzerinde daha çok bildirme eki gibi görev yaptığını belirtir (ss. 174-175).

Fiiller üzerine gelen görevli dil öğeleri.

Türkçenin şekil bilgisinde isimden sonra en önemli ögesi fiillerdir (Korkmaz, 2014). Fiiller (eylem) kılış, kılınış bildiren ve zaman belirleyen sözcüklerdir (Eker, 2003, s. 321). İş oluş ve hareket bildiren fiiller “karşıladıkları hareket ile zaman ve mekân kapsamı içinde somut ve soyut nesne ve kavramlarla ilgili her türlü oluş, kılış, kılınış ve durumları bildirirler.” (Korkmaz, 2014, s. 488) Fiiller dil içerisinde isimlere göre daha azdır. Bunda çeşitli varlıkların aynı eylemi yapıyor olması etkili olmuştur (Karaağaç, 2012). Fiiller kök ve köken hâlinde oldukları gibi çeşitli görevli dil öğeleri yardımıyla gövde hâline de gelebilmektedir. Ayrıca Türkçede fiiller sadece fiil kök ve gövdelerinden türemezler çeşitli ekler vasıtasıyla isim kök, köken ve gövdelerinden de yeni fiiller türetilir. Bu türetme süreci kalıcı kavram işareti oluşturmaktadır. Bunun yanında fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturmayan cümle içerisinde anlamsal ilişki kurduğu isim, fiil ya da yükleme göre geçici anlam ilişkisi kuran yapılar da bulunmaktadır. Bunlar isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapılarıdır.

Herhangi bir yabancı dilin öğrenim sürecinde fiiller gerek oluşturulma yollarıyla gerekse cümle içerisindeki çekimleriyle öğrenenin zorlandığı bir tür olarak bilinmektedir. Eklemeli bir dil olan Türkçede fiiller üzerlerine aldıkları kalıcı kavram işareti yapan ve yapmayan görevli dil öğeleriyle öğrenilmesi zor ve karışık bir tür olarak algılanmaktadır.

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri.

Türkçede fiiller kök, köken ve gövde hâlinde olabileceği gibi çeşitli ekler vasıtasıyla farklı türde sözcüklere de dönüşebilirler. Türkçede fiiller üzerine gelerek kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri ise şunlardır: fiilden fiil yapım ekleri ve fiilden isim yapım ekleri

Fiilden fiil yapım ekleri.

Fiilden fiil yapma ekleri, fiil kök veya gövdelerine eklenerek onlardan yeni fiil türeten eklerdir (Delice, 2002, Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014) Bu gruptaki eklerin bazıları hemen her fiille gelebilecek işlevlidir. Bazıları ise az işlevlidir (Korkmaz, 2014, s. 180). Fiilden fiil yapma Türkçede yeni fiil üretmede sıklıkla kullanılan bir yöntemdir.

Örnek: *uza-t-, bula-ş- vb.*

Fiilden isim yapım ekleri.

Türkçede fiil kök, köken ve gövdelerine gelerek köken anlamıyla ilişkili yeni bir isim türeten eklerdir (Eker, 2003). Türkçede fiilden isim türeten eklerin sayısı oldukça çoktur (Eker, 2003; Korkmaz, 2014). “İsim kökenli sözler doğadaki somut ve soyut varlık ve nesneleri bütünüyle karşılayamadığı için, dil bir kısım nesne ve kavramları harekete dayandırarak karşılama yolunu benimsemiştir. Ayrıca, bu gruba giren eklerin bir kısmı aslında fiillerin soyut oluş ve kılış adları durumundadır” (Korkmaz, 2014, s. 143).

Örnek: *bak-ış, otur-um, çalış-kan vb.*

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğeleri.

İsim fiil ekleri.

“Olumlu veya olumsuz fiil kök veya gövdelerinden yapılan isim-fiiller, fiillerin şahsa ve zamana bağlı olmadan iş, oluş, hareket, yargı vs. bildiren çekimli yapılarıdır” (Alyılmaz, C. 1994, s. 84).

J. Eckman, isim-fiil fiillerin kip ve şahıs göstermeyen isim şeklidir. İsimler gibi çokluk, iyelik ve çekim ekleriyle çekim edatları alır; cümlede özne, nesne, vasıflayıcı, tümleç ve yüklem ismi işini görür. Yine fiile olan ilgisini kaybetmemiştir: olumlu ve olumsuz şekli olabilir, baş fiilin zamanına nispetle zaman bildirir, özne, nesne, tümleç alır” şeklinde tanımlamaktadır (Eckman, 1962, s. 51).

Eraslan (1980) isim-fiillerle ilgili olarak şunları belirtir: “Zengin bir isim-fiil sistemine sahip olan Türkçede isim-fiillerin cümle yapısı içerisinde oynadıkları rol çok büyüktür. Fiilin

fiil ifadeli hususi şekilleri olan isim-fiiller, çeşitli kullanış ve fonksiyonları ile Türk cümlesine sadelik ve açıklık kazandırır. Ayrıca Hint-Avrupa dillerindeki yardımcı cümlelerin yerini tuttuklarından ifadede kolaylık sağlarlar” (s. XXXI).

İsim-fiiller cümle içinde isim gibi kullanılan fiillerdir ve nesneleri geçici hareket özelliğiyle karşılar. Temel olarak STT’de mastar olarak kabul edilen isim-fiiller /-mA/, /-mAk/ ve /-(I)ş/ ekleriyle yapılmaktadırlar.

Sıfat-fiil ekleri.

Fiil kök ya da gövdelerine gelerek sıfat gibi kullanılan fiiller türeten eklerle sıfat-fiil ekleri denilmektedir. Bu şekilde türetilen sözcükler cümle içerisinde kendisinden sonra gelen isim ya da isim gruplarını çeşitli yönlerden geçici olarak tanımlarlar. Sıfat-fiiller kimi dil bilimciler tarafından ad-eylem olarak da adlandırılmaktadır (Eker, 2003; Eraslan, 1980; Ergin, 1977; Karaağaç, 2012; 2013). “Olumlu veya olumsuz fiil kök veya gövdelerinden yapılan sıfat-fiiller, bir varlığın hareket ve oluş şeklini zamana bağlı olarak ifade eden fiil şekilleridir. Sıfat-fiiller, fiil kök veya gövdelerine sıfat-fiil ekleri getirilmek suretiyle yapılır” (Alyılmaz, C. 1994, s. 85). Sıfat-fiiller zaman anlatımı taşımaları açısından isim-fiillerden ayrılırlar (Banguoğlu, 1986). Bunun yanında isim-fiiller gibi olumlu ve olumsuz şekilleriyle çekimlenebilirler. Sıfat-fiiller tıpkı isimler gibi çokluk, iyelik ve isim çekim eklerini alabilirler (Korkmaz, 2014). Sıfat-fiiller cümle içerisinde Hint Avrupa dillerindeki yan cümlecğin yerini almaları sebebiyle dilde kolaylık ve cümlede sürekliliği sağlamaktadırlar. Sıfat-fiiller “yapılarındaki iki yönlü özellik sebebiyle, hem bir ad gibi işlem görmekte ve aldığı çekim ekleriyle cümle içinde tıpkı kalıcı isimler gibi özne, nesne ve tamlayan görevinde kullanılmakta ve aldığı çekim ekleriyle hem de ağır basan fiil yönleriyle tıpkı fiiller gibi hareket ve zaman kavramı taşımaktadırlar” (Korkmaz, 2014, s. 784).

Sıfat-fiillerin geçici bir sıfat gibi kullanımları ve fiil kökenli olmaları dolayısıyla kendilerinde zaman bildirme, dönüşlülük, edilgenlik, olumsuzluk gösterme gibi özellikleri de bulunmaktadır (Korkmaz, 2014). Sıfat-fiiller cümle içerisinde anlam yönünden ağır basan fiil özellikleri dolayısıyla sınıflandırıldığında; geniş zaman bildiren, geçmiş zaman bildiren, gelecek zaman bildiren ve *i-* ek-fiili ile kurulan sıfat-fiiller olarak sınıflandırılmaktadır (Banguoğlu, 1986; Ergin, 1977; Korkmaz, 2014).

Örnek: *bakan (insan), okumuş (adam), tanıdık (kimse), yaramaz (çocuk) vb.*

Zarf-fiil yapıları.

“Olumlu veya olumsuz fiil kök veya gövdelerinden yapılan zarf-fiiller bir hareket veya oluşu diğer bir hareket veya oluşla belirtmek için kullanılan yapılardır. Zarf-fiiller, fiil kök veya gövdelerine zarf-fiil ekleri getirilmek suretiyle yapılır” (Alyılmaz, C. 1994, s. 96).

Zarf-fiiller “genellikle bir zaman ya da kişiye bağlı olmaksızın eylemlerden geçici olarak türetilen zarf işlevindeki sözcüklerdir” (Eker, 2003, s. 303). “Fiil kök ve gövdelerine getirilen eklerle geçici zarf oluşturan yapılara zarf-fiil denir” (Gülsevin, 2000, s. 126). Zarf-fiiller “hareket hâli ifade ettikleri için anlam bakımından sıfat-fiillerden çok farklı olarak kullanılan kelimelerdir. İsim gibi kullanılmaz ve isim gibi çekim ekleri almazlar” (Ergin, 1977 s. 323). Bunun yanında zarf-fiil yapıları sadece cümleler arası bağ ilişkileri kurmazlar aynı zamanda anlam ilişkileri de kurmaktadırlar (Subaşı Uzun, 1990).

“Türkçe cümlede zarfın sıfat gibi tamlayıcı, niteleyici bir öge olduğu ve olma yapma süreçlerini yönettiği bellidir. Dolayısıyla zarf ögesi de tıpkı sıfat gibi sadece söz dizimi ilişkileriyle ortaya çıkan çekimsiz ögedir. Bu özelliği zarfın sadece cümle içerisinde görülen bir kullanımlık söz olduğunu gösterir” (Öner, 2007, s. 69). Zarf-fiiller sonuna geldikleri söz ya da söz grubunu yüklemle ilişkiye hazır hâle getirirler (Karaağaç, 2012). Zarflar fiilleri nitelediklerinde vasıf bildirirken, zarf-fiil yapıları hareket hâli bildirmektedir (Eraslan, 2012; Ergin, 1977). Eraslan (2012) zarf-fiil yapılarının özelliklerini şu şekilde belirtmektedir: Zarf-fiiller hareket durumu belirten fiil şekilleridir. Zarf-fiiller soyut hareket ifade ederler. Zarf-fiiller tasrif edilmeyen fiil şekilleridir. Zarf-fiiller işlev bakımından zarftır. Zarf-fiiller müstakil veya birleşik şekillerde kullanılırlar. Zarf-fiiller isimleşmeye elverişli değildir. Zarf-fiiller fiilleşmeye elverişli değildir. Zarf-fiiller her türlü fiilden teşkil edilebilirler.

Zarf-fiiller cümlede kurdukları anlam ilişkileri ve morfolojik özelliklerine göre; hâl, zaman, sebep, hedef, şart ve bağlama zarf-fiilleri olarak isimlendirilirler ve birçok anlam ilişkisi kurabilirler (Yıldırım Çetintaş, 2010).

Yüklemde kullanılan görevli dil ögeleri.

Yüklem cümlede işi, hareketi, oluşu, kılışı ve yargıyı bildiren çekimli bir fiil ya da ek-fiil ile çekimlenmiş bir isimden meydana gelen cümlelerin en önemli ögesidir. Diğer ögeler ise yüklem anlamını farklı yönlerden tamamlamak üzere cümlede yer alırlar. Yüklem bir oluşu, kılışı vb. şahsa, zamana ve şekle bağlayarak hüküm hâlinde ifade ederler (Eraslan, 2012; Karahan, 2014).

Karaağaç (2011), yüklem için şunları söylemektedir: “yüklem cümlede yargı bildiren çekimli ögedir. Yüklem cümlelerin temel ögesidir; çünkü cümle yüklem için kurulur” (s. 223). Vardar (2002) ise yüklemi; “tümcede bütün ögelerin işlevlerini kendisine göre belirledikleri, sözdizimsel açıdan tümcenin temelini oluşturan ve hiçbir ögeye bağlı olmayan, ortadan kalkmasıyla da tümcenin yok olmasına yol açan öge” olarak tanımlamaktadır (s. 226). Bunun yanında Korkmaz (1992) yüklemi, “cümlede hareketi, olayı, işi, yargıyı bildiren, fiil çekimine

girmiş kelimenin cümle bilgisindeki ad” olarak tanımlamaktadır (s. 174). Eraslan (2012) ise yüklemle ilgili olarak; “cümlelerin çekirdeğini oluşturup çekimli şekliyle oluş ve kılışı hüküm hâlinde ifade etmesi demektir” der ve “çekimsiz fiil, soyut olarak oluş ve kılışı ifade ettiği hâlde, çekimli fiil oluşu ve kılışı bir şahsa, bir şekle ve bir zamana bağlayarak hüküm hâlinde ifade eder. Hüküm ifade eden unsur cümlelerin yüklemine oluşturur” şeklinde devam eder (s. 817).

Bir cümlede yüklem bir sözcük olabileceği gibi bir sözcük grubu da olabilir. Bir ismin, fiilin ya da söz grubunun yüklem olabilmesi için çeşitli eklerle çekimlenmesi gerekmektedir. Cümle içerisinde tek başlarına iş, oluş ve kılış bildirmeyen fiiller, şekil, zaman ve şahıs çekimleriyle yüklem olurlar. Cümlelerin temel ögesi olan yüklem kurallı cümlelerde cümlelerin sonunda bulunur.

Şekil ve zaman ekleri.

Yüklemde şekil ve zaman ekleri, bir hareketin, bir oluş ve kılışın ne zaman ve nasıl ortaya çıktığını bildiren eklerdir (Korkmaz, 2014, s. 113). Şekil ve zaman ekleriyle ilgili Kara (2016), “eklemeli bir dil olan Türkiye Türkçesinde zaman, (...) eklerle aktarılmaktadır. Ancak çekimli bir fiilde zaman eklerinin fonksiyonları ile ilgili farklı yaklaşımlar gözlemlenmektedir. Bunda fiil zaman anlayışındaki farklılıkların yanı sıra kiple ilgili genel bir kabulün olmayışı da bir etken olarak zikredilebilir” şeklinde bir açıklama yapmaktadır (s. 111). Aksan (2007)’a göre: “kip kavramı, eylemin bildirdiği hareketin, oluşun, kılışın konuşan açısından ne tarzda ne yolda yansıtıldığını gösterir” (s. 101). Bunların yanında Korkmaz (2014), kip ve kip eklerini “fiiller şekil, zaman ve şahsa bağlı bir yargıya dönüşebilmek için belirli anlatım kalıplarına girerler. İşte bu anlatım kalıplarına kip, bu kavramı karşılayan eklere de kip ekleri denir” şeklinde tanımlamaktadır (s. 517). Ergin (1977) ise, şekil ve zaman eklerinin kökeni ile ilgili olarak; eklerin büyük bir kısmının Türkçede eski zamandan beri partisip eki olarak kullanıldığını; sadece istek, emir ve şart şekillerinin daima çekimli fiil olarak durduğunu ancak günümüzde partisip şekliyle kullanılmadıklarını belirtmiştir (s. 280). Korkmaz (2014) yukarıdaki açıklamalarına ek olarak şunları söylemektedir:

Çekimli bir fiilde hem şekil hem de zaman ifadesi yer almıştır. Fiilde hareketin biçimi kip terimi ile karşılanır. Çekimli fiillerin hepsinde şeklin ifadesi olan birer kip vardır. Çekimli fiiller kip dışında bir de zaman kavramı ve ifadesine sahiptirler. Ancak fiildeki zaman ifadesi bir kısım fiil çekimlerinde kiplerin içine girmiştir. Böylece çekimli fiillerin bir kısmında kiplerin içinde hem şekil hem de zaman ifadesi yer almış bulunmaktadır. Türkiye Türkçesinde: 1 bildirme kipleri, 2. tasarlama kipleri olmak üzere başlıca iki grup kip türü vardır (s. 114).

Ergin (1977) şekil ve zaman eklerini “fiil kök veya gövdesinin karşıladığı hareketi şekle ve zamana bağlayan ekler” şeklinde tanımlar ve “şekil ifadesi hepsinde, zaman ifadesi ise ancak bir kısmında vardır” demektedir (s. 279).

Fiil kök veya gövdesinin karşıladığı hareketi nesneler birtakım şekiller içinde yaparlar. Mücerret hareket ancak birtakım kalıplara, birtakım şekillere dökülerek nesnelere bağlanır. (...) Bu şekilleri karşılamak için fiil kök ve gövdesi şekil eklerini alarak fiil şekilleri veya fiil kipleri dediğimiz gramer şekillerine girer (...) kısacası şekil ekleri fiilin hareket şeklini gösteren eklerdir (Ergin, 1977, s. 279).

Yüklem almış olduğu bu eklerle iki çeşit hareketi ortaya çıkarır. Bunlar bildirme ve tasarlama kipleridir. Bildirme kipleri fiilin işaret ettiği işin olup bittiğini, olmakta olduğunu ya da olacağını haber veren kiplerdir (Korkmaz, 2014, s. 114). Bu kipler yüklemde zamanı belirtir. Türkçede yüklem üzerinde; şimdiki zaman (/-(I)yor+/-), görülen geçmiş zaman, (/-(T)ı+/-), öğrenilen geçmiş zaman (/-(m)ı+/-), gelecek zaman (/-(A)k+/-) ve geniş zaman (/-(r)+/-) çekimleri vardır. Bunun yanında yüklem üzerine bir hareketin, kılışın ve oluşun tasarlanmasıyla ilgili kipler de bulunmaktadır. Bunlar istek (/-(A)/), emir (/-(ø)/, /-(s)ın/, /-(In)/), dilek-şart (/-(sA)/) ve gereklilik (/-(m)AlI/) kipleridir. Tasarlama kipleri ise, fiildeki oluşun ve kılışın hâlihazırda gerçekleşmediğini ancak tasarlanmış olduğunu bildiren kiplerdir (Korkmaz, 2014). Yüklem çekimi, taşıdığı kip sayısına göre “basit kipli” veya/ve “birleşik kipli” olmak üzere başlıca iki gruba ayrılır (Alyılmaz, S. 2011, Korkmaz, 2014). Birleşik kipli yapılar içerisinde birden fazla, genellikle iki, kipten meydana gelmiş yapılardır. Birçok kiplin şahıs eki çekimlerinde ek; hikâye, rivayet ve şart ekinden sonra gelir (Korkmaz, 2014). Birleşik kipli yüklem, “olumlu ve olumsuz bir esas fiilin genellikle yalnız kip eki almış ve çekime girmemiş olan biçimine i- ek-fiilinin çekimli şekillerinin eklenmesi ile oluşur” (Korkmaz, 2014, s. 644). Birleşik kipli yüklem, hikâye, rivayet ve şart birleşik zamanları olmak üzere üçe ayrılır. Hikâye kipi “haberleşme zamanının faaliyetinin geçtiği zaman kesimine göre geçmişte bir merkez alındığını gösterir” (Gemalmaz, 1982, s. 152). Rivayet kipi “hikâye kipinde olduğu gibi haberleşme faaliyetinin geçtiği zaman kesimine göre geçmişte bir merkez alındığını gösterir. Rivayet kipinde verici mesajına konu olan hadisenin şuurunda değildir” (Alyılmaz, C. 1994, s. 232). Birleşik fiillerin şartı ise “kip eki almış esas fiile i- ek-fiilinin şart kipinin getirilmesi ile oluşturulur” (Korkmaz, 2014, s. 671). Şart kipi, “zaman merkezi bakımından muzariye uymakla beraber, yapısında yer aldığı cümleyi diğer bir cümle yüklemine şart tümleci olarak bağlar” (Gemalmaz, 1982, s. 145). Bunlara ek olarak Eren Ökten ve Sauner-Leroy (2016) kip kavramının anlam bilimsel yönünün ihmal edilmediğini ve “fiil kipleri cümle içinde ilişki kurdukları kelimelerin etkisi altında türlü şekillerde istenilen duygu ve düşünceleri dile getirebilmekte, konuşucunun iş, olay, durum karşısındaki ruhsal

durumunu, tutumunu yansıtabilmektedir” (s. 162) diyerek kip eklerinin işlevlerinde bahseder. Bu konuda Johanson (2016)’un benzer görüşleri vardır.

Şahıs ekleri.

Şahıs ekleri, yükleme şekil ve zaman eklerinden sonra gelen ve işin ve oluşun kim tarafından yapıldığını gösteren eklerdir.

“Çekimli fiillerde şahıs ekleri, fiilin gösterdiği oluş ve kılışın hangi şahıslar tarafından yapıldığını bildiren bir gramer kategorisidir. Dolayısıyla bu ekler fiildeki oluş ve kılışı, bir şekil ve zaman kalıbı içinde şahıslara bağlayan eklerdir” (Korkmaz, 2014, s. 518). Ergin (1977) şahıs eklerinin şahıs zamiri ve iyelik eki kökenli olduğunu belirtir ve bu durumun da Türkçede fiil çekiminin aslı olduğunu söyler. Karaağaç (2012) ise yukarıdaki tanımlara benzer bir tanım yapar: “Çekimli bir eylemde, şekil ve zaman ekleri dışında eylemin kişi ve sayı öğelerini gösteren eklere kişi eki denir” (s. 255).

Dil bilimciler şahıs eklerini kökenleri itibarıyla üç türe ayırmaktadır. Bunlar zamir kökenli, iyelik kökenli ve emir çekimli eklerdir (Alyılmaz, C. 1994; Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014; Yavuzarslan, 2011).

Türkçede şahıs eklerinin şekil ve zaman kiplerine göre çekimleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. *Türkçedeki Şahıs Eklerinin Şekil ve Zamanlara Göre Çekimleri*

	Şimdiki Zaman	Geniş Zaman	Görülen G. Zaman	Duyulan G. Zaman	Gelecek Zaman	İstek Çekimi	Emir Çekimi	Dilek-Şart Çekimi	Gerekliklik Çekimi
I. t. ş.	/+m/	/+m/	/+m/	/+m/	/+m/	/+m/	/+ø/	/+m/	/+(y)Im/
II. t. ş.	/+sAn/	/+sAn/	/+n/	/+sAn/	/+sAn/	/+sAn/	/+ø/	/+An/	/+sIn/
III. t. ş.	/+ø/	/+ø/	/+ø/	/+ø/	/+ø/	/+ø/	/+sIn/	/+ø/	/+ø/
I. ç. ş.	/+z/	/+z/	/+k/	/+z/	/+z/	/+k/ /+All/	/+ø/	/+k/	/+z/
II. ç. ş.	/+sInIz/	/+sInIz/	/+nIz/	/+sInIz/	/+sInIz/	/+sInIz/	/+In	/+nIz/	/+sInIz/
III. ç. ş.	/+lAr/	/+lAr/	/+lAr/	/+lAr/	/+lAr/	/+lAr/	/+sInlAr/	/+lAr/	/+lAr/

Kaynak: (Alyılmaz, C. 1994; Alyılmaz, S. 2011; Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014)

Ek fiil.

Ek fiil, isim veya isim soylu sözcüklerin üzerlerine gelerek onları yüklemleştiren veya birleşik kiplerin oluşmasında yardımcı öge olarak kullanılan görevli dil ögesidir (Alyılmaz, S. 2011). Ek-fiil Türkçedeki er- yardımcı eyleminin er- < -ir- < -i- değişimi ile ekleşmiş hâlidir (Eker, 2003; Güneş, 2010; Korkmaz, 2014). Ek fiil, isim soylu bütün sözcüklerin sonlarına

gelerek onları yüklem yapan ve basit zamanlı fiil çekimlerinde birleşik zamanlı fiil çekimleri yapan ektir (Gencan, 2013). Ergin (1997) ek fiili farklı şekilde adlandırarak *isim-fiili* adını vermektedir. Ergin (1977) isim-fiilini şu şekilde tanımlar:

Bütün isim ve fiil şekillerinin sonuna gelerek onlardan birleşik fiiller yaptığı için ana yardımcı fiil, isimleri fiilleştirdiği için de isim-fiili dediğimiz i- fiilinin tek başına kök olarak kesin ve belirli bir mânası yoktur. Onun için imek şeklinde fiil ismi de kullanılmaz. Aynı şekilde başka hiçbir yapım ekini almaz, hiçbir isim veya fiil gövdesi meydana getirmez. Yalnız kök olarak belirli çekim şekilleri içinde ortaya çıkar (ss. 299-300).

“Bugün ek fiili her ne kadar i- (imek) diye adlandırıyor isek de fiilin tek başına bir anlamı yoktur. Asıl fiillerde olduğu gibi yalnız başına i- biçimiyle kullanılmaz ve yapım ekleri ile genişletilemez. Dolayısıyla fiilden bir ad ya da fiil gövdesi oluşturması mümkün değildir. Varlığını i-di, i-miş, i-se gibi zaman ekleriyle ortaya koyar” (Korkmaz, 2014, s. 620).

Güneş (2010), yukarıdaki tanımlamalara ve açıklamalara itiraz eder ve ek fiilin isimlendirilmesi, kullanım yerleri ve oluşturduğu yapılarla ilgili görüşlerini belirtir.³

Kimi dil bilgisi kitaplarında ek fiilin i- ve /-Tİr/ şeklinde iki ekle yapıldığı belirtilir (Eker, 2003; Karaağaç, 2013; Korkmaz, 2014).

Gemalmaz (2010)’a göre;

Ek fiil işaretli olma eğilimindedir. (ET. +øer- > STT +øiø- ~ +øøø- ⇔ +yøø-) STT’nde ek fiil işaretli olma eğilimindedir (ET. +øer- ~ +øir- > STT +øiø- ~ +øøø- ⇔ +yøø-) (ör. gel-//-i+yor-+//+i-miş ~ gel-//-i+yor-+//+ø-muş; oku-//-ya+ca+k-+//+i-se ~ oku-//-ya+ca+k-+//+ø-sa; bil-//-d+i-+//+i-d+i+m ~ bil-//-d+i-+//+y-d+i+m). STT’nde ek fiilin basit kipi, tamamen düşme sonucu işaretli öğelerden oluşmuştur (ET. +øer-//-ür ~ +øir-//-ü r > STT +øøø-øø) (ör. **rivayet kipi**: gel-//-miş+//+i-miş+sin ~ gel-//-miş+//-miş+sin **basit kip**: gel-//-miş+//+ø-ø+sin < ET. kel-//-miş+//+øer-ür + sen) (ss. 276-277).

Daşdemir (2014), ek fiilin Türkçede ismi tümleçlerin bağlanabileceği bir genel fiil hâline getirdiğini ve eski Türkçede er- fiilinden gelişerek gelen i- ~ +ø- fiili olduğunu belirtir. Türkçede ek fiiller birleşik zaman oluşumunda da görülürler. Ek fiil ile çekimlenen isim cümlede; şimdiki zaman, geniş zaman, duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman ve şart kipleri şeklinde kullanılır. Ek fiilin olumsuzluğu diğer fiil çekimleriyle oluşturulmuş yapılardan farklı olarak /-mA/ olumsuzluk eki ile değil “değil” sözcüğü ile yapılmaktadır (Ör. *Erzurumlu+(i)-y-du, Erzurumlu değil+(i)-di*).

³ Güneş, S. (2010). Türkçede imek fiili hakkında. İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde (ss. 429-433). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Tasvirî fiiller.

Tasvirî fiiller Türkçede birçok dil bilimci tarafından farklı şekilde isimlendirilmektedir. Bunlardan bazıları: Korkmaz (2014), Banguoğlu (1986), Topaloğlu (1989), Özçelik (2002) “tasvir fiili”; Bilgegil (2014), Bozkurt (2017), Ercilasun (2003), Ergin (1977), Karaağaç (2013), “birleşik fiil/eylem”; Hatipoğlu (1972), Hengirmen (2015) “ulaçlı birleşik eylem” şeklindedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi isimlendirmede farklılıkları bulunan tasvirî fiil, bağlı ögesi eylem gibi görünen ancak morfolojik olarak ek değeri taşıyan yapılarla kurulan fiillere denilmektedir. Bu yapılar cümleye morfolojik olarak eklenir ve semantik olarak farklı anlamlar kazandırabilir. Tasvirî fiiller bulundukları cümleye, öncelik, alışkanlık, niyet, yeterlik, tezlik, süreklilik, yaklaşma, uzaklaşma gibi anlamlar katarlar.

“Türkçede tasvirî fiiller başlığı altında verilen yardımcı fiiller; -I ve -A ulaç ekini almış bir fiille *ver-*, *bil-*, *dur-*, *kal-*, *gör-*, *yaz-* gibi fiillerin oluşturduğu yapılardır. Bu yapıların en önemli özelliği, ulaçlı fiile eklenen yardımcı fiilin kendi anlamının dışında yüklendiği tasvirî anlamı birinci fiile yüklemesidir” (Şahin, 2000, s. 97). Tasvirî fiiller yeterlik, tezlik, süreklilik, yaklaşma olarak dörde ayrılır. Ancak bazı araştırmacılar birleşik fiiller/eylemler olarak adlandırdıkları tasvirî fiilleri kuruluş şekillerine göre ve semantik özelliklerine göre tasnif etmektedir (Karaağaç, 2012; 2013).

Yeterlik fiilleri: Esas fiil üzerine /-A+bil-/ yapısının gelmesi ile oluşan ve cümleye yeterlik, ihtimal, olasılık *vb.* anlamlar kazandıran yüklem çekimidir. Yeterlik fiillerinin olumsuzu *bil-* yardımcı fiilinin üzerine /-mA/ olumsuzluk ekinin getirilmesi ile değil /-A/ zarf-fiil ekinde sonra /-mA/ olumsuzluk ekinin getirilmesi ile yapılır.

Tezlik fiilleri: Esas fiile /-I+ver-/ yapısının getirilmesi ile yapılır. Cümleye çabukluk, tezlik anlamı katar eylemin hızlı bir şekilde yapıldığı vurgusunu verir. Yüklem bütünü basit ve birleşik kip çekimlerine girebilir.

Süreklilik fiilleri: “Esas fiilin /-A+dur-/ , /-A+gel-/ , /-A+kal-/ , /-A+gör-/ , /-A+koy-/ ; /-I+dur-/ , /-I+gel-/ , /-I+kal-/ , /-I+gör-/ , /-I+koy-/ ; /-Ip+dur-/ , /-Ip+gel-/ , /-Ip+kal-/ , /-Ip+gör-/ , /-Ip+koy-/ yapıları getirilerek kurulur” (Korkmaz, 2014, s. 716). Yükleme işi sürekliliğini ve devam ettiği anlamlarını verir.

Yaklaşma fiilleri: Esas fiil üzerine /-A+yaz-/ yapısı ile oluşan, oluş ve kılışın olmadığını ama az kalsın olacağını bildiren yüklem yapıları. “Bu tasvirî fiil yalnız görülen ve duyulan geçmiş zaman ekleri ile çekime girebilir. Olumsuzluk eki de almaz” (Korkmaz, 2014, s. 724).

Cümle sonu eki/edatı.

Cümlelerin anlamlarını çeşitli yönlerden (soru, emir vb.) kuvvetlendiren, vurgulayan, belirginleştiren /+mI/, /+Tİr/, /+mIdIr/, /+A/ görev ögelerine cümle sonu eki/edatı denilmektedir (Alyılmaz, C. 1994, s. 254; Alyılmaz, S. 2011, s. 174). Bu ek/edatlar cümlelerin aslı değil yan ögeleridir (Daşdemir, 1995, s. 158).

/+Tİr/ Eki: “Eski Anadolu Türkçesinde III. şahısta ek fiil olarak kullanılan *tur-* fiilinin geniş zaman biçiminden doğan /+Dİr/ (/+dUr/ < dur-ur < tur-ur) eki bugün STT’de işlevini kaybetmiş üzerine geldiği cümledeki yargıyı kuvvetlendiren ya da ihtimale bağlayan bir cümle üstü/cümle dışı öge değeri kazanmıştır” (Daşdemir, 2014, s. 159). Topaloğlu (1989) ise, “sonuna eklendiği yükleme olumluluk veya olumsuzluk, süreklilik, kesinlik, kuvvetlendirme ve ihtimal kavramları veren, isim soylu yüklemi özneye bağlayan öge” diye tanımlar ve devam eder. “Bugünkü Türkçede bildirme eki, durmak fiilinin geniş zamanının (dur-ur) eklenmesiyle meydana gelen +Dır ekidir” (s. 41) şeklinde tanımlamaktadır.

/+Tİr/⁴ ekinin mahiyetiyle ilgili dil bilgisi kaynaklarında ortak bir uzlaşısı yoktur. “Bildirme eki” olarak isimlendirilen /+Tİr/ ekinin Türkçenin eski dönemlerinden günümüze gelen süreçte yukarıda belirttiğimiz gibi /+Tİr/ < dur-ur < tur-ur şeklinde kullanıldığı bilinmektedir (Alyılmaz, S. 2010a; Daşdemir, 2014; Eraslan, 2012; Hatipoğlu, 1974; Savran, 2008; Yılmaz, K. 2015).

Soru eki/edatı.

Yüklemde kipleri şahıslara soru vasıtasıyla bağlayan ektir. İsimlerde olduğu gibi yine (/mI/) edatıyla karşılanır. Soru eki/edatı, ekin/edatın yeri bakımından kiplere göre farklılık gösterir. Söz gelişi “al-dı+n mı?”, “al-dı+nız mı?” gibi geçmiş zaman kipinde, ek kip ve şahıs eklerinden sonra geldiği hâlde, “al-ır mısın?”, “al-acak mısın?” gibi geniş ve gelecek zaman kiplerinde, kip eklerinden sonra, şahıs eklerinden önce gelir (Korkmaz, 2014, s. 115). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*nde soru eki; “Soru kavramını gerçekleştiren eklenmiş ve çekimlik bağlı biçim birimidir.” şeklinde tanımlanır (Karaağaç, 2013, s. 709). Ergin (1977) soru ekiyle ilgili olarak, “Soru dillerde genellikle ya kelime dışı bir unsurla, ya değişik bir kelime sırası ile ya ses tonu ve vurgu ile veya bir çekim şekli ile ifade edilir.” der ve “Türkçede soru kategorisinin bir çekim şekli de vardır. Soru göstermek için isimler bir ek/edat alır.” diyerek ek/edat ile yapıldığını belirtir (s. 135). Oytun Altun (2009), soru eki/edatı ile ilgili olarak “gramerlerde Türkçedeki en kapsamlı çekim eki ve vurgusuz olduğu belirtilen bu ekin edat kökenli olması dolayısıyla sonuna geldiği kelimedenden ayrı yazıldığı; isme ve fiile damak ve

⁴ Ayrıntılı bilgi için bk. Küçük, M. (2010). Tarihi Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesine -Dİr/-DUr (<TURUR) eki ve işlevleri. *Türkbilgi / Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 19, 59-75.

dudak uyumuna bağılı olarak (mı/mi/mu/mü) getirildiğı; cümleinin bütün unsurlarını sormakta kullanıldığı ifade edilmektedir” (s. 124) diyerek konuyla ilgili genel bilgiyi özetlemektedir. Soru eki eklendiğı cümleye sadece soru anlamı katmamaktadır. Bunun yanında, vurgu ve tonlamaya bağılı olarak, şaşırma, inkâr, küçümseme vb. anlamları da katmaktadır (Eker, 2003).

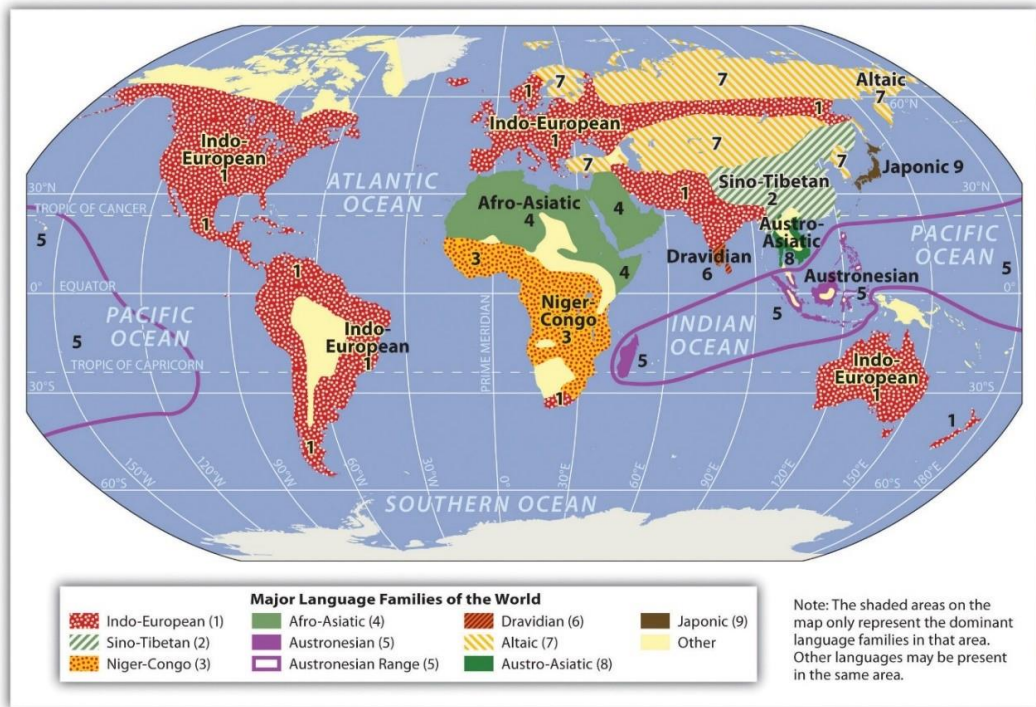
Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ana dillerinin mensup olduğı dil aileleri

Ana dili yeni bir dil öğrenme sürecinde öğrenimi destekleyen önemli bir etkindir. Çünkü ana dilini iyi ve doğru şekilde bilen bir kişı yeni bir dili öğrenirken daha kolay ve doğru öğrenebilir. Bu bağlamda bir kişinin ana dilinde kazandığı beceriler ile hedef dilde kazanacağı beceriler arasında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır (Durmuş, 2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan öğrencilerin dili kullanma durumlarının tespit edilmeye çalışıldığı araştırmaların geneline bakıldığında öğrencilerin ana dilinin ya da bildiğı diğer dillerin öğrenmeye etkileri değerlendirilmiş ancak ana dili ile öğrencinin kültür, eğitim ve sosyoekonomik durumlarının dil öğrenimine ne derece etki ettiğı üzerinde doğrudan durulmamaktadır. Bu konuda İnan (2013) benzer bir şekilde Türkçe öğretiminde dil, kültür ve millet özelliklerinin çalışmalarda ihmal edildiğini belirtir. Bu bağlamda yeni bir dil öğreniminde bireysel becerinin yanında öğrenimi etkileyen ana dili, sosyoekonomi, öğrencinin yetiştiğı eğitim sistemi gibi etkenlerin de öğrenimi etkilediğı göz ardı edilmemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dili ya da milliyet bağlamında yapılan öğrencilerin yazma becerilerini tespit eden çalışmalar. İki grupta değerlendirilebilir. Birinci grup Türkçe öğrenmek için Türkiye’ye gelen öğrenciler ile yapılan ve daha çok doğrudan bir milleti ya da ana dili merkeze almayan karma öğrenci gruplarıyla yapılmış çalışmalardır (Aşçı, 2019; Büyükkız & Hasırcı, 2013; Güven, 2007; İslıoğlu, 2015; Kamalak, 2017; Koşucu, 2007; Orhan, 2018; Yıldırım, H. Ç. 2011; Yıldırım, M. 2018; Yıldırım, Ö. 2018; Yılmaz & Bircan, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin mevcut durumları tasvir edilirken hataların kaynağı konusunda geleneksel hata tipleri değerlendirmede kıstas olarak alınmıştır. İkinci grupta ise gerek yurt dışında gerekse Türkiye içerisinde doğrudan aynı ana dilini konuşan öğrenci grupları üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Albayrak, 2010; Arhan, 2015; Derjaj, 2005; İnan, 2013; Minhaj, 2016; Özarslan, 2018, Şimşek, P. 2018). Bu çalışmalar tek bir ana diline mensup öğrenciler üzerinden yapıldığı için öğrencilerin kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar ya da diğer etkenler daha açık ve net olarak görülmektedir. Yazma becerisini inceleyen, özellikle hata analizi yapan, çalışmaların dil içi gelişim ana dili boyutunda da değerlendirmesi çalışmaların ulaşacağı veri zenginliğini artıracaktır.

Dünyada konuşulan diller birçok araştırmacı tarafından farklı özelliklerine göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar; dillerin tipolojilerine göre (Shakhin, 2009), dillerin kökeni, ortak coğrafyalarda konuşulması vb. şekillerde olmaktadır. Bilim insanları arasında dilleri sınıflandırmada kullanılan en yaygın sınıflandırma modeli ise köken ve yapı bakımından sınıflandırmadır (Eker, 2003). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda bazı diller arasında sayı sistemi, söz dizimi, insanla ilgili temel kavramlar, ses denklikleri gibi çeşitli benzerliklerin olmasından hareketle bu dillerin tarihte ortak bir ana dilden geldiği düşünülmüştür. Bu durum da dillerin birbiriyle akraba olabileceğini ortaya çıkarmış ve dil ailelerini belirlemekle ilgili çalışmaları başlatmıştır. UNESCO verilerine göre dünyada 6000'den fazla dil bulunmaktadır (Mert, 2017, s. 61). Bu diller yukarıda sayılan özelliklere göre sınıflandırılmakta ve akrabalık bağları tespit edilmektedir.

Günümüzde dünyada tespit edilen ya da henüz tespit edilememiş birçok dil ailesi mevcuttur. Konuşur sayısı, içerisinde bulunan akraba dil sayısı açısından farklılıklar gösteren dil ailelerinin bazıları şunlardır: Avustralya Dilleri, Bantu Dilleri, Çin-Tibet Dilleri, Hami-Sami Dil ailesi, Hint-Avrupa Dil ailesi, Kafkas Dilleri, Nijer-Kongo Dilleri, Ural-Altay Dil ailesi yaşamını sürdüren dil aileleridir.

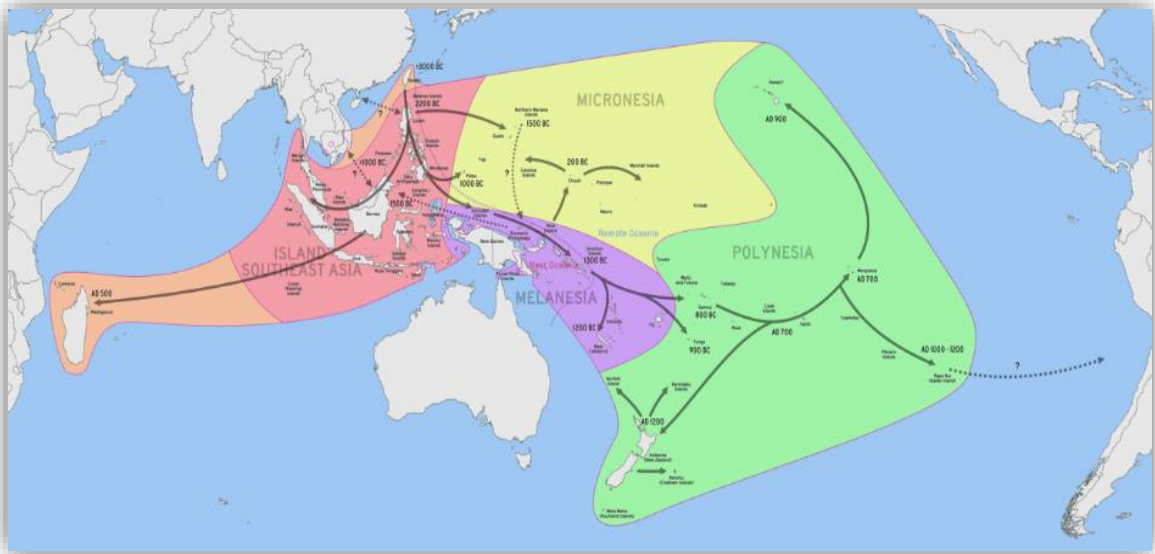


Şekil 2. Dünyadaki en büyük dil ailelerinin yayılma alanları.

(https://saylordotorg.github.io/text_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s04-03-population-and-culture.html)

Avustronesya dilleri.

Yaklaşık 1200 dilden oluşan bu dil ailesi başta Brunei, Komboçya, Çin, Tayvan, Malezya, Endonezya, Madagaskar, Myanmar gibi ülkeler olmak üzere Güney ve Güneydoğu Asya'da yaklaşık 150 milyon insanın konuştuğu bir dil ailesidir (Eker, 2003; Mert, 2017). Geniş bir coğrafyada binden fazla dilden oluşan Avustronezye dilleri birçok farklı sözdizimine sahiptir. Farmason ve Filipin dillerinin söz dizim fiil+özne+nesne şeklindedir. Bunun yanında Endonezya dillerinde özne+fiil+nesne formasyonları da bulunmaktadır. Bunun yanında eklerle yüklem çekimleri de yapmaktadırlar. Endonezya dillerinin çoğunda fiil üzerinde ön ekler görmek mümkündür (<https://www.britannica.com>).

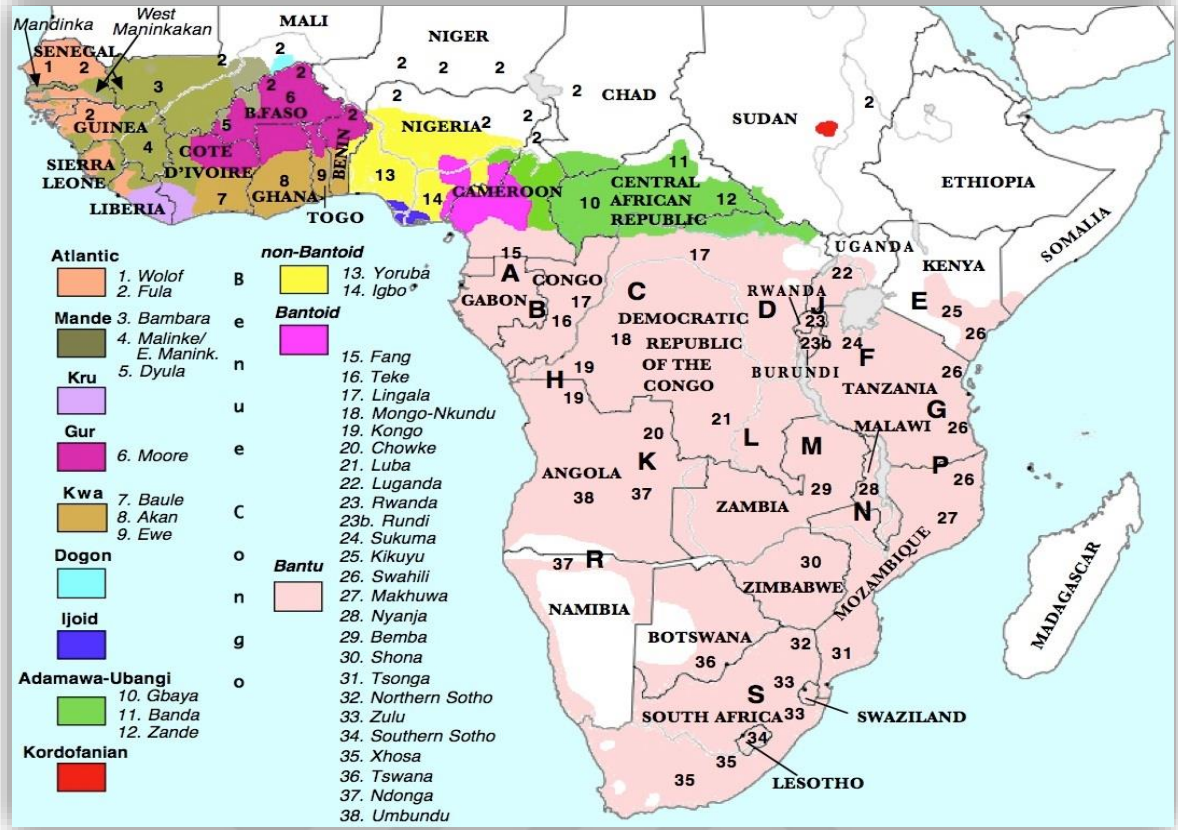


Şekil 3. Avustranezya dillerinin yayılma alanları. (https://www.wikiwand.com/tr/Avustronezya_dilleri)

Bantu dilleri.

Orta ve güney Afrika coğrafyasında yaygın olarak konuşulan 400'den fazla dilden oluşan (Şimşek, P. 2018, s. 37) Swahili, Zulu, Çuana vb. dilleri içinde barındıran dil ailesidir. En yaygın dili yaklaşık 15 milyon insanın konuştuğu Swahili dilidir (Eker, 2003, s. 76).

Bantu dillerinde çoğulluk bazı dillerinde sözcüğün tekrarı ile sağlanırken bazı dillerinde ise farklı bir kelime ile sağlanmaktadır. Bunun yanında Bantu dilleri tonlu dillerdir ve vurgu, tonlama yardımı ile yapılabilmektedir (Şimşek, P. 2018, s. 38). İsim sınıfı sistemleri evrenseldir ve neredeyse her zaman öneklerle, bazen de soneklerle işaretlenir. Tüm isimler bir kök ve bir dizi tekil ve çoğul önektir ve bunlar cinsiyetlere göre gruplandırılırlar (<https://www.britannica.com/art/Bantu-languages>).



Şekil 4. Bantu dillerinin ve Nijer Kongo dillerinin yayılma alanları. (<http://www.languagesgulper.com/eng/Nigermap.html>)

Çin-Tibet dil ailesi.

Çin, Tibet ve Bruma gruplarında yer alan 300 civarında doğu Asya dilini bünyesinde bulunduran (Eker, 2003; Mert, 2017; Şimşek, B. 2017) Çin-Tibet dil ailesi içerisinde dünyada en çok konuşura sahip ana dili olan Çinceyi barındırmaktadır. Günümüzde Çin, Tibet, Vietnam, Bruma, Bangladeş, Nepal ve ABD gibi ülkelerde yaklaşık 1.6 milyar konuşuru bulunmaktadır. Çin-Tibet dilleri temelde dört ana gruba ayrılmaktadır. Bunlar; Çin dilleri, Tibet-Birman dilleri, Tay-Kaday dilleri ve Miao-Yao dilleridir (Şimşek, P. 2018).

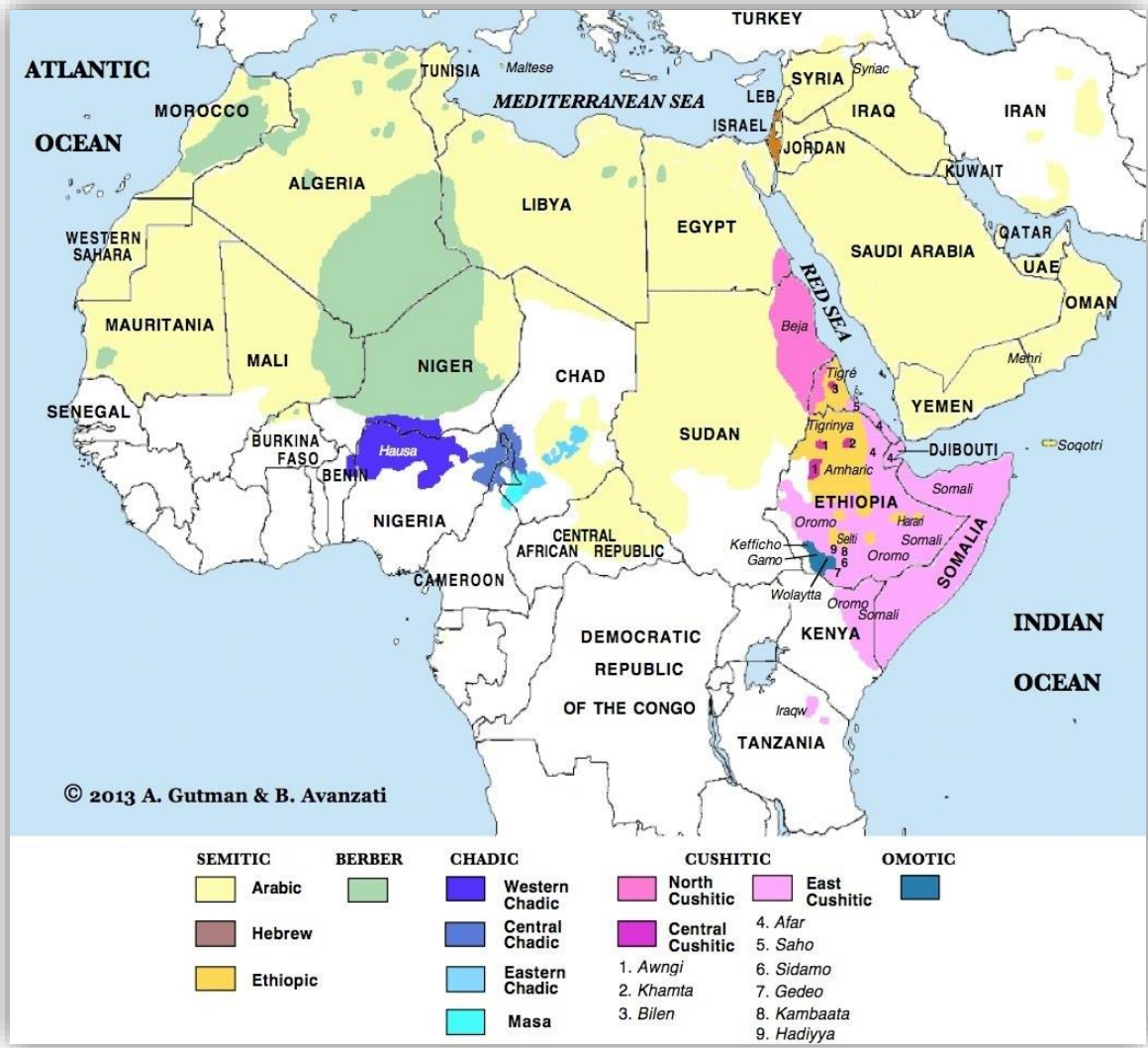
Çin-Tibet dilleri yapı olarak tek heceli dillerdendir. Genel olarak alfabeleri olmayan Çin-Tibet dilleri daha çok dil içerisinde yer alan karakterler vasıtasıyla yazı yazmaktadır. Bunun yanında bu dillerde vurgu ve tonlama anlam değişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Vurgu ve tonlamanın anlam ayırt edici özellikte olması Çin-Tibet dillerinin öğrenilmesi zor diller arasında yer almasına sebep olmaktadır. Bu dil ailesi içerisinde bulunan dillerden bazıları ise; Çince, Vietnamca, Tayca, Tibetçe, Burma dili vb. dillerdir.



Şekil 5. Çin-Tibet Dil Ailesinin yayılma alanları.
(<http://www.languagesgulper.com/eng/Tibetomap.html>)

Hami-Sami dil ailesi (Afroasya dil ailesi).

Hami-Sami dil ailesi Kuzey Afrika ve Orta Doğu’da konuşulan ve yaklaşık 250 dilden oluşan bir dil ailesidir (Mert, 2017). Bu aileye mensup en yaygın diller Arapça, İbranice, Hausa, Berberi dilleri, Habeşçe, Amharca (Amarca) ve günümüze ulaşamayan Akadca ve Aramcadır (Eker, 2003; Mert, 2017). Hami-Sami dil ailesindeki dillerin kökleri düzenli olarak üç ünsüzden oluşur ve bu ünsüzler bütün biçimlerde varlıklarını korumaktadır (Eker, 2003). “Ünsüzler sözcüklerin somut anlamlarını, sözlüksel değerlerini belirtir, ünlüler ise ön ek ve son eklerle yalnızca dil bilgisel değerleri gösterir” (Eker, 2003, s. 75). Bu dillerde cümle dizilişi Türkçeye göre farklılık göstermektedir. Türkçedeki özne-nesne-yüklem sıralaması bu dillerde yüklem-özne-nesne şeklindedir. Bunun yanında yapı olarak bükümlü diller sınıfına giren bu dillerde son eklerin kullanımı Türkçenin ek sisteminin aksine farklı şekillerde kullanılır. Bunun yanında iç ek ve ön ekler de sıklıkla kullanılan dil yapılarıdır. Ayrıca bu dillerde cinsiyet ayrımı da bulunmaktadır (<https://www.britannica.com>).



Şekil 6. Hami-Sami (Afroasya) dil ailesinin yayılma alanları.

(<http://www.languagesgulper.com/eng/Afromap.html>)

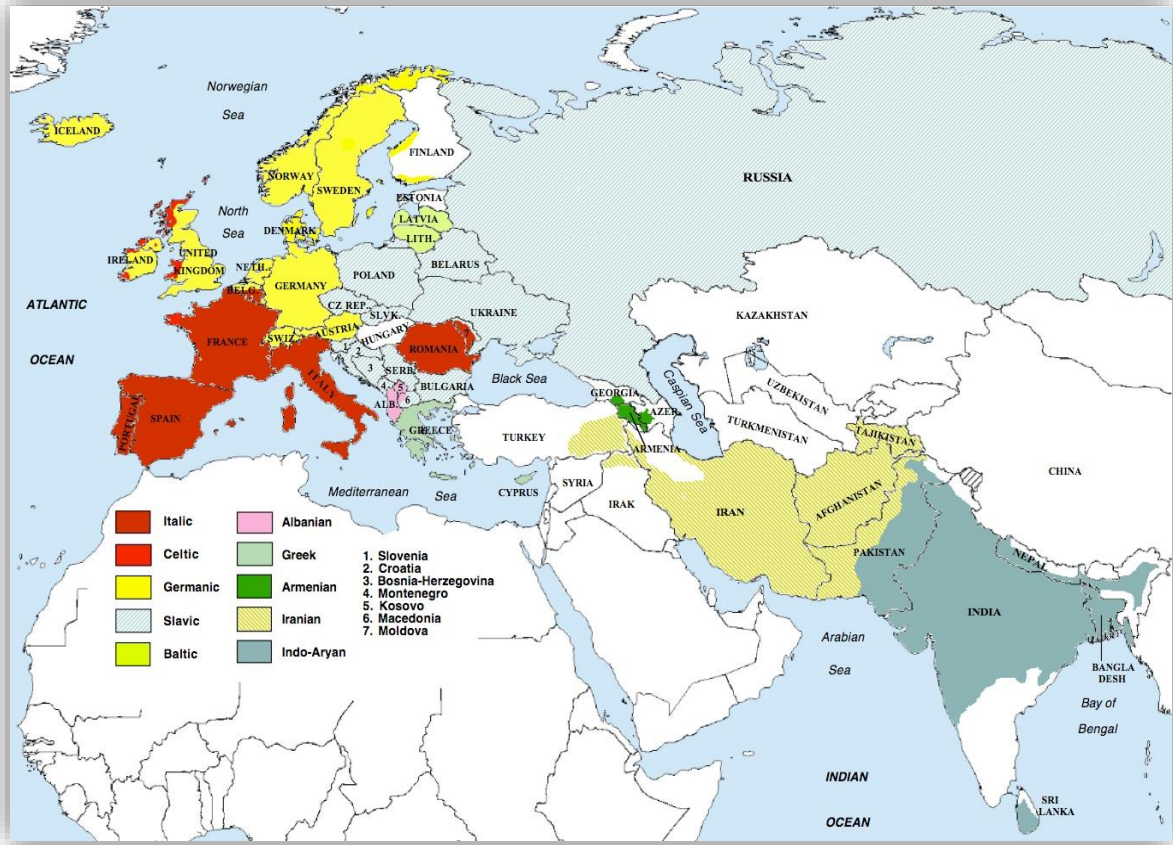
Hint-Avrupa dil ailesi.

Asya ve Avrupa olmak üzere iki kolu bulunan Hint-Avrupa dil ailesi dünyanın coğrafi olarak en yaygın ve en fazla konuşura sahip dil ailesidir (Mert, 2017, s. 63). Eker'e göre Hint-Avrupa dili "5000 yıl önce Karadeniz'in kuzeyindeki bozkırlarda konuşulduğu ve MÖ III binlerden sonra bölünmeye başladığı düşünülen teorik dilin adıdır" (Eker, 2003, s. 67).

Hint-Avrupa dil ailesinin Asya'da bulunan kolunu Hint-İran dilleri oluşturmaktadır. Bunlar; Hint kolunda; Hintçe, Urduca, Bengalce; İran kolunda, Farsça, Peştunca ve Tacikçedir. Avrupa kolunda ise daha fazla sayıda dil bulunmakta ve bu diller Latin dilleri, Germen dilleri, Baltık dilleri ve Slav dilleri olmak üzere dört ana kola ayrılmaktadır.

Hint-Avrupa dil ailesinde bulunan diller yapı itibarıyla çekimli diller arasında değerlendirilmektedir. Ön ek ve son ekli yapıları olan diller de bu dil ailesi içerisinde bulunan dillerde görülmektedir. Bazı Hint-Avrupa dillerinde artikeller bulunmaktadır. Erillik-dişilik

ayrımı da bulunan diller bu dil ailesi içerisinde görülmektedir. Çoğulluk hem sözcükle hem de ek olarak işaretlenmektedir. Söz dizimi birçok Hint-Avrupa dilinde özne-yüklem-nesne şeklindedir. Geniş coğrafyaya yayılmaları sebebiyle birçok farklı alfabeyle yazılan Hint-Avrupa dilleri ses temelli dillerden oluşmaktadır (<https://www.britannica.com>).



Şekil 7. Hint-Avrupa dil ailesinin yayılma alanları.
(<http://www.languagesgulper.com/eng/Indomap.html>)

Kafkas dilleri.

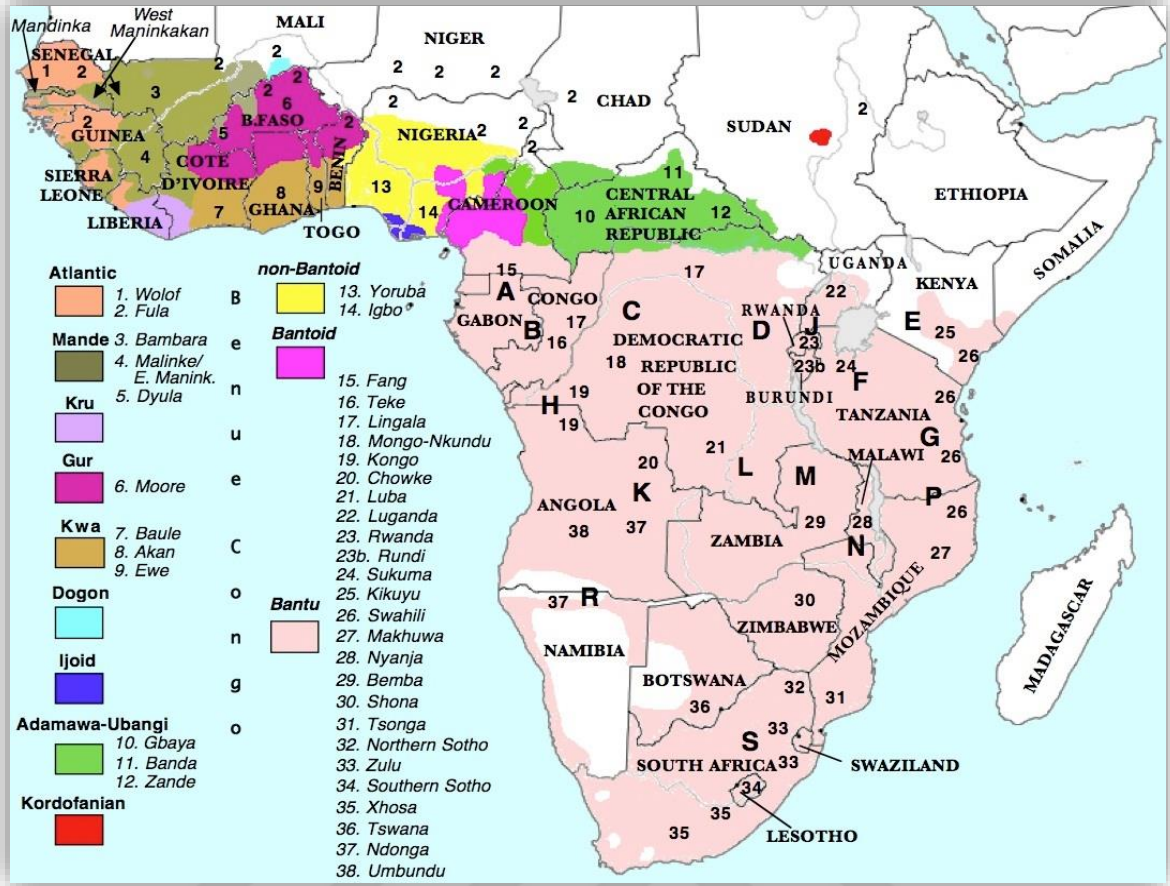
Coğrafi olarak Hazar Denizi ile Karadeniz arasında kalan Kafkaslar tarih boyunca birçok millete ev sahipliği yapmış önemli bir ticaret yolu güzergâhıdır (Mert, 2017). Birçok farklı etnik grubun yaşadığı Kafkaslarda çok dar bir coğrafyada birbirinden farklı birçok dil konuşulmaktadır (Eker, 2003). Kafkas yerel dillerinin yanında bölgede Altay dillerinden, Hint-Avrupa dillerinden de dillere rastlamak mümkündür (Eker, 2003; Mert, 2017). Kafkas dilleri kendi içerisinde çok çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik içinde kullanılan dillerden bazıları ise; Gürcüce, Avarca, Çeçence, Lazca, Abhazca vb. dillerdir.



Şekil 8. Kafkas Dillerinin yayılma alanları. (<http://www.languagesgulper.com/eng/Caumap.html>)

Nijer-Kongo dil ailesi.

Bu dil ailesi orta, güney ve batı Afrika’da bulunan Angola, Benin, Burkina Faso, Burundi, Kamerun, Kongo, Orta Afrika Cumhuriyeti vb. ülkelerde birçok yerli kabile dilinden oluşmaktadır. Yaklaşık 451 milyon insanın konuştuğu bu dil ailesinde 1524 dil bulunmaktadır (Mert, 2017). Nijer-Kongo dil ailesi, kendi içinde, heceli dillerden çekimli dillere kadar birçok farklı yapıda dil barındırmaktadır. Bu dil ailesi içindeki dillerde “zamir, sıfat, fiil ve rakamlar da isimler gibi ön ek son ek ile belirtilirler” (Şimşek, P. 2018, s. 43). Cümle dizilişleri özne-fiil-nesne şeklindedir. Bu dil ailesi içerisinde bulunan dillerden bazıları ise; Bambara, Igbo, Yoruba, Luganda, Shona vb. dillerdir (<https://www.britannica.com>).



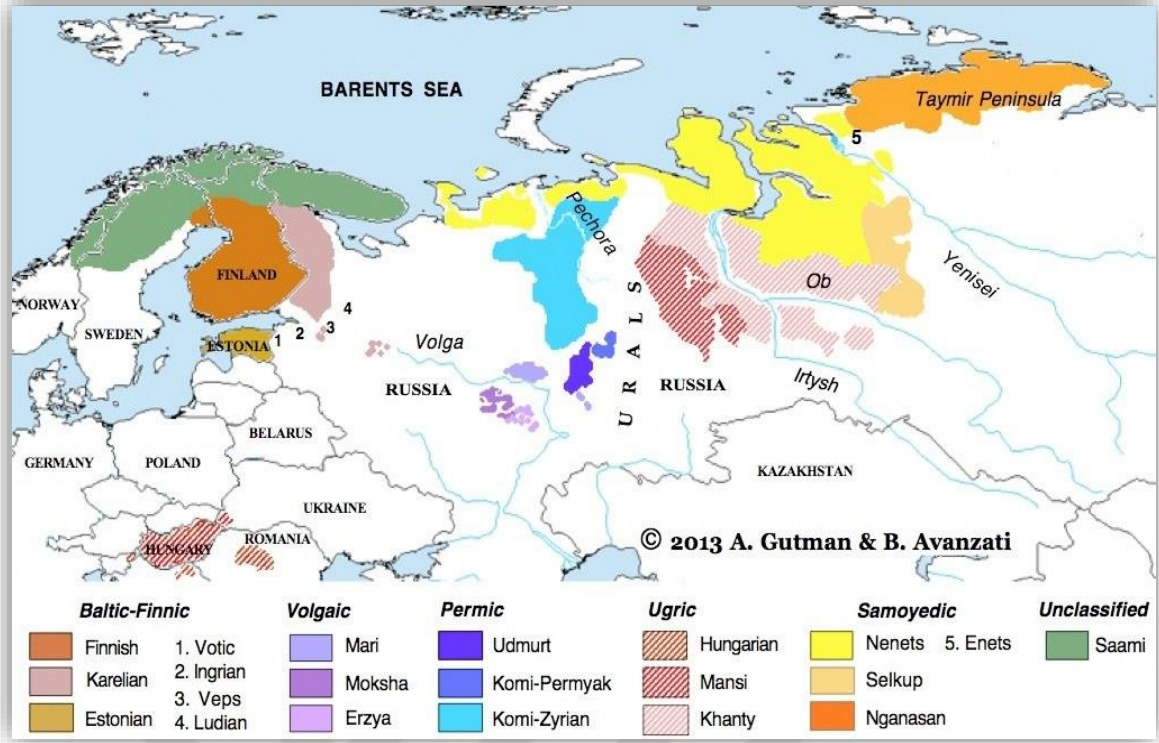
Şekil 9. Bantu dillerinin ve Nijer Kongo dillerinin yayılma alanları. (<http://www.languagesgulper.com/eng/Nigermap.html>)

Ural-Altay dil ailesi.

Ural-Altay dilleri kendi içerisinde Altay ve Ural (Fin-Ogur) olmak üzere iki kola ayrılmaktadır. Bazı dil bilimcilere göre Ural ve Altay dilleri birbirinden ayrı iki dil ailesidir (Eker, 2003). Fin-Ogur dilleri; Fince, Lapça, Macarca, Çeremişçe, Ostyakça gibi dillerden oluşmaktadır. Altay dilleri ise; Türkçe, Moğolca, Tunguzca, Korece ve Japoncadan oluşmaktadır. Ural-Altay dilleri geniş bir coğrafyada konuşulmaktadır. Doğuda Çin Denizi batıda Orta Avrupa; güneyde Tibet ve Orta Doğu, kuzeyde ise Kuzey Buz Denizi ile çevrilmiştir.

Ural-Altay dil ailesinin ortak ya da benzer kabul edilen özellikleri şunlardır:

1. Birbiriyle özellik itibarıyla bire bir aynı olmasa da ünlü uyumlarına rastlanır.
2. Gramatik cinsiyet yoktur.
3. Artikel bulunmaz.
4. Çekim eklerle yapılır.
5. İsimlerin çekiminde iyelik eki kullanılır.



Şekil 11. Ural (Fin-Ogur) dillerinin yayılma alanları.
(<http://www.languagesgulper.com/eng/uralicmap.html>)

Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Son yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazma becerisiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu bölümde ilgili alanyazında çalışma konusuyla doğrudan ilgili olan araştırmalara yer verilmiştir.

Derjaj (2005) yapmış olduğu çalışmada, Arnavutça ve Türkçenin bazı biçimbilgisi yapılarının alanyazında yapılan çalışmalar çerçevesinde betimlenmesini ve Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların deneysel yöntemle saplanmasını amaçlamaktadır. Çalışma dolaylı gözlem yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Tiran Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi Türkoloji Bölümünde öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna Türkçedeki biçimbilgisi yapılarını içeren ve karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlayan bir anket uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen verilerden öğrencilerin on dört farklı olumsuz aktarım yaptığı tespit edilmiştir.

Güven (2007) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hâl eklerini kullanmada ne gibi hatalar yaptıklarını tespit etmeyi ve bu hatalara çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenmiş ve öğrenmekte olan öğrencilerin yazılı kâğıtları çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Çalışmada yazılı anlatım kâğıtları incelenmiş ve öğrencilerin hâl eklerinin kullanım durumları tespit

edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, eklerin hatalı kullanım nedenleri değerlendirilmiş ve hâl eklerinin öğretime yönelik bir model denemesi sunulmuştur.

Albayrak (2010), Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını dil bilgisi açısından değerlendirdiği çalışmada; bu yanlışları tespit ederek Moğollara Türkçe öğretimiyle ilgili hazırlanacak çalışmalara katkı sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu Türkçe öğrenen Moğollar ve Moğolistan Milli Üniversitesi Yabancı Diller ve Kùltürler Fakùltesi Türkoloji Bölümü II. ve III. sınıfta öğrenim gören 35 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerin doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiş, bu veriler içerik analizi ile kodlanmış ve istatistiksel durumları ortaya konmuştur. Ayrıca elde edilen veriler dil bilgisi açısından incelenmiş ve ses bilgisi, kavram işaretleri, isim ve fiil tabanları, kavram ilişkileri, cümle ve yazım kuralları gibi başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Çalışmada Moğol öğrencilerin en fazla kavram ilişkilerinde en az isim ve fiil tabanlarında hata yaptıkları sonucuna varılmıştır.

Yıldırım H. Ç. (2011)'in “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin genel olarak Türkçe dil bilgisi ve bunun içerisinde ad durum ekleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aramak amacıyla yaptığı çalışmada, Ağustos-Eylùl 2010 tarihinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de Teme I-B ve Temel II-A kurlarında Türkçe öğrenen 17 öğrencinin Türkçe dil bilgisi ve hâl ekleri ile ilgili görüşlerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Öğrencilere uygulanan çalışma kâğıtları neticesinde öğrenciler üst, orta ve alt grup şeklinde sınıflandırılmış ve bu öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yöntemlerine göre incelenmiş ve dokuz alt amaca yönelik veriler elde edilmiştir. Bu verilerden hareketle elde edilen bulgular, Türkçe öğrenmenin ve Türkçe dil bilgisinin kolay olduğu, Ana dilinin Türkçe öğrenmede ve hâl eklerini kullanmada olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu, hâl eklerinde hataların dikkatsizlik, ana dilinden olumsuz aktarım gibi pek çok sebepten kaynaklandığı şeklindedir. Bu sonuçlar çerçevesinde ilgililere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

İnan (2013)'in “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatım başarılarını belirlemek, bu başarılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve yaptıkları yanlışları değerlendirmek” amacıyla yaptığı çalışmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında Tahran Yunus Emre Türk Kùltür Merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 71 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri öğrencilerin yazdığı kompozisyon kâğıtlarıyla, kişisel bilgi formuyla ve Büyùkikiz (2011) tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile toplanmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlara SSPS programı ile nicel olarak betimsel istatistik yapılmış daha sonra kompozisyonlar nitel olarak

kategorik analiz tekniğiyle incelenmiştir. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin, nicel analiz sonucunda, orta düzeyde bir başarı sergiledikleri, bu başarının cinsiyet ve ana dili değişkenine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Nitel analiz sonuçlarında ise öğrencilerin yazım ve noktalama, fonetik, sözcük anlamı, biçim-söz dizimsel, son olarak süreç temelli yanlışlar yaptıkları tespit edilmiştir.

Polat (2014), “Türkçe Öğrenen Rusların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Dil Yanlışları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada Rusların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit edip değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullandığı çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu ise Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Türkçe öğrenen 850 Rus öğrenci oluşturmaktadır. Ancak öğrencilerin tamamının milliyeti Rus değildir. Çalışma grubu ortak özellikleri Rusça bilmeleri olan, Ukrayna, Beyaz Rusya, Almanya, Kore ve Rusya Federasyonu içerisinde yaşayan birçok farklı etnik gruptan oluşmuştur (Polat, 2014, s. 325). Çalışmanın verileri öğrencilerin yazdıkları kompozisyon ve dil bilgisi kâğıtlarından elde edilmiştir. Bunun yanında “kişisel bilgi formu” ile de öğrencilerin gerek duyulan bilgilerine ulaşılmıştır. Verilerin incelenmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada bulgulardan hareketle Rusların yazılı anlatımda zorlandıkları, kaynak dil ile hedef dilin farklı yapılarda ve farklı dil ailelerinden olması sebebiyle öğrencilerin kelime bilgisinde, eklerde, fonetik düzeyde hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.

Arhan (2015), Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında yaptıkları hâl eki yanlışlarını incelediği çalışmada; Mısır’da bulunan İskenderiye Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde temel seviyede Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hâl eki yanlışlarını belirlemeyi ve yapılan hataların çözümlemesine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Çalışma grubunu söz konusu merkezde Türkçe öğrenen 75 öğrenci oluşturmaktadır. Veri analizinde öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar içerik analizi yöntemi kullanılarak kategorilere ayrılmıştır. Tespit edilen yanlışlar yalın, belirtme, kalma, ayrılma ve yönelme hâllerinde yapılan yanlışlar olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin hatalarının temel sebepleri; Arapça ve Türkçenin farklı dil ailesinden olması, ana dilinden olumsuz aktarım yapma, bildikleri ikinci dilden (İngilizce) olumsuz aktarım yapma, dil kullanım alanının sınırlı olması ve pratik yapamama şeklinde sıralanmıştır. Ancak Arhan (2015) çalışmada sadece hâl eklerinin kullanımını değil fiil üzerine gelen

ekler ve iyelik çekimlerini de incelemiştir. Fakat bunların sonuçları sonuç bölümünde değerlendirilmemiştir.

Bakır (2015), “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını, öğrenme yaklaşımlarını, yazma becerisi öz yeterliklerini, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve yazılı anlatım çalışmalarındaki hata tiplerini incelemiştir. Çalışmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi DİLMER’de, İstanbul Üniversitesi DİLMER’de ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyindeki 172 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerden veri toplama aracı olarak “Yazılı Anlatım Çalışması” Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği” ve Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada betimsel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma verilerinin analizinde ilk olarak parametrik testler uygulanmış, daha sonra verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Levene homojenlik testi ve normal dağılım için Kolmogorov Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Daha sonra t-testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi-ANOVA ile veriler analiz edilmiştir. Bulgular neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hata tipleri belirlenmiş ve öğrenme yaklaşımları, yazma becerisi öz yeterlik algıları ile bunlar arasındaki ilişki ortaya konulmuştur.

İslioğlu (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar başlığı altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çekim eklerini kullanma durumlarını incelemiştir. Araştırmanın amacı ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin isim ve fiil çekim eklerini kullanırken karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca içerik doğrultusunda örnek olay incelemesi yöntemi de uygulanmıştır. Bunun yanında yazma etkinlikleri sonucunda elde edilen yanlış kullanımlar sayısal verilere dönüştürülerek yüzdelik oranlarla sunulmuştur. Çalışmanın çalışma grubunu Erasmus değişim programıyla İzmir Ekonomi Üniversitesinde A1 ve A2 düzeylerinde Türkçe eğitimi alan 51 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması için örnek bir etkinlik tasarlanmış ve bu etkinlik aracılığıyla öğrencilerden yazılı anlatım kâğıtları elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bu analiz sonucunda öğrencilerin 2429 yanlış kullanımı tespit edilmiş. Bunların 1104’ü isim çekim eklerinde, 546’sı ise fiil çekim eklerinde yapılmıştır. 779 yanlış ise fonetik düzeyde yapılmıştır. Hatalı

kullanımların sebepleriyle ilgili olarak öğrencilerin kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımları, Türkçedeki ünlü ünsüz uyumlarını yeterince bilmemeleri, hâl eklerini yeterince iyi öğrenememeleri belirtilmiştir.

Elsawah (2016) tarafından yapılan çalışmada ana dili Arapça olan ve Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcük kullanımı ve yazım ile ilgili hatalar incelenmiş ve bu hataların giderilmesi için çözüm yolları bulunmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi ve Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesinin Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören orta düzeydeki 220 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerini elde etmek için öğrencilere, Türkçeye karşı tutumlarını ve Türkçe yazarken karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan anket uygulanmıştır. Ayrıca yazılı anlatım hatalarını tespit etmek için kompozisyon yazdırılmıştır. Kompozisyonlardaki yanlışlar içerik analizi tekniği kullanılarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında ise sözcük kullanımları düzeyinde yapılan yanlışlarda en yüksek yanlış oranı “sözcük seçimi yanlışları” (%35) olurken, yazım düzeyinde yapılan yanlışlarda ise en yüksek oran “ünlülerin yazımı”nda (%53) olmuştur. Çalışmanın sonucunda ayrıca öğrencilerin yaptıkları yanlışların farkında olmadıkları sonucuna da varılmıştır.

Fathi (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ve bunlara getirilebilecek çözüm önerileri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerini kullanmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılından Ankara, Kayseri, Konya ve Eskişehir illerinde bulunan üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerindeki Iraklı 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu süreçte öğrencilerle yapılan mülakatlar daha sonra deşifre edilmiş. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile kategori ve kodlara ayrılmıştır. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin telaffuz, alfabe, dinleme, okutmanların hızlı konuşmaları, ses bilgisi, ekler, fiilimsiler vb. konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Minhaj (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarındaki sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada Hindistanlı öğrencilerin; “yazılı anlatımda karşılaştıkları sorunlar” ve “dil düzeylerine göre karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorularına ve ikinci dil olarak “Türkiye’de Türkçe öğrenen Hindistanlı öğrenciler ile Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım sorunlarında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna cevap aramayı amaçlamıştır. Çalışmanın çalışma grubunu amaçlı örneklem metoduyla seçilen ve 2014-2015 eğitim öğretim yılında Konya Mevlana Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 45 Hintli öğrenci ile Hindistan’ın

Yeni Delhi ilinde bulunan Jamia Millia Islamia Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın soruları ilgili alanyazın değerlendirilerek oluşturulmuştur. Çalışmanın verileri öğrenciler tarafından yazılan kompozisyon kâğıtlarından elde edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla “kişisel bilgi formu” tasarlanmış ve gerekli bilgiler bu form aracılığıyla toplanmıştır. Veriler analiz edilirken nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazım, söz dizimi, anlatım bozuklukları ve paragraf yapılarında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha fazla zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Kamalak (2017)’ın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları tespit etmek ve bu hataları düzeltmede dikte yönteminin ne derece etkili olduğunu araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada; oluşturulan deney ve kontrol gruplarının ön test puanları ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, yazım yanlışlarının (kök, gövde, ek, vb.) deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testlerde farklılık oluşturup oluşturmadığı tespit edilmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem ve bunun yanında yarı deneysel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yarı deneysel yöntemin bir türü olan “eşitlenmiş kontrol gruplu model” esas alınmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrenciler oluşturmıştır. Çalışmada veriler, nicel veri toplama araçlarıyla toplanmıştır. Bu araçlar “Çözümleme Tablosu” ve “Kişisel Bilgi Formu”dur. Veriler SPSS programında deney ve kontrol grubu olarak işlenmiş ve aralarındaki farklılığa bakılmıştır. Araştırmanın sonucunda dikte yöntemi ile metin yazdırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hataların azaltılması yönünden olumlu bir etki yaptığı tespit edilmiş ve deney grubu lehine anlamlı bir fark kaydedilmiştir.

Mufleh (2017) Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada; Türkiye’de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan problemleri ortaya konmayı, bunlara yönelik öğrenci görüşlerini almayı ve öneriler sunmayı amaçlamıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B1 düzeyinde ve B2 düzeyindeki Arap öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin ilgili düzeylerdeki sınavlarda yazmış oldukları kompozisyonlar alınmış ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde öğrencilerin yapmış oldukları anlatım bozuklukları tespit edilmiştir. Bu bozukluklar; yapısal,

anlamsal ve yazım noktalama şeklinde gruplara ayrılmıştır. Ayrıca öğrencilere 16 sorudan oluşan bir de anket uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen veriler ile inceleme neticesinde elde edilen veriler karşılaştırılmış ve sonuçta değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlarda; öğrencilerin yapısal hatalarının en çok ad durum eklerinde, tamlanan eklerinde, iyelik eklerinde ve öge eksikliğinde görüldüğü belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin özne-yüklem uyumunda ve bağlaç kullanımında daha az hata yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yazım ve noktalama ile ilgili hataların ise genellikle ünlü harflerin kullanımı ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere yöneltilen 16 soruluk anket neticesinde, öğrencilerin neden hata yaptıkları ile ilgili, şu sonuçlara varılmıştır; Yapısal hataların nedeni: Türkçenin Arapçadan farklılık göstermesi, söz dizimi ile ilgili hataların nedeni: Arapçanın ve Türkçenin söz dizimlerinin farklılık göstermesi ve ana dilinden yaptıkları olumsuz aktarım, yazım ve noktalama hatalarının nedeni ise Arapça ve Türkçenin alfabelerin farklı olması şeklinde tespit etmiştir.

Şimşek, P. (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerin ana dilinin ve ana dilinin mensup olduğu dil ailesinin yazma becerisine etkisinin olup olmadığını ve etkisi var ise bu etkinin yazma becerisinde olumlu olumsuz yansımalarını ortaya koymak ve bulgular neticesinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmak amacıyla yaptığı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birlikte kullanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde ise “eylem araştırması” yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenimi gören öğrenciler ve Türkçe öğretimi yapan okutmanlar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, öğrencilerin yazdığı 1020 yazma dersi sınav kâğıdı ve yazma dersine giren 19 okutmandır. Çalışmanın verileri öğrenciler için “yazma dersleri sınav evrakı” ile okutmanlar için ise “Likert ölçekli ve Karma ölçekli anketler” ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra yazma sınavından elde edilen yazılı anlatım kâğıtları “imla-noktalama”, “cümle dizimi-bağlam”, “ekleri kullanma”, “uygun kelime seçimi-anlam”, “harfleri doğru yazma-tipografi”, “seviyeye uygun metin yazma” gibi başlıklar altında değerlendirilmiştir. Bulgular sonucunda ana dilinin ve dil ailesinin köken ve yapı özellikleri yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaplan (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, yazma becerisinde otantik yazma çalışmalarını kullanarak, yazmaya yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte gerçekleştirildiği karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Çalışma

grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören C1 düzeyinde 17 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği” ve otantik yazma çalışmalarının yapıldığı yazılı anlatım uygulamaları ile elde edilmiştir. Veriler nicel ve nitel analizler olmak üzere iki farklı yöntemde incelenmiştir. Nicel veriler SPSS programı ile analiz edilirken nitel verilerde betimsel analiz, öğrenci görüşmeleri kategorisel içerik analizi, öğrenci çalışmalarında ise dereceli puanlama anahtarı kullanılarak incelenmiştir. Yapılan bu incelemeler neticesinde ise şu sonuçlara ulaşılmıştır: Otantik yazma çalışmaları yazmaya ilişkin tutumu artırmıştır. Yazmaya ilişkin öz yeterlik artmıştır. Yazmaya karşı olan kaygı azalmıştır. Öğrencilerin yazma becerileri gelişmiştir.

Orhan (2018)’ın B1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hataları incelemeyi amaçlayan çalışması nitel veri toplama tekniklerinden yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen 51 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma verileri, 2012 yılında İnternet Tabanlı Türkçe Yeterlik Sınavında yazma becerisini ölçen 62 yazılı anlatım kâğıdından elde edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada yazılı anlatım kâğıtlarındaki hata analizleri “Kendi Kendine Derlem Platformu”nun “Öğrenci Derlem Modülü” kullanılarak yapılmış. Yapılan analiz sonucunda hatalar sözcük yanlışları ve söz dizimsel hatalar olarak iki ana başlık altında toplanmıştır. Bulgular sonucunda öğrencilerin sözcük düzeyinde söz dizimsel düzeyden daha fazla hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sözcük düzeyinde ise; ses olayları, eklerin kullanımı, bağlaçların kullanımı ve birleşik kelimelerin yazımında hata yapıldığı tespit edilmiştir. Söz dizimsel hatalarda ise cümle kuruluşu en çok hata ile karşılan yapı olmuştur.

Özarslan (2018)’ın yapmış olduğu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin yazma becerilerini inceleyen bir çalışmadır. Çalışmanın amacını, ileri düzeyde Türkçe öğrenen Suriyelilerin yazma becerisi içerisinde karşılaştıkları sorunlarını tespit ederek bunları değerlendirmek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak olarak belirtmektedir. Çalışmanın verilerini ve yorumlanmasını doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın çalışma grubunu ise Malatya Beydağı Konaklama Merkezinde C1 düzeyinde öğrenim gören 107 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sürecinde veriler söz konusu öğrencilere yazdırılan sekiz farklı kompozisyondan elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımda metin üretebilme durumları ve dil bilgisi yanlışları tespit edilmiştir.

Çalışmada Suriyeli öğrencilerin dil bilgisi yanlışları; biçim bilgisi (%34), ses bilgisi (%15), yazım ile ilgili yanlışlar (%24), söz dizimi (%15), anlatım bozuklukları (%12) şeklinde tespit edilmiştir. Bunu yanında öğrencilere uygulanan ve onların metin üretebilme durumlarını inceleyen “Türkçeyi C1 Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Öğrenenler için Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” uygulanmıştır. Bu veri setlerinden elde edilen bilgilerden hareketle araştırmacı öğretmenlere, ilgili kurumlara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmuştur.

Yıldırım, Ö. (2018) yapmış olduğu çalışmada İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesindeki yüz öğrencinin yazma sınavlarındaki durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda söz konusu öğrencilerin Türkçe dil bilgisini, yazım ve noktalama kurallarını doğru kullanabilme durumlarının, eğitimleri sonrasında Türkçe yazma kazanımlarını elde etme durumlarının nasıl olduğu sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanında içerik analizi yöntemi de çalışmada kullanılan başka bir araştırma yöntemidir. Çalışmanın verileri MEB’in yayımladığı yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin kullandığı yazılı anlatım değerlendirme formu ile toplanmıştır. Çalışma neticesinde elde edilen sonuçlar; ses olayları ile ilgili yanlışlar, sözcük düzeyinde yapılan yanlışlar, cümle düzeyinde yapılan yanlışlar olmak üzere üç ana başlıkta sınıflandırılmıştır.

Yukarıda sayılan çalışmaların yanında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceleyen makaleler de alan yazında karşımıza çıkmaktadır (Ak Başoğlu & Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Boylu, 2014; Büyükkiz & Hasırcı, 2013; Çetinkaya, 2015; Dede, 1985; Temizyürek & Ünlü, 2018; Yılmaz & Bircan, 2015; Yılmaz, F. 2015). Alanyazında yapılan bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çoğunluğunun öğrencilerin yazılı anlatımda yaşadıkları sorunlar merkezinde, öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını incelediği görülmektedir. Bunun yanında ana dili ve dil ailesini merkeze alan çalışmaların da var olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların çoğu sadece bir dili merkeze alarak o dili ana dili olarak kullananların yazılı anlatımlarını incelerken, bir çalışma ise doğrudan birçok ana diline göre öğrencilerin hatalarını tespit etmiştir. Çalışmaların bazılarında ise doğrudan dil bilgisinin bir konusu olan hâl ekleri (ad durum) üzerine yoğunlaşıldığını ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bu ekleri kullanma durumlarının tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Çalışmalarda ortak olarak tespit edilen hataların ise imla-noktalama, dil bilgisi ve söz dizimi hataları olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçedeki görevli öğelerinin dil içerisindeki, genel olarak, kullanımlarının değerlendirilmediğini görmekteyiz. Çalışmalarda

öğrencilerin doğru kullanımlarının araştırmalara dâhil edilmediği ya da yanlış ile doğru kullanım arasındaki oranların verilmediği de görülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma evreni ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analiz yöntemleri hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımına göre şekillendirilen bu araştırma doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

“Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla araştırma problemine ilişkin yazılı, görsel materyal ve malzemeler de çalışmaya dâhil edilebilir” (Turgut, 2014, s. 239).

“Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Turgut, 2014, s. 239; Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187; Karataş, 2017, s. 78). Doküman inceleme nitel araştırmalarda tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187). Doküman incelemede hangi dokümanların inceleneceğine araştırma sorusu doğrultusunda karar verilir (Cansız Aktaş, 2014).

Cansız Aktaş (2014) doküman incelemenin; dokümanlara ulaşmaya ihtiyaç olup olmadığının sorgulanması, ihtiyaç olan dokümanların elde edilmesi, araştırmanın güvenilirliği için elde edilen dokümanların orijinallliği gibi temel özellikleri karşılaması gerektiğini belirtmektedir.

Doküman incelemesinin aşamaları; içerik analizinin yapılma amacının belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, analiz edilecek verilerin yerlerinin belirlenmesi, ilişkiyi açıklayan matıksal yapının gerçekleştirilmesi, örneklem planını geliştirme ile kodlama kategorilerini belirleme ve verileri analiz için hazır hâle getirme şeklindedir (Fraenkel & Wallen 2006’dan Akt. Cansız Aktaş, 2014, s. 364).

Doküman incelemesinde dış geçerlilik elde edilen verilerin doğrudan alıntılar da kullanılarak ayrıntılı bir şekilde betimlenmesiyle gerçekleşmektedir. İç geçerlilik ise araştırmacının topladığı verilerin başka bir araştırmacının daha önce kodlama kategorilerini

belirleme aşamasında elde edilen sonuçlarla tutarlılığının kontrol edilmesi ile sağlanır (Cansız Aktaş, 2014, s. 370).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda çalışma grubu, araştırma problemini çözümleyecek niteliğe sahip kişi veya gruplardır (Finnegan, 1996'dan Akt. Baltacı, 2017). Bu bağlamda çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi Dil Eğitim Merkezinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 100 öğrenci oluşturmaktadır. Bu merkezin seçilmesindeki temel amaç, öğrenci sayısının ve bu öğrencilerin ana dili çeşitliliğinin diğer Türkçe öğretim merkezlerine göre fazla olduğu varsayımdır. Araştırmanın verilerini öğrencilerin B2 kur bitirme sınavında verdikleri yazılı anlatım kâğıtlarındaki görevli dil öğeleri oluşturmaktadır. Bu veriler ışığında öğrencilerin yazılı anlatımda görevli dil öğelerini kullanımları değerlendirilmiştir.

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Amaçsal örnekleme, “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan” bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s. 90). Ölçüt örnekleme ise, araştırmada gözlem birimleri belli özelliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler vb. durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd. 2015, s. 91). Bu bağlamda seçilen çalışma grubu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyini tamamlama, kur bitirme sınavına katılma ve sınav öncesinde öğrencilerin demografik bilgilerinin yer aldığı formu doldurma ölçütlerini sağlayan öğrencilerden oluşturulmuştur.

Bu seçim sürecinde; çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi DİLMER’de öğrenim görüp B2 öğrenimini tamamlamış ve kur bitirme sınavına girmeye hak kazanmış öğrenciler oluşturmaktadır. Sınava katılan öğrencilerin yazma becerisini ölçen yazma sınavları sınav değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra fotokopi yoluyla alınmış ve incelemeye esas veri bu yolla sağlamıştır Ancak öğrencilerin demografik bilgileri hazırlanan formla sınav öncesinde toplanmıştır (bk. Ek 3). Bunun sebebi sınav esnasında bu tip bir bilgi toplama faaliyetinin öğrencilerin dikkatlerini dağıtacağı endişesidir. Ancak yapılan sınava katılan öğrenci sayısı ile bilgi formunu dolduran öğrenci sayısı aynı olmadığı için çalışma grubu bilgi formunu dolduran 100 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmada dayanak nokta ise aynı eğitim sürecinden geçen öğrenciler içerisinde seçilen bu öğrencilerin çalışmanın amaçları doğrultusunda ulaşılmak istenen sonuca varılması için yeterli veriyi sunuyor olmalarıdır.

Tablo 2. *Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları*

Cinsiyet	f	%
Erkek	53	48.2
Kadın	47	42.7
Toplam	100	100

Tablo 2'ye göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 53'ü erkek iken 47'si kadındır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet olarak sayıları birbirine yakındır. Bu durum da cinsiyet açısından verilerin birbirine yakın şekilde dağıldığını göstermektedir.

Tablo 3. *Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Ana Diline Göre Dağılımı*

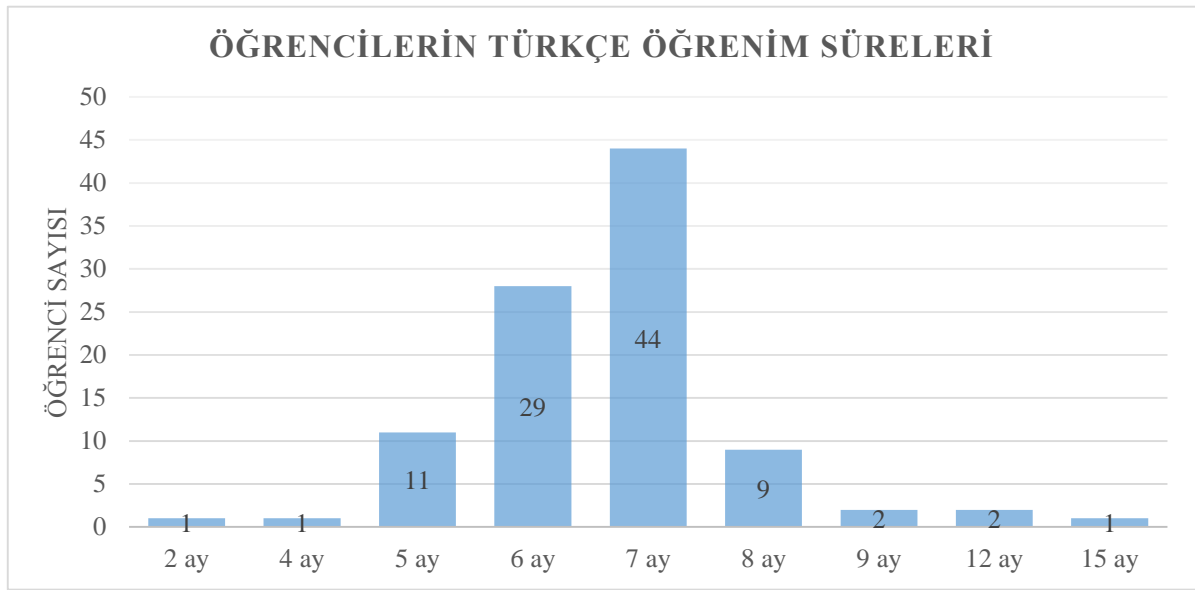
Sıra	Ana Dili	f	%
1.	Arapça	38	38
2.	Farsça	6	6
3.	Arnavutça	4	4
4.	Lehçe	3	3
5.	Uygurca	3	3
6.	Amharikçe	2	2
7.	Bengalce	2	2
8.	Boşnakça	2	2
9.	Çinçe	2	2
10.	İngilizce	2	2
11.	İspanyolca	2	2
12.	Kazakça	2	2
13.	Malayca	2	2
14.	Moğolca	2	2
15.	Shonaca	2	2
16.	Swahilice	2	2
17.	Urduca	2	2
18.	Yorubaca	2	2
19.	Avarca	1	1
20.	Bambara	1	1
21.	Endonezyaca	1	1
22.	Gürcüce	1	1
23.	Hintçe	1	1
24.	Igbo	1	1
25.	İtalyanca	1	1
26.	Kmerce	1	1
27.	Korece	1	1
28.	Luganda	1	1
29.	Makedonca	1	1
30.	Malagaşça	1	1
31.	Nepalce	1	1
32.	Portekizce	1	1
33.	Romence	1	1
34.	Rusça	1	1
35.	Tayca	1	1
36.	Ushi	1	1
37.	Vietnamca	1	1
38.	Yunanca	1	1
Toplam		100	100

Tablo 3'e göre çalışma grubunun 38 farklı ana dili konuşurundan oluştuğu görülmektedir. Çalışma grubu içerisinde en fazla (38 kişi) ana dili olarak konuşuru olan dil Arapçadır. Arapçayı 6 öğrenci ile Farsça, 4 öğrenci ile Arnavutça, 3'er öğrenci ile Uygurca ve Lehçe izlemektedir. Diğer diller ise 1 veya 2 öğrenci ile temsil edilmektedir. Arapçanın diğer dillere göre fazla olması Türkiye'de bulunan Suriyeli sığınmacılara ve Türkiye'ye eğitim

almak için gelen öğrencilerin birçoğunun Arapça konuşulan coğrafyalardan olmasına bağlanabilir.

Tablo 4. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Dil Ailelerine Göre Dağılımı

Sıra	Ana Dili	f	%
	Hami-Sami Dil Ailesi	40	40
	Hint Avrupa Dil Ailesi (Avrupa kolu)	19	19
	Hint Avrupa Dil Ailesi (Asya kolu)	12	12
	Ural Altay Dil Ailesi	8	8
	Bantu Dilleri	6	6
	Avustronezya Dilleri	5	5
	Çin-Tibet Dil Ailesi	4	4
	Nijer-Kongo Dil Ailesi	4	4
	Kafkas Dilleri	2	2
	Toplam	100	100



Şekil 12. Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri.

Şekil 12'ye göre Türkçe öğrenmek için İstanbul Üniversitesi DİLMER'e gelen öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri görülmektedir. Bu araştırmadaki DİAOBM'ne göre bağımsız kullanıcı olarak nitelendirilen B2 seviyesinde bir öğrencinin ortalama eğitim süresi 6-8⁵ hafta arasında değişmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencilerin 44'ünün 7, 29'unun 6, 11'nin 5, 9'unun 8, 2'sinin 9, 2'sinin 12, 1'inin 15, 1'inin 2, 1'inin 4 aydır Türkçe öğrendikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin planlanan öğretim programındaki takvime uygun olarak eğitim aldıklarını göstermektedir. Bunun yanında bazı öğrencilerin öngörülen takvimden daha kısa ya da daha uzun süre öğrenim gördükleri de grafikten çıkarılabilecek sonuçlardandır. Öngörülen süreden fazla eğitim alan öğrenciler için öğrencinin kur tekrarına kalmış olması gerekçe olarak gösterilebilir. Ayrıca normal öğretim sürecinden daha az sürede B2 seviyesine gelen öğrenciler için geldikleri ülkede Türkçe öğrenmiş olmaları ya da Türkçe ile yakın akraba bir dili ana dili olarak biliyor olmaları gerekçe gösterilebilir.

⁵ Bu hesaplamada A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinin ortalama öğretim süreleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplama aşamasından önce Türkçede görevli dil öğeleri ile ilgili Uludağ Üniversitesinde görev yapan iki, Atatürk Üniversitesinde görev yapan dört Türk dili alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşü alınırken görevli dil öğelerinin ne olduğu diğer Türkçe şekil bilgisi çalışmalarına göre farklı ve benzer yanlarının ne olduğu konusunda bilgiler de alınmış ve çalışmanın çerçevesi hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur. Bunun yanında B2 düzeyinde öğrenim görmüş öğrencilerin seçilmesi aşamasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman olan Uludağ Üniversitesinden bir, Atatürk Üniversitesinden iki, Kafkas Üniversitesinden iki, Kilis 7 Aralık Üniversitesinden bir ve Sinop Üniversitesinden bir alan uzmanından ve eğitici olarak Atatürk Üniversitesi TÖMER ve İstanbul Üniversitesi DİLMER’de görev yapan üçer öğretim elemanından B2 düzeyindeki öğrencilerin seviyeleri hakkında görüş alınmıştır. Bu görüşler neticesinde DİAOBM çerçevesinde eğitim veren kurumlarda en iyi ve en bol verinin B2 düzeyindeki öğrencilerden alınabileceği görüşü ağır basmış ve bu sebeple B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım sınav kâğıtları çalışmanın verilerinin tespiti için kullanılmıştır. Bu uzman görüşleri ışığında çalışmanın planı oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinin yanında alanyazında konu ile ilgili yapılmış çalışmalar (Türkçe dil bilgisi, şekil bilgisi ile ilgili kaynaklar; yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklar ve Türkçe öğretim setleri vb.) değerlendirilmiş ve çalışma planı bu bilgiler çerçevesinde güncellenmiş ve düzenlenmiştir. Uzman görüşleri ve ilgili yayınlar neticesinde Türkçede görevli dil öğelerinin *içe dönük görevli dil öğeleri* ve *dışa dönük görevli dil öğeleri* olarak iki temel başlığa ayrıldığı, bunun yanında görevli dil öğelerinin üzerlerine geldikleri sözcük ve sözcük grubu türlerine göre de isim ya da isim soylu sözcük grubu *isim üzerine gelen*, *fiil üzerine gelen* ve *yüklem üzerine gelen* görevli dil öğeleri şeklinde üç ana başlığa ayrıldığı görülmüştür.

Araştırmanın verileri öğrencilerin girmiş oldukları B2 kur sınavında verdikleri yazılı anlatım kâğıtlarından elde edilmiştir. Çalışmanın verilerini elde etmek için kur bitirme sınavının yazılı anlatım bölümünde yazılan kâğıtların seçilmesindeki amaçlar; öğrencilerin bir üst kura geçmek için o güne kadar öğrendikleri bütün bilgileri doğru ve eksiksiz olarak yazılı anlatımda kullanacak olmaları, sınav dışında yaptırılan yazma faaliyetlerinin sonucunda herhangi bir ödül veya ceza olmadığı için öğrencilerin yazı yazarken özensiz ve düzensiz olma ihtimalleri, çalışmada ulaşılması beklenen veriler kur bitiminde elde edileceği için B2 seviyesinde bir öğrencide olması gereken bilgi birikimini tam olarak yansıtabileceğidir. Yazma becerisini ölçen yazılı anlatım sınavları değerlendirme süreci tamamlandıktan ve gerekli izin alındıktan sonra fotokopi yoluyla kopyalanmış ve ilgili veri kaynağı

oluşturulmuştur. Yazılı anlatım sınavında ilgili birimin sınav komisyonu tarafından, AOBM ve ADP çerçevesinde kazanımlara yönelik, hazırlanan yazma konuları kullanılmıştır (bk. Ek 1, Ek 2).

Tüm bu süreçlerden sonra elde edilen toplam 100 yazılı anlatım kâğıdı 1’den 100’e kadar K1, K2, ... K99, K100 şeklinde kodlanarak veri analizi için hazır hâle getirilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden *içerik analizi* yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2015) içerik analizini, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik” olarak tanımlamaktadır (s. 246). Patton (2014)’a göre içerik analizi “hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmektedir.” (s. 453). Boyraz ve Tepe (2019) içerik analizi, “insan davranışlarını ve doğasını belirlemek için çıkarımlarda bulunmaya yarayan, önceden belirlenmiş kurallara dayalı kodlamalarla veri içindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik” olarak tanımlamaktadırlar (s. 306).

Çalık ve Sözbilir (2014) içerik analizini meta-analiz, meta-sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi başlıkları altında sınıflandırır. Yıldırım ve Şimşek (2005) ise içerik analizinin temel amacını “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır” şeklinde belirtmektedir (s. 227). Analizden önce ya da analiz içerisinde belirlenen kavramlar içerik analizi sayesinde temalara ulaşılmasını ve bu temalarda bilgiyi ya da olguyu iyi bir şekilde düzenlememizi ve anlaşılır şekle getirmemizi sağlar.

İçerik analizinde “Temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 227). Yıldırım ve Şimşek (2005) ile Büyüköztürk vd. (2015) içerik analizinin aşamalarını farklı başlıklar altında değerlendirmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005) bu aşamaları 1. Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlaması ve yorumlanması şeklinde sınıflandırmıştır. Büyüköztürk vd. (2015) ise; amaçların belirlenmesi, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapının geliştirilmesi, kodlama kategorilerinin belirlenmesi, sayma/sayılaştırma ve yorumlama başlıkları altında değerlendirmiştir. İçerik analizinin önemli aşamalarından ilki verilerin kodlanmasıdır. Kodlama “tanımlamalar ve geniş temalar oluşturmak amacıyla metni parçalara ayırma ve

etiketleme sürecidir” (Boyraz & Tepe, 2019, s. 308). Bu aşamada araştırmacı elde ettiği verileri inceleyerek anlamlı parçalara ayırmayı ve bu parçaların ifade ettiği anlamı bulmayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu süreçte araştırmacının çalışmanın çerçevesini iyi belirlemesi ve bu çerçeve dâhilinde kodlama yapması önemlidir. Çünkü çalışma sonucunda elde edilecek verilerin doğru ve güvenilir sonuçlar vermesi bu sürecin sağlıklı yapılmasına bağlıdır. Bu anlamda verilerin kodlanması dikkat gerektiren bir süreçtir ve araştırmacının çalışma çerçevesine sürekli bağlı kalmasını gerektirir. İçerik analizinde ikinci aşama temaların bulunmasıdır. Temalar “içerik analizi sonucu ortaya çıkan kategorik veya belirli bir başlığa özgü temel yapılarıdır” (Patton, 2015 s. 791’den Akt. Boyraz & Tepe, 2019, s. 309). Temaların bulunması, kodlanan verilerin ortak bir tema altında sınıflandırılmasını kapsamaktadır. Bu temalar incelenen konunun özelliğine göre belirlenir ve incelemeyi kolaylaştıracak ve incelenen bütün verileri uygun bir tema altında toplayacak özellikte ve tutarlılıkta olmalıdır. Üçüncü aşama ise kodların ve temaların düzenlenmesidir. Bu aşamada araştırmacı oluşturduğu sisteme göre “elde edilen verileri düzenler ve bu şekilde belirli olgulara göre verileri tanımlamak ve yorumlamak mümkün olabilir.” Bu aşamada araştırmacının verileri okuyucuya sunarken mümkün mertebe tanımlayıcı ve elde ettiği bulguları ilk elden okuyucuya sunması gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 237). Son aşama ise bulguların yorumlanmasıdır. Bu aşamada araştırmacı ayrıntılı bir şekilde tanımlanan ve okuyucuya sunulan bulguları yorumlar (Yıldırım & Şimşek, 2005).

İçerik analizi yöntemi bağlamında çalışmanın sistematik ilerleyebilmesi ve derlenen verilere kolay ve sağlıklı ulaşılabilmesi için *veri işleme formu* tasarlanmıştır. (bk. Şekil 13) Veri işleme formunda uzman görüşleri ve ilgili alanyazının taranması sonucunda araştırmanın amacına yönelik gerekli bilgilerin elde edileceği madde başları belirlenmiştir. İlgili madde başları:

- Kâğıt Numarası
- Öğrencinin ana dili
- Morfolojik öge
- Morfolojik ögenin kodu
- Morfolojik ögenin kullanımı
- Morfolojik ögenin yer aldığı sözcük/sözcük grubu
- Morfolojik ögenin geçtiği cümle (Kâğıt/paragraf numarası 5/2 (5. Kâğıt, 2. Paragraf))

Kâğıt Numarası	Öğrencinin Ana dili	Morfolojik öge	Morfolojik ögenin kodu	Morfolojik ögenin kullanımı Doğru: 1 1. Görev ögesinin doğru kullanımı Yanlış: 0 01- Görev ögesinin işaretlenmemesi 02- Görev ögesinin gereksiz kullanılması 03- Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	Morfolojik ögenin yer aldığı sözcük/sözcük grubu	Morfolojik ögenin geçtiği cümle (Kâğıt / paragraf numarası 5/2 (5. Kâğıt, 2. Paragraf))
K1	Arapça	/+(I)m/	26c	1	Ben+im	Binim özel hayatım (K1/1)
K1	Arapça	/+(s)I/	4a	1	Hayat+ı+m	Binim özel hayatım (K1/1)
K1	Arapça	/+m/	5a	1	Hayat+ı+m	Binim özel hayatım (K1/1)
K1	Arapça	/+IAr/	3a	1	Hayat+lar+ı+mız	Hayatlarımız çok özel bir gerçektir. (K1/2)
K1	Arapça	/+(s)I/	4a	1	Hayat+lar+ı+mız	Hayatlarımız çok özel bir gerçektir. (K1/2)
K1	Arapça	/+mIz/	5ç	1	Hayat+lar+ı+mız	Hayatlarımız çok özel bir gerçektir. (K1/2)
K1	Arapça	/+Tİr/	28a	1	Gerçek+(i)-tir	Hayatlarımız çok özel bir gerçektir. (K1/2)
K1	Arapça	/+IAr/	3a	02	Olay+lar (cümlede iki çoğul ifade var)	Pek çok olaylar içinde geçmişiz, geçiyoruz ve geçeceğiz. (K1/2)

Şekil 13. Veri işleme formu örnek sayfa.

Morfolojik öge kodu ise uzman görüşü ve ilgili alanyazın incelenerek belirlenen görevli dil öğelerinin geldikleri yerlere göre kodlanmasıyla oluşturulmuştur. Kodlamalarda görev ögesinin genel ismi numara ile kodlanırken (örnek: isimden isim yapım eki ‘1’) görev ögesinin alt birimleri ise görev ögesi kodu ve harf ile kodlanmıştır (Ör. Her bir isimden isim yapım eki 1a, 1b, ... (1a= /+IIk/, 1b= /+II/ gibi)

Yazma becerisini ölçen sınav kâğıtlarında morfolojik ögenin kullanımıyla ilgili olarak; doğru kullanımlar «1» ve yanlış kullanımlar «0» şeklinde kodlanmıştır. Yanlışlar da aşağıdaki gibi kendi içinde yanlış türüne göre ayrı ayrı kodlanmıştır.

01- Görev ögesinin işaretlenmemesi

02- Görev ögesinin gereksiz kullanılması

03- Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı

Yazılı anlatım kâğıtlarından elde edilen görevli dil öğelerinin doğru ve yanlış kullanımları bu şekilde sınıflandırılarak içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve veri tabanına aktarılmıştır.

Verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü [Güvenirlilik katsayısı=Görüş birliği sağlanan kod sayısı/ (Görüş birliği sağlanan kod sayısı + Görüş ayrılığı olan kod sayısı) x 100] kullanılarak hesaplanmıştır (Baltacı, 2017; Bozkırlı & Er, 2018).

Güvenirlik testi için Kafkas Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalından bir alan uzmanından, çalışmanın verilerinin elde edildiği yazılı anlatım kâğıtlarının bir bölümünü içerik analizi yöntemine göre incelemesi istenmiş ve bu inceleme sonucunda alan uzmanının elde ettiği ve çalışmada elde edilen kategori, tema ve kodlar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik yukarıda bahsedilen formülle %75 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'a göre kodlayıcılar arası güvenilirlik için %70 uyum yeterlidir. Buna rağmen görüş ayrılığı olan kategori ve kodlar tartışılarak gerekli düzenlenmeler yapılmıştır. Veriler aşağıda belirtilen tema ve kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 5. Çalışmada İçerik Analizi ile Tespit Edilen Görevli Dil Öğelerinin Tema ve Kategorileri

Temalar	Kategoriler
İsim üzerine gelen içe dönük görevli dil öğeleri	İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğeleri İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğeleri
İsim üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğeleri	Hâl ekleri Edatlar Hâl eki+Edatlar
Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri	Fiilden fiil yapım ekleri Fiilden isim yapım ekleri
Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğeleri	İsim-fiil ekleri Sıfat-fiil ekleri Zarf-fiil yapıları
Yüklemde kullanılan görevli dil öğeleri	Şekil ve zaman ekleri Şahıs ekleri Soru eki/edatı Ek fiil Tasvirî fiiller Cümle Sonu eki / edatı

Nitel verilerin ardından katılımcıların doğru-yanlış kullanımlarının istatistiki sunumunda betimsel istatistik yöntemlerinden olan yüzde ve frekans kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyinde öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından görevli dil öğeleriyle ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular verilirken isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturan görevli dil öğeleri; isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturmayan görevli dil öğeleri; fiil üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturan görevli dil öğeleri; fiil üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturmayan görevli dil öğeleri ve yüklemde kullanılan görevli dil öğeleri şeklinde sıralanmıştır. Bu genel başlıkların altında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve betimsel analiz yöntemleriyle elde edilen bulgular detaylandırılarak öğrencilerin görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili veriler tespit edilmiş, doğru kullanımları, yanlış kullanımları örneklerle de desteklenerek sayısal verilerle sunulmuştur. Ayrıca ilgili kullanımların altında görevli dil öğelerinin kullanımlarıyla ilgili B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarından örneklere de yer verilmiştir. Bunlara ek olarak elde edilen veriler ilgili bölümde öğrencilerin ana dili değişkenine göre de incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Türkçede Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili Bulgular

“Bütün doğal dillerde olduğu gibi Türkçede de dil öğeleri anlamlı ve görevli olmak üzere ikiye ayrılır. İletişimde anlam ilişkileri bu iki sınıf ögenin birlikte kullanılmasıyla belirtilir” (Gemalmaz, 2010, s. 181). Görevli dil öğelerinin eklendikleri sözcük türüne göre işlevleri değişmektedir. Kimi görevli öğeler, anlam ilişkisini de koruyarak eklendikleri kök ya da gövdeyle kalıcı ilişki kurarlar ve bir kavram işareti oluştururlar, kimi görevli dil öğeleri ise üzerine geldiği kök ya da gövdeyle geçici bir ilişki kurar ve üzerine geldiği sözcüğün türüne ve görevine göre farklı bir işlev üstlenir.

İsimler üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

Eklemeli bir dil olan Türkçeyi öğrenen öğrencilerin özellikle türetme sırasında uygun ekleri kullanmaları sözcüğün ve anlamın doğru olmasını sağlamaktadır. Yanlış kullanımlarda ise anlam ve yapı hataları karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerini kullanımlarıyla ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 6. *İsimler Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Temalar ve Kategoriler*

Temalar	Kategoriler
İsim üzerine gelen içe dönük görevli dil öğeleri	İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğeleri İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğeleri Hâl ekleri
İsim üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğeleri	Edatlar Hâl eki+Edatlar

Tablo 7. *İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımlarıyla İlgili Veriler*

	İsim üzerine gelen içe dönük görevli dil öğeleri	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri içerisindeki oranı (%)	İsim üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğeleri	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri içerisindeki oranı (%)	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri içerisindeki oranı (%)
Hatalı kullanım	758	9.3	1036	12.7	1794	22
Doğru kullanım	3990	49	2357	28.9	6347	78
Toplam	4748	58.3	3393	41.7	8141	100

İsimler üzerine gelen içe dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

İsim üzerine gelen içe dönük görevli dil öğeleri Türkçede iki farklı şekilde bulunmaktadır. Bunların ilki isim üzerine gelen ve kalıcı bir kavram işareti oluşturan isimden isim ve isimden fiil yapan eklerdir. İkincisi ise isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan; çokluk, tamlanan ve iyelik ekleridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler söz konusu eklerin kullanımıyla ilgili ciddi düzeyde hata yapmaktadırlar.

B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları üzerinde yapılan incelemede isim üzerine gelen içe dönük görevli dil öğeleri temasının alt kategorileri ile kod bilgileri Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. *İsimler Üzerine Gelen İçe Dönük Görevli Dil Ögeleri Temasının Kategorileri ve Kodları*

Kategori	Kodlar	f
İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil ögeleri	İsimden isim yapım ekleri (/+Al/, /+ArI/, /+CA/, /+CI/, /+TAş/, /+In/, /+K/, /+II/, /+IIk/, /+mAn, /+msAr/, /+ncI/, /+sIz/)	961
	İsimden fiil yapım ekleri /+A-/ , /+Al-/ , /+Ar-/ , /+At-/ , /+IA-/ , /+IAn-/ , /+IAş-/ , /+sA-/)	335
İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil ögeleri	Çokluk eki (/+IAr/)	1172
	Tamlanan eki (/+(s)I/)	1183
	İyelik eki (/+m/, /+n/, /+n/, /+ø/, /+mIz/, /+nIz/, /+n/)	1097
Toplam		4748

İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil ögelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

Türkçede kavram işaretleme metotlarından biri de anlam ilişkisini koruyarak isim kök ve gövdeleri üzerine yapım eki getirmektir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler aldıkları eğitim sırasında bu ekleri öğrenseler de gövdeleri bir bütün olarak öğrendiklerinden çoğu zaman morfolojik düzeyde sözcükte kullanılan yapım eklerinin farkına varamamaktadırlar.

Yapım eklerinin Türkçedeki geçiş sıklıkları işlek olma durumlarına göre farklılık gösterir. Çalışmada öğrenci sınav kâğıtlarında isim üzerine gelen yapım eklerinden geçiş sıklığı en yüksek olanın 432/961 ile /+II/ olduğu, geçiş sıklığı en düşük olanın da 1/961 ile /+K/ olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları incelendiğinde isimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil ögelerinin kullanımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. *İsimler Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Ögelerinin Hatalı, Doğru ve Toplam Kullanımları*

	İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil ögeleri	İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil ögelerinin toplam kullanımı içindeki hatalı ve doğru kullanım oranları (%)
Hatalı kullanım	104	8
Doğru kullanım	1192	92
Toplam	1296	100

İsimden isim yapım ekleri.

Türkçede kalıcı kavram işareti oluşturmada kullanılan isimden isim yapım ekleri isim kök ve gövdelerine eklenerek onlardan yeni sözcükler türetir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları incelendiğinde isimden isim

yapım eklerinin kullanıldığı isim gövdelerini sık kullandıkları gözlenmiştir. Bunların fazla olmasında dilde fiillere göre isimlerin sayısının çok daha fazla olması, isimden isim yapım eklerinin Türkçede sözcük üretmede sık kullanılması gibi değişkenler etkili olmaktadır. Çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 961 örnekte isimden isim yapım eki kullanılmıştır. Bu kullanımlardan 76'sı (%8) hatalı, 885'i (%92) ise doğru ve yerindedir.

İsimden isim yapım eklerinin hatalı kullanımlarının 22'sinin (%28.5) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 21'inin (%27.2) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 20'sinin (%27.2) fonetik düzeyde ekin yanlış yazılmasından, 13'ünün (%16.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Çalışmada tespit ettiğimiz isimden isim yapım ekleri ve kullanımları ile ilgili veriler aşağıdaki gibidir:

/+Al/

Türkçede kullanım sıklığı az olan bir ektir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında aynı sözcükte 8 kez karşımıza çıkmıştır. Tespit edilen örneklerde /+Al/ görev ögesinin hatalı kullanımına rastlanmamıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/+Al/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+Al/ < /+Al/

öz+el+likle < öz+el+likle

Özellikle gençler, onlar her gün
Facebook'ta arkadaşlarıyla çetleşir
(K48/1)

Özellikle gençler her gün Facebook'ta
arkadaşlarıyla çetleşir.

öz+el+likle < öz+el+likle

Bence sosyal medyalar **özellikle**
Whatsapp, Facebook şimdiki yaşamak
için çok önemli.

Bence sosyal medyalar, **özellikle** Whatsapp
ve Facebook, günümüzde yaşamak için çok
önemli

/+ArI/

Eski Türkçe Dönemi'nde yön bildirme eki olarak kullanılan /+GARU/ ekinin temel işlevini yitirerek üzerine geldiği kökle kalıplaşma sürecine girmesiyle ortaya çıkmıştır. Yeni ve kalıcı bir kavram işareti oluşturmadığı için aslında yapım eki olarak değerlendirilmemesi

gereken bu ek *Çağdaş Türk Dili* (Eker, 2003) gibi bazı gramer kitaplarında isimden isim yapım ekleri içinde değerlendirilmiştir. Türkçede geçiş sıklığı az olan bir ektir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 10 örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen örneklerde ekin hatalı kullanımına rastlanmamıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+ArI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+ArI/ < /+ArI/

dış+arI < dış+arI

O zaman benim birinci kere **dışarıda** gittim.
(K4/3)

*Ben ilk defa o zaman **dışarıda** (bir ülkeye) gittim.*

dış+arI < dış+arI

Mesela biz beraber **dışarı** çıkıp sokakta
gezdiğimiz zaman çok hızlı yürüyerek
gezdim.

*Mesela biz beraber **dışarı** çıkıp gezdiğimiz
zaman çok hızlı yürüyerek gezdik.*

dış+arI+ya < dış+arI+ya

Artık zaman ayırıp **dışarıya** çıkıp alışveriş
yapmamıza gerek yok. (K33/1)

*Artık zaman ayırıp **dışarıya** çıkarak
alışveriş yapmamıza gerek yok.*

/+CA/

“Aslında eşitlik, benzerlik ve karşılaştırma görevinde bir ad çekimi olan ek zamanla yapım eki özelliği kazanarak sıfat, zarf ve ad türetir” (Korkmaz, 2014, s. 121). Söz konusu ekin çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 153 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 2’si (%1.3) fonetik düzeyde hatalı, 151’i (%98.7) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/+CA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+CA/ < /+CA/

ön+ce < ön+ce

Ben üç yıl **önce** çok telefonum
kullanıyordum. (K12/2)

*Ben üç yıl **önce** telefonu çok
kullanıyordum.*

Türk+çe < Türkçe

Öğrenci olarak hafta içlerinde Dilmer'e gidip
Türkçe öğreniyorum. (K8/2)

*Hafta içlerinde öğrenci olarak DİLMER'e
gidip Türkçe öğreniyorum.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+CA/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+ce/ < /+ca/

ayrı+ce < ayrı+ca

Ayrice sosyal medyanın kullanım çok kötü
bir alışkanlığı oluyor. (K65/2)

*Ayrıca sosyal medyanın (çok) kullanımı
çok kötü bir alışkanlık oluyor.*

koley+ce < kolay+ca

İnternet sayesinde kolayce haberleşiyoruz.
(K67/1)

*İnternet sayesinde kolayca
haberleşiyoruz.*

/+CI/

Türkiye Türkçesinde işlek olarak kullanılan bir ektir. Düşkünlük isimleri ve meslek isimleri yapar (Karaağaç, 2012). Çeşitli isimlere gelerek onlardan meslek grubunu (saatçi, dişçi vb.), ismin bildirdiği işle ilgili kimseyi (yolcu, aracı vb.), bir işi görev olarak almış kimseyi (çöpçü, yazıcı vb.), eklendiği söze sahiplik anlamı katan ismi, (mirasçı, hamamcı, vb.), bir şeye alışkanlığı olan kimseyi (şarapçı, ucuzcu vb.) isimlere eklenerek bir düşüncüyü, görüşü (ilerici, akılcı vb.) belirten isimler yapar (Korkmaz, 2014).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 18 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen örneklerde hatalı kullanıma rastlanmamıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/+CI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+CI/ < /+CI/

yardım+cı < yardım+cı

Hayatımızda sosyal medyası bir
yardımcı olabilir. (K37/3)

Hayatımıza sosyal medya yardımcı olabilir.

yaban+cı < yaban+cı

Mesela tam benim gibi başka bir **yabancı** dil öğrenmek isteyen öğrencilerin için (K50/3)

/+TAş/

Türkçede kişiler ve olgular arasında ortaklık ve beraberlik anlamı bildiren isim ve sıfatlar türetir (Korkmaz, 2014; Karaağaç, 2012). “Genellikle artlık önlük uyumu dışında kalan bu ek, kullanım alanı sınırlıdır” (Eker, 2003, s. 278).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ek, toplam 117 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen örneklerde ek, hatalı kullanımına rastlanmamıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+TAş/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+TAş/</+TAş/

arka+**daş**+lık< arka+**daş**+lık

Bugünlerde nice insanlarla **arkadaşlık** yaptım bundan memnunum da. (K10/2)

arka+**daş**+larımız<arka+**daş**+larımızla

Uzaktaki **arkadaşlarımız** ile konuşuyoruz ve bizim starlarımızın haberlerini biliyoruz. (K35/3)

kar[ın]+**deş**+lerimle< kar[ın]+**deş**+lerimle

Ne zaman annemle babamla, **kardeşlerimle** yani ailemle arkadaşlarımla görüşeceğim. (K7/7)

/+In/

Türkçede işlek olmayan bu ek “Eski Türkçe ve Eski Anadolu Türkçesindeki dışa dönük görevli dil öğelerinden /+n/’nin bir kalıplaşma aşamasından geçerek zarf türetme ekine dönüşmesinden oluşmuş vurgusuz bir yapım ekidir” (Korkmaz, 2014, s. 129).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ek, toplam 5 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 1’i (%20) hatalı, 4’ü (%80) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

*Mesela tam benim gibi başka bir **yabancı** dil öğrenmek isteyen öğrenciler için...*

*Bugünlerde nice insanlarla **arkadaşlık** yaptım, bundan da memnunum.*

*Uzaktaki **arkadaşlarımızla** konuşuyoruz ve starlarımızın haberlerini biliyoruz.*

*Ne zaman annemle, babamla, **kardeşlerimle** yani ailemle (ve) arkadaşlarımla görüşeceğim?*

Hatalı kullanım görev ögesinin eksik kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+In/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+In/

etki+ø+lik<etki+n+lik

Bu kolay ve ucuz komunikasyon sistemi kullandığı çok **etki(ø)likler**, organizasyonlar, işler yapılabilir. (K56/2)

*Bu kolay ve ucuz komünikasyon sistemi kullanılınca çok (sayıda) **etkinlikler**, organizasyonlar ve işler yapılabilir.*

/+In/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+In/</+In/

etki+n< etki+n

Her geçen gün bir çok alanda **etkin** bir şekilde kullanılmaktadır. (K36/2)

*Her geçen gün birçok alanda **etkin** bir şekilde kullanılmaktadır.*

etki+n+lik< etki+n+lik

onlarla iletişim kurabilir, **etkinliklerini** duyurabilir. (K36/3)

*Onlarla iletişim kurabilir, **etkinliklerini** duyurabilir.*

/+K/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında geçiş sıklığı az olan isimden isim yapım eklerindendir. İncelen yazılı anlatım kâğıtlarında 1 örnekte doğru ve yerinde kullanılmıştır. Hatalı kullanımı tespit edilmemiştir.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan biri aşağıdaki gibidir:

/-K/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-K/</-K/

belle-k<belle-k

Belleğime daha çok bilgiler girdi ve fikrim seviyesi artırdı. (K10/1)

***Belleğime** daha çok bilgi girdi ve fikrimin seviyesi arttı.*

/+II/

Türkiye Türkçesinde her isme gelebilen ve isimden sıfat türeten en işlek eklerden biridir (Korkmaz, 2014) ve başlangıçtan beri Türkçede yaygın olarak kullanılmaktadır (Karaağaç, 2012). İsimlere eklenerek sahip olma, üzerinde “bulundurma”, “o özelliği taşıma”,

“ilgili olma”, “yetkili olma” anlamlarında sıfatlar türetir (Korkmaz, 2014). /+II/ eki eklendiği isme bir millete, bölgeye ya da kuruma ait olma anlamı kazandırır. Ayrıca isimlere gelerek yer isimleri, bunun yanında sayılara gelerek gruplama isimleri, eş ve zıt anlamlı kelimelere gelerek onlardan ikilemeler yapmaktadır.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 432 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 51’i (%11.8) hatalı, 381’i (%88.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 22’si (%43.1) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 12’si (%23.5) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 9’u (%17.6) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan kaynaklanırken; 8’i (%15.6) ise fonetik düzeyde yazım yanlış yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan yedisi aşağıdaki gibidir:

/+II/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+II/ </+Ø/

fayda+**lı** < fayda+Ø

... böylece sosyal medya da insanlara
faydalı verir. (K42/2)

... böylece sosyal medya da insanlara
fayda+Ø verir.

/+II/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+Ø/ </+II

yazı+Ø < yazı+**lı**

görüntü+Ø < görüntü+**lü**

Karşımızdaki insanlarla **yazı, görüntü**
ve sesli olarak iletişim kurulup
haberleşme sağlanır. (K41/2)

Karşımızdaki insanlarla **yazılı, görüntülü** ve
sesli olarak iletişim kurulup haberleşme
sağlanır.

/+II/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+II/ </+I Ar/+I/

yarar+**lı** < yarar+**lar+ı**

zarar+**lı** < zarar+**lar+ı**

Sosyal medyanın da bazı **yararlı** var ve

Sosyal medyanın da bazı **yararları** ve

zararlı var. (K22/3)

zararları var.

/+II/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+II/</+II/

sıcak kan+**lı**<sıcakkan+**lı**

İnsan çok **sıcak kanlı**, Türkiye bir islam
ülke deniz var. (K28/1)

*İnsanlar çok **sıcakkanlı**, Türkiye bir İslam
ülkesi ve (burada) deniz var.*

önem+**li**<önem+**li**

Yanında birlikte yaşama insanları çok
iyi anlamak, bilmek için **önemlidir**.
(K30/5)

*İnsanları çok iyi anlamak ve bilmek için
birlikte yaşamak **önemlidir**.*

idare+**li**<idare+**li**

Mademki insanların çoğu zengin değil
ve parayı **idareli** harcamak isterler.
(K43/2)

*Mademki insanların çoğu zengin değil (bu
yüzden insanlar) parayı **idareli** harcamak
ister.*

Ekleme:

/+II/ görev ögesinin yanlış yazımı

Sonu “I” ile biten isimler üzerine **/+II/** görev ögesinin **/+ØI/** şeklinde getirildiği
görülmüştür.

/+[I]I/</+II/

akıl+[**I**]ı<akıllı

Akıl(I)ı bir insan için sosyal medya
önemli ve her zaman yeni bir şey
çıkıyor (K21/2)

***Akıllı** insan için sosyal medya önemli ve her
zaman (ondan) yeni bir şey çıkıyor.*

/+IIk/

Eklendiği sözcüğe “tahsis” veya “bir şey için” anlamı katan ek, Türkçenin en işlek
eklerinden biridir (Korkmaz, 2014). Ayrıca yukarıda belirttiğimiz anlamların dışında isimlere
eklenerek; aygıt isimleri, mekân isimleri, tabiatta bulunan çeşitli bitki isimlerine gelerek
onların toplu bulunduğu yer isimleri, çeşitli isimlere gelerek durum isimleri, çeşitli meslek
isimleri, çeşitli rütbe ve makam isimleri gibi isimler türetir (Korkmaz, 2014).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 172 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 17'si (%9.8) hatalı, 155'i (%90.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 7'si (%41.1) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 4'ü (%23.5) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 2'si (%11.7) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanırken; 4'ü (%23.5) ise fonetik düzeyde ekin yanlış yazılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/+IIK/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+IIK/ < /+ø/

genç+lik < genç+ø

İnsanlar beni çok **gençlik** karakterli diye söylerler. (K30/1)

*İnsanlar beni çok **genç+ø** karakterli diye söylerler.*

/+IIK/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/ < /+IIK/

bağımlı+ø < bağımlı+lik

Hatta bazı gençler için bir **bağımlı** oluyor. (K37/1)

*Hatta bazı gençler için bir **bağımlılık** oluyor.*

/+IIK/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+IIK/ < /+IAr/ + /+I/

kötü+lar+ı < kötü+lük

Bazen insanlar çok kötü moralsiz, **kötüları** yapıyorlar bundan hiç uzamamaktadır. (K30/4)

*Bazen insanlar çok kötü moralsiz, **kötülük** yapıyorlar. Bundan hiç uzaklaşmıyorlar.*

/+IIK/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+IIK/ < /+IIK/

ebe+lik < ebe+lik

Şu halde **ebelik** okumadıktan sonra Madagaskar'a döneceğim, (K3/4)

*Şu hâlde **ebelik** okuduktan sonra Madagaskar'a döneceğim.*

kolay+**lık**+lar+ı<kolay+**lık**+lar+ı

Bu sosyal medyalar hayatımıza çok **kolaylıkları** alıp geldi. (K33/1)

*Sosyal medya hayatımıza birçok **kolaylıkları** alıp geldi.*

genel+**lik**+le<genel+**lik**+le

Benim sosyal medya kullanma amacım **genellikle** insanlarıyla hayatım paylaşmak. (K70/4)

***Genellikle** benim sosyal medya kullanma amacım insanlarla hayatımı paylaşmaktır.*

Ekleme:

/+IIK/ görev ögesinin yanlış yazımı

Sonu “I” ile biten isimlere **/+IIk/** görev ögesinin **/+øIk/** şeklinde getirildiği görülmüştür.

/+[ø]IK/</+IIK/

genel+**[ø]ik**+le<genel+**lik**+le

Genel[ø]ikle ben çok sıcak kanlı ve gül (...) (K28/1)

***Genellikle** ben çok sıcakkanlı ve gül (...)*

/+mAn/

Türkçede kullanım sıklığı fazla olmayan eklerdendir. **/+mAn/** eki eklendiği sözcüğe “abartma” “benzerlik” ve “aşırılık” anlamları katar (Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında bir örnekte karşımıza çıkmıştır. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan biri aşağıdaki gibidir:

/+mAn/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+mAn/</+mAn/

koca+**man**<koca+**man**

Üniversitedeyken **kocaman** bir savaş içinde yaşadım. (K2/3)

*Üniversitedeyken **kocaman** bir savaş içinde yaşadım.*

/+msAr/

Birleşik bir ektir. Ad eylem işleviyle çalışır ve yapanı veya olanı bildirir (Karaağaç, 2012). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında bir örnekte karşımıza çıkmıştır. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan biri aşağıdaki gibidir:

/+msAr/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+msAr/</+msAr/

iyi+**mser**+liğimiz<iyi+**mser**+liğimiz

Hayatın gerçeği zordur; ama bizim azimimiz, sevgimiz ve iyimserliğimiz ile kolay olur. (K10/1)

Hayatın gerçeği zordur; ama bizim azmimiz, sevgimiz ve iyimserliğimiz ile kolay olur.

/+ncI/

Sayı isimlerinden sıra sayı isimleri türeten işlek bir ektir (Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 10 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 3'ü (%30) hatalı, 7'si (%70) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 1'i (%33.3) görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanırken; 2'si (%66.7) fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/+ncI/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+ncI/

yirmi bir+ø< yirmi bir+**inci**

Yirmi bir+ø yüzyılında hayatımız hızlıca değişiyor (K11/2)

***Yirmi birinci** yüzyılda hayatımız hızlıca değişiyor.*

/+ncI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+ncI/</+ncI/

bir+**inci**+si<bir+**inci**+si

Birincisi ne zaman Türkçe öğreneceğim. (K7/6)

***Birincisi** ne zaman Türkçe öğreneceğim.*

bir+**inci**<bir+**inci**

... hatta sınıfımda **birinci** oluyordum. (K29/2)

*... hatta sınıfımda **birinci** oluyordum.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+ncI/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+nce/</+nci/

bir+**ince**<bir+**inci**

Birince amaç benim göre haberlar ve yeni ilgili sosyal medya kullanan tarafından basıldı. (K52/2)

*Bana göre sosyal medyada **birinci** amaç haberlerin sosyal medya ile ilgilenenler tarafından basılmasıdır.*

/+sIz/

Türkçede /+II/ ekinin olumsuzunu yapar (Karaağaç, 2012). /+sIz/ eki eklendiği isimlerde “yokluk, eksiklik” bildiren olumsuz anlamlarda isimler türeten bir ektir (Cin, 2004; Korkmaz, 2014).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 33 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 2’si (%6) hatalı, 31’i (%94) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/+sIz/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+sIz/</+sIz/

ücret+**siz**<ücret+**siz**

Sosyal medya sayesinde arkadaşlarımızla ve ailemiz ile **ücretsiz** konuşuyoruz. (K67/1)

*Sosyal medya sayesinde arkadaşlarımızla ve ailemiz ile **ücretsiz** konuşuyoruz.*

başarı+**sız**+lıktan<başarı+**sız**+lıktan

Kendini yaşamdaki **başarısızlıktan** kaçırmak için sosyal medya kullanıyorlar. (K47/1)

*Kendilerini yaşamdaki **başarısızlıktan** kaçırmak için sosyal medya kullanıyorlar.*

son+**suz**<son+**suz**

Ne var ki fazla ve **sonsuz** şekilde sosyal medya kullanma bağımlılığı son yıllarda büyük problem oldu. (K70/3)

*Son yıllarda fazla ve **sonsuz** şekilde sosyal medya kullanma bağımlılığı büyük problem oldu.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+sIz/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+sIz/</+suz/

telefon+sız<telefon+suz+ken

Yeni fotoğrafları gösteriyor ve *Yeni fotoğraflarını gösteriyor ve **telefonsuzken***
telefonsuz zamanı ne yapmak *ne yapacaklarını bilmiyorlar.*
bilmiyorlar. (K46/1)

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilen isimden isim yapım eklerinin kullanım sayıları ve oranları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10. *İsimler Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İç Dönük Görevli Dil Ögelerinden İsimden İsim Yapım Eklerinin Kullanımları*

İsimden isim yapım eki	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
/+Al/	-	-	-	8	0.8	100	8
/+ArI/	-	-	-	10	1	100	10
/+CA/	2	0.2	1.3	151	15.6	98.7	153
/+CI/	-	-	-	18	1.8	100	18
/+TAş/	-	-	-	117	12.1	100	117
/+In/	1	0.1	20	4	0.4	80	5
/+K/	-	-	-	1	0.1	100	1
/+II/	52	5.3	12	381	39.5	88.1	432
/+IIk/	17	1.7	9.8	155	16	90.1	172
/+mAn	-	-	-	1	0.1	100	1
/+msAr/	-	-	-	1	0.1	100	1
/+ncI/	3	0.3	30	7	0.7	70	10
/+sIz/	2	0.2	6	31	3.2	93.9	33
Toplam	76	%8	-	885	%92	-	961

Tablo 10'a göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında isimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan iç dönük görevli dil ögelerinden isimden isim yapım eklerinin kullanımlarıyla ilgili olarak; hatalı kullanımların 76, doğru kullanımların ise 885 olduğu görülmektedir. Toplam kullanım içerisinde hatalı kullanımların oranı %8 iken, doğru kullanımların oranı %92 olmuştur. Tabloda en fazla hatanın (52) Türkçede kullanım sıklığı fazla olan /+II/ ekinde yapıldığı görülmektedir. Bu eki yine kullanım sıklığı fazla olan /+IIk/ eki (17) izlemektedir. Bu iki ekte yapılan hatalar toplam hata oranının %89.60'ını oluşturmaktadır. Buradan da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında Türkçede geçiş sıklığı fazla olan eklerde daha fazla

hata yaptıkları, geçiş sıklığı daha az olan eklerde ise daha az hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin isimden isim yapan görevli dil öğelerini çoğunlukla doğru kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda en fazla doğru kullanımın /+II/ ekinde (381), en fazla yanlışın da /+IAk/ (1), /+mAn/ (1) ve /+msAr/ (1) eklerinde olduğu görülmüştür.

İsimden fiil yapım ekleri.

Türkçede isimler üzerine gelerek onlardan fiil yapan görevli öğelere isimden fiil yapım ekleri denmektedir. Sayıca isim üzerine gelen diğer yapım eklerinden azdır (Korkmaz, 2014). Bu grupta yer alan eklerin en önemli özelliği eklendikleri isimleri “olma” “oluş bildirme”, “kılma” “kılış bildirme” özelliğinde birer fiile dönüştürmeleridir (Korkmaz, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin isimden fiil yapan görevli öğeleri isimden isim yapan görevli öğelere oranla daha az kullandıkları görülmektedir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında isimden fiil yapım eklerinin toplam 335 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 28’i (%8.3) hatalı, 307’si (%91.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında karşılaşılan isimden fiil yapım eklerinin hatalı kullanımlarının, 8’i (%28.7) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 5’i (%17.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 3’ü (%10.7) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanırken; 12’si (%42.8) fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit edilen isimden isim yapım ekleri ve kullanımları ile ilgili karşılaşılan veriler aşağıdaki gibidir:

/+A-/

Türkçede isimlere gelerek onlardan geçişli ve geçişsiz fiil türeten işlek bir ektir (Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 96 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 11’i (%11.5) hatalı, 85’i (%88.5) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 4’ü (%36.3) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 3’ü (%27.2) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 1’i (%9) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanırken; 3’ü (%27.2) fonetik düzeyde hata yapmaktan, kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/+A-/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+A-/</+ø-/

oy[u]n+a[-]+lar<oyun+ø+lar

İletişmiyorlar. Ya da **oynalar**
oynuyorlar her zaman (K25/3)

*İletişim kurmuyorlar ya da her zaman
oyun[ø])lar oynuyorlar.*

/+A-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø-/</+A-/

yaş+[ø]-dım<yaş+a-dım

Üniversitedeyken kocaman bir savaş
içinde **yaş[ø]dım...** (K2/3)

*Üniversitedeyken kocaman bir savaş içinde
yaşadım.*

/+A-/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+1A-/</+A-/

yaş+1a-yan<yaş+a-yan

Ayrıca uzak şehirlerde **yaşlayan**
insanlar için sosyal medyan kullanmak
çok uygundur. (K62/1)

*Ayrıca uzak şehirlerde **yaşayan** insanlar için
sosyal medyayı kullanmak çok uygundur.*

/+A-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+A-/</+A-/

yaş+1[a]-yorum< yaş+1[a]-yorum

yaş+1[a]-yor<yaş+1[a]-yor

Mesela ben şimdi İstanbul'da
yaşıyorum ama ailem Güney Kore'de
yaşıyor. (K67/1)

*Mesela ben şimdi İstanbul'da **yaşıyorum** ama
ailem Güney Kore'de **yaşıyor.***

yaş+a-n <yaş+a-m

Onlar çeşitli konular için çalışıyor
mesela sağlıklı **yaşan** nasıldır? (K11/5)

*Onlar çeşitli konular çeşitli konular için
çalışıyor mesela sağlıklı **yaşam** nasıldır?*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+A-/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı
kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+i-/</+1-/

yaş+i-ø-yor<yaş+1-ø-yor

Şimdiki zamanda herkes sosyal *Günümüzde herkes sosyal medyada yaşıyor.*
medyada **yaşıyor**. (K47/1)

/+Al-/

Türkçede eskiden beri sık kullanılan bir isimden fiil yapım ekidir. Bu ek, olma bildiren geçişsiz fiiller yapmaktadır (Karaağaç, 2012). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 7 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 2'si (%28.5) hatalı, 5'i (%71.4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+Al-/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+An-/</+Al-/

düz+**en**-mek<düz+**el**-tmek

Hayatım **duzenmek** istiyorum. (K9/1)

*Hayatımı **düzeltmek** istiyorum.*

/+A-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+Al-/</+Al-/

düz+**el**-tiyoruz<düz+**el**-tir

Bence sosyal medya iyi ve faydalı
kullandığı zaman fikirlerimiz

*Bence sosyal medya iyi ve faydalı kullanıldığı
zaman fikirlerimizi **düzeltir**.*

düzeltiliyoruz. (K11/5)

az+**al**-tıyor<az+**al**-ıyor

Bundan öğrencilerin akademik
sonuçları ve puan **azaltıyor**. (K55/3)

*Bu sebeple öğrencilerin akademik başarıları
ve puanları **azalıyor**.*

/+Ar-/

/+A-/ ve /-r-/ eklerinin birleşmesinden oluşan bu ek “yapma” bildiren birleşik bir ektir (Korkmaz, 2014). Türkçede kullanım sıklığı az olan /+Ar/ eki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında da kullanım sıklığı az olan eklerdendir. Toplam 3 örnekte tespit edilmiştir. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/+Ar-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+Ar-/</+Ar-/

iç+er-i[k]ği<iç+er-i[k]ği

Alıcının mesajı anlam ve **içeriği** mesaj hakkındaki algısı hızlandı (K16/2)

*Alıcının mesajın anlam ve **içeriği** hakkındaki algısı hızlandı.*

baş+ar-lırlar<baş+ar-ıyor

Bazı insanlar sosyal medyadan başlıyor evlenmekene kadar **başarlırlar**. (K58/2)

*Bazı insanlar sosyal medyadan (ilişkiye) başlıyor ve evlenmeyi **başarıyor**.*

/+At-/

Bu ek /+A-/ ve /-t-/ eklerinin birleşmesi sonucu oluşmuş birleşik bir isimden fiil yapan ve “yapma” bildiren geçişli fiiller türetmektedir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında geçiş sıklığı en az olan ek /+At-/ ekidir. Yalnızca bir örnekte ve doğru kullanımıyla karşımıza çıkmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan biri aşağıdaki gibidir:

/+At-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+At-/</+At-/

yön+et-meden<yön+et-me

İletişim çok ilkel **yönetmeden**, bugün gördüğümüz (K16/1)

*Bugün gördüğümüz iletişim **yönetme** (yönünden) çok ilkel.*

/+IA-/

Eski Türkçeden beri Türkçenin bütün lehçelerinde işlek olan isimden fiil türetme ekidir (Korkmaz, 2014). Hemen hemen bütün isimlerin sonuna gelerek yapma ve olma bildiren eylemler yapar (Karaağaç, 2012). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+IA-/ görev ögesi, dildeki işlekliliğine paralel olarak, isimden fiil yapma ekleri içerisinde en çok kullanılan ek olarak karşımıza çıkmaktadır. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu görev ögesinin toplam 173 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 11’i (%6.3) hatalı, 162’si (%93.7) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 4’ü (%36.3) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 1’i (%9,1) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanırken; 6’sı (%54.5) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/+lA-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+lA-/</+ø-/

geniş+ø-yor<geniş+li-yor

Zaman oldukça dünya ve ülkemiz hızlı
genişliyor. (K42/2)

*Zaman geçtikçe dünya ve ülkemiz hızla
genişliyor*

/+lA-/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+lA-/</+II-/

top+la-m<top+lu+m

Haberleri, eğitim vb. **toplama** sosyal
medya'da günümüzde her şey öğrenir.
(K68/1)

*Günümüzde **toplum** sosyal medyadan
haberler, eğitim vb. her şeyi öğrenir.*

/+lA-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+lA-/</+lA-/

sağ+la-nır<sağ+la-nır

Karşımızdaki insanlarla yazı görüntü ve
sesli olarak iletişim kurulup haberleşme
sağlanır. (K41/2)

*Karşımızdaki insanlarla yazılı görüntülü ve
sesli olarak iletişim kurup haberleşme
sağlanır.*

etki+le-miştir<etki+le-miştir

Kurum kuruluşların iletişim ve
pazarlama stratejilerini de **etkilemiştir.**
(K36/1)

*Kurum (ve) kuruluşların iletişim ve
pazarlama stratejilerini de **etkilemiştir.***

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+lA-/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı
kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+lü-/</+le-/

Öz+lü-rsam<öz+le-rsem

Şimdi alıştım. **Özlürsam** telefonla
konuşuyorum. (K7/4)

*Şimdi alıştım. **Özlersem** telefonla
konuşuyorum.*

/+lAn-/

“/+lA-/ ekiyle kurulmuş geçişli ve geçişsiz fiillerin bazıları /-n-/ dönüşlülük ekiyle genişletilerek /+lAn-/ biçiminde kaynaşp birleşik bir ek oluşturmuştur” (Korkmaz, 2014, s. 178). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+lAn-/ eki toplam 7 kez kullanılmıştır. Bu kullanımların 7’si de doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/+lAn-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+lAn-/</+lAn-/

yarar+lan-abiliriz<yarar+lan-abiliriz

Uzaktan eğitim gibi öğreme fırsatlarından **yararlanabiliriz.** (K27/3)

Uzaktan eğitim gibi öğrenme fırsatlarından yararlanabiliriz.

ilgi+len-diriyorlar<ilgi+len-diriyor

Şimdilerde insanlar diğer dünyanın parçasının olayları bilmesini **ilgilendiriyorlar.** (K57/3)

Şimdilerde insanları dünyanın diğer yerlerinde (olan) olayları bilmek ilgilendiriyor.

/+lAş-/

Tıpkı /+lAn-/ ekinde olduğu gibi ek kaynaşması sonucu oluşmuş bir ektir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında isimden fiil yapan ekler arasında kullanım sıklığı fazla olan ekler arasındadır. Toplam 47 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 3’ü (%6.3) hatalı, 44’ü (%93.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı fonetik düzeyde yanlış yapılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+lAş-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+lAş-/</+lAş-/

haber+leş-me<haber+leş-me

yardım+laş-ma<yardım+laş-ma

Acil bir durum olduğunda hızlı bir şekilde **haberleşme** ve **yardımlaşma** sağlayabiliriz. (K27/3)

Acil bir durum olduğunda hızlı bir şekilde haberleşme ve yardımlaşma sağlayabiliriz.

uzak+**laş**-tırmıştır<uzak+**laş**-tırmıştır

Teknoloji sosyal medya hayatımıza
gelirken insanlar biraz
uzaklaştırmıştır. (K64/3)

*Teknoloji ve sosyal medya hayatımıza
gelirken, insanları (birbirinden) biraz
uzaklaştırmıştır.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+lAş-/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle rastlanmıştır.

/+lAş-/</+les-/

mesej+**les**-ebilirsin<mesej+**laş**-abilirsin

Hem de çok kolay facebook kullanırken
arkadaşlarınla **mesejleseyebilirsin**
(K22/1)

*Facebook kullanırken arkadaşlarıyla çok
kolay **mesajlaşabilirsin.***

/+sA-/

Türkçede kullanım sıklığı az olan isimden fiil yapan eklerdendir. Sözcüklere isteme, önem verme vb. anlamları katmaktadır (Eker, 2003; Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında bir kullanımı tespit edilmiştir. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan biri aşağıdaki gibidir:

/+sA-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+sA-/</+sA-/

önem+**se**-dirmiyor<önem+**se**-miyor

Ayrıca bu öğrencileri derslere
önemsedirmiyor. (K55/3)

*Ayrıca bu öğrenciler dersleri **önemsemiyor.***

Tablo 11. *İsimler Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Ögelerinden İsimden Fiil Yapım Eklerinin Kullanımları*

İsimden fiil yapım eki	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı (%)	Toplam
/+A-/	11	3.2	11.4	85	25.3	88.5	96
/+Al-/	2	0.5	28.5	5	1.4	71.4	7
/+Ar-/	-	-	-	3	0.8	100	3
/+At-/	-	-	-	1	0.2	100	1
/+lA-/	11	3.2	6.3	162	48.3	93.6	173
/+lAn-/	-	-	-	7	1.7	100	7
/+lAş-/	3	0.8	6.3	44	13.1	93.6	47
/+sA-/	-	-	-	1	0.2	100	1
Toplam	27	8.3	-	308	91.6	-	335

Tablo 11'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil ögelerinden isimden fiil yapım eklerinin kullanımlarıyla ilgili olarak; sınırlı sayıda görev ögesi kullandıkları, bu görev ögelerinden Türkçede kullanım sıklığı yüksek olan eklerin daha çok kullanıldığı (/+lA-/ , F. 173; /+A-/ , F. 96, ...), Türkçede kullanım sıklığı daha az olan eklerin ise kâğıtlarda daha az kullanıldığı (/+sA-/ , F. 1; /+At-/ , F. 1, ...) görülmektedir. Hatalı kullanımların da kullanım sıklığıyla paralel olduğu (/+lA-/ , F. 11; /+A-/ , F. 11) görülmektedir. Öğrencilerin kullanım sayısına göre en yüksek oranda hata yaptıkları ekler /+Al-/ (2/5; %28.6/ %71.4) görev ögeleridir. /+Ar-/ , /+At-/ ve /+sA-/ eklerinde hiç hata yapılmazken, her ekin doğru kullanımı mevcuttur. Toplam 335 kullanımı olan isimden fiil yapım eklerinin 27 (%8.2) kullanımı hatalıyken, 308 (%91.8) kullanımı ise doğrudur.

İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil ögelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

İsimler üzerine gelerek kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil ögelerinin üzerine geldikleri isim ya da isim gruplarıyla ilişkileri eklendikleri isim ve isim grubu ile sınırlıdır. Bu ekler yapım ekleri gibi kalıcı ve yeni yapılar oluşturmazlar. Türkçede çokluk eki, tamlanan eki, iyelik ekleri bu grup içerisinde değerlendirilen eklerdir. Bu görevli ögeler Türkçede geçiş sıklığı yüksek eklerdendir. Bu sebeple çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu eklerin kullanımıyla ilgili çok sayıda örneğe rastlanmıştır.

Çokluk eki.

/+lAr/ görev ögesi Türkçede eklendiği tekil sözcüklere çokluk, genellik, abartı, saygı, vb. anlamları kazandırır. Söz konusu ekin sentaktik bir görevi yoktur (Karaağaç, 2012;

Korkmaz, 2014). Çokluk ekinin etkisi yalnız eklendiği sözcükle sınırlıdır. Diğer kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük ekler gibi sözcükler arasında bağ kurmaz (Karaağaç, 2013). Bu yüzden eklenme sırasında isme ilk eklenen ektir diğer kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük ekler çokluk ekinden sonra gelir. Çokluk eki özel adlara, cins adlara eklenerek onlara çeşitli anlam özellikleri katar (*Osmanlılar, Avşarlar; okullar, ağaçlar vb.*). Türkçede geçiş sıklığı yüksek bir ektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında çokluk ekinin kullanıldığı çok sayıda örnek tespit edilmiştir. Çokluk eki toplam 1172 örnekte kullanılmıştır. Bunların 145'i (%12.3) hatalıyken, 1027'si (%87.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 61'i (%42) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 42'si (%29) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 21'i (%14.4) görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanırken; 21'i (%14.5) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/+lAr/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+lAr/ < /+ø/

arkadaş+**lar** < arkadaş[ø]+ım

Çok **arkadaşlar** var ve hayatım eğlenceli, sadece tüm facebook ile benim hayat göstermeyi istemiyorum.
(K44/1)

Çok *arkadaşım* var ve hayatım eğlenceli, sadece hayatımın tamamını Facebook ile göstermek istemiyorum.

/+lAr/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/ < /+lAr/

sistem+ø < sistem+**ler**

İnternetinde bağlanmak için çeşitli **sistem** var. (K56/1)

İnternete bağlanmak için çeşitli *sistemler* var.

/+lAr/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+II/ < /+lAr+ı/

yarar+**ı** < yarar+**lar**+ı

zarar+lı<zarar+lar+ı

Sosyal medyanın da bazı **yararlı** var ve **zararlı** var. (K22/3)

*Sosyal medyanın bazı **yararları** ve zararları var.*

/+lAr/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+lAr/</+lAr/

genç+ler<genç+ler

arkadaş+lar+ıyla<arkadaş+lar+ıyla

Özellikle **gençler**, onlar her gün Facebook'ta **arkadaşlarıyla** çetleşir.

*Özellikle **gençler** her gün Facebook'ta **arkadaşlarıyla** çetleşir.*

(K48/1)

çocuk+lar<çocuklar

öğrenci+ler<öğrenci+ler

Çocuklar, öğrenciler her gün bilgisayar, telefon ile vakit geçiriyorlar.

***Çocuklar, öğrenciler** her gün bilgisayar (ve) telefonla vakit geçiriyorlar.*

(K64/1)

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+lAr/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+lar/</+ler/

habar+lar+ı<haber+ler+i

Çünkü eğer **habarları** takip etmek istersen mutlaka facebook kullanacaksın. (K20/1)

*Eğer **haberleri** takip etmek istersen mutlaka Facebook kullanacaksın.*

Tablo 12. İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İç Dönük Görevli Ögelerden /+lAr/ Çokluk Ekinin Hatalı ve Doğru Kullanımları

Çokluk Eki	Ekin hatalı kullanım sayısı	Ekin hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Ekin doğru kullanım oranı (%)	Ekin toplam kullanımı
/+lAr/	145	12.37	1027	87.63	1172

Tablo 12'ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çokluk ekini toplam 1172 farklı yerde kullandıkları, bunların %12.3'ünün (145) hatalı; %87.6'sının (1027) ise doğru ve yerinde kullanıldığı görülmektedir.

Tamlanan eki (/+(s)I/).

Türkiye Türkçesinde isim tamlamalarında tamlananın aldığı görev ögesine tamlanan eki (/+(s)I/) denilmektedir.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında tamlanan ekinin kullanım sıklığının fazla olduğu görülmüştür. Bunların fazla olmasını, isim tamlamalarının Türkçede kavram işaretlemek üzere sık kullanılmasına ve her doğal dilde olduğu gibi Türkçede de tamlamaların çok olmasına bağlayabiliriz. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+(s)I/ tamlanan ekinin toplam 1183 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 297'si (%25) hatalı, 886'sı (%75) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 147'si (%49.4) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 71'i (%23.9) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 47'si (%15.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan yedisi aşağıdaki gibidir:

/+(s)I/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+(s)I/ < /+ø/

yazı+sı < yazı+ø

Bu **yazısı** sosyal medya hakkında *Bu **yazı** sosyal medya hakkında olacak.*
olacak. (K59/1)

/+(s)I/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/ < /+(s)I/

der[s]ler kitaplar+[ø] < ders kitaplar+ı+nı

Der(s)ler bittikten sonra eve döndüm. *Dersler bittikten sonra eve döndüm, ödevler*
Ödevler yaptım ve **der(s)ler kitaplar** *yaptım ve **ders kitaplarını** okudum*
okudum. (K4/2)

/+sI/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+(y)A/ < /+(s)I/

kullanan+a < kullanan+ı

Kullanana sosyal medyanın eğer çok *Eğer sosyal medyanın **kullananı** çok*
olursa (K12/3) *olursa...*

/+(s)I/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+(s)I/</+(s)I/

tıp mühendisliği+i<tıp mühendisliği+i

Bunu bitirdikten sonra Japonya'da, **Tıp Mühendisliği** bölümünde okuyacağım.
(K8/3)

*Bunu bitirdikten sonra Japonya'da **Tıp Mühendisliği** bölümünde okuyacağım.*

iletişim araçları+i<iletişim araçları+i+nı

Günlük hayatta kullanılan önemli **haberleşme ve iletişim araçları** konuşalım: (K41/2)

*Günlük hayatta kullanılan önemli **haberleşme ve iletişim araçlarını** konuşalım.*

internetin sistem+i<internet sistem+i

İnternetin sistemi tarafından dünyadaki insanlar bir birine bağlandılar. (K56/1)

***İnternet sistemi** tarafından dünyadaki insanlar birbirine bağlandılar.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+(s)I/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+e/</+ü/

onun yüz+e+nden<onun yüz+ü+nden

veya **onun yüzenden** kötü bir genç veya insan topluma veriliyor. (K54/1)

***Onun yüzünden** kötü bir genç veya insan topluma karışıyor.*

Tablo 13. *İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İçe Dönük Görevli Ögelerinden /+(s)I/ Tamlanan Ekinin Hatalı ve Doğru Kullanımları*

Tamlanan Eki	Ekin hatalı kullanım sayısı	Ekin hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Ekin doğru kullanım oranı	Ekin toplam kullanım sayısı
/+(s)I/	297	25	886	75	1183

Tablo 13'e göre isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli ögelerden /+(s)I/ tamlanan ekinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında 1183 kez kullanıldığı, bunların %25'inin (297) hatalı olduğu; %75'inin (886) ise doğru ve yerinde kullanıldığı belirlenmiştir.

İyelik ekleri.

İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğelerinden bir diğeri ise iyelik ekleridir. İyilik ekleri isimlere gelerek ismin karşıladığı nesnenin kime veya neye ait olduğunu bildiren, sahiplik gösteren ve isim ile isimler arasında bağlantı kuran eklerdir (Korkmaz, 2014).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında iyelik eklerinin kullanım sıklığının fazla olduğu görülmüştür. Bu durum, iyelik olgusunun tüm doğal dillerde olduğu gibi Türkçede de yaygın kullanılmasıyla açıklanabilir. B2 düzeyindeki öğrencilerin yazma kâğıtlarında iyelik eklerinin toplam 1097 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 212'si (%19) hatalıyken, 885'i (%81) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 116'sı (%54.7) iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 55'i (%25.9) iyelik ekini gereksiz kullanmaktan, 41'i (%19.4) ise iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit ettiğimiz iyelik eklerinin kullanımları ile ilgili karşılaşılan veriler aşağıdaki gibidir:

Birinci tekil kişi iyelik eki /+m/: Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında birinci tekil kişi iyelik ekinin 402 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 47'si (%11.7) hatalı, 355'i (%88.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 20'si (%37) birinci tekil kişi iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 15'i (%27.7) birinci tekil kişi iyelik ekini gereksiz kullanmaktan, 12'si (%22.3) birinci tekil kişi iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

Birinci tekil kişi iyelik eki /+m/'nin işaretlenmemesi

/+ø/</+m/

hayat+ø+ø+ø<hayat+1+m+1

Çok arkadaşlar var ve hayatım eğlenceli,
sadece tüm facebook ile benim hayat+ø+ø
göstermeyi istemiyorum. (K44/1)

*Çok arkadaşlar var ve hayatım eğlenceli,
sadece Facebook ile tüm hayatımı
göstermeyi istemiyorum.*

Birinci tekil kişi iyelik eki /+m/'nin gereksiz kullanımı

/+m/</+ø/

vakt+i+m<vakit+ø+ø

Facebookta ve instagramda çok eğlenceli
vaktim geçerim. (K37/4)

Facebook'ta ve Instagram'da çok
eğlenceli **vakit+ø+ø** geçiririm.

Birinci tekil kişi iyelik eki /+m/'nin yerine başka bir ekin kullanımı

/+ø/</+m/

arkadaşlar+1+ø+yla<arkadaşlar+1+m+la

Ben genellikle ailem veya **arkadaşlarıyla**
konuşmak ve haber okumak için sosyal
medya kullanıyorum. (K70/4)

*Ben genellikle ailem ve **arkadaşlarımla**
konuşmak ve haber okumak için sosyal
medya kullanıyorum.*

Birinci tekil kişi iyelik eki /+m/'nin doğru kullanımı

/+m/</+m/

hayat+1+m<hayat+1+m

Şimdi **hayatım** bu şekilde gidiyor,
öğrenmek ve eğlenmek. (K2/3)

*Şimdi **hayatım** öğrenmek ve eğlenmek
şeklinde gidiyor.*

arkadaş+1+m+la<arkadaş+1+m+la

aile+ø+m+le<aile+ø+m+le

Benim **arkadaşımla** ve **ailemle** sohbet ettiği
için kullanıyorum. (K42/2)

*Ben **arkadaşımla** ve **ailemle** sohbet etmek
için kullanıyorum.*

ülke+ø+m+de<ülke+ø+m+de

Ben şimdi Türkiye'deyim ama Hindistanda
yani benim **ülkemde** ne oluyor (K65/2)

*Ben şimdi Türkiye'deyim ama
Hindistan'da yani benim **ülkemde** ne
oluyor?*

İkinci tekil kişi iyelik eki /+n/: Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında ikinci tekil kişi iyelik ekinin 38 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 25'i (%65.8) hatalıyken, 13'ü (%34.2) doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 10'u (%38.4) ikinci tekil kişi iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 10'u (%38.4) ikinci tekil kişi iyelik ekini gereksiz kullanmaktan, 5'i (%19.2) ikinci tekil kişi iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

İkinci tekil kişi iyelik eki /+n/'nin işaretlenmemesi

/+ø/</+n/

arkadaş+ø+ø<arkadaş+ı+n

Ben anlamıyorum: niçin yeni bir kız **arkadaş+ø+ø** var tüm facebook'a söylemeye gerekiyor. (K44/1)

*Ben anlamıyorum. Yeni bir kız **arkadaşın** varsa neden Facebook'ta söylemen gerekiyor?*

İkinci tekil kişi iyelik eki /+n/'nin gereksiz kullanımı

/+n/</+ø/

arkadaşlar+ı+n<arkadaş+ø

Ne yazık ki günümüzde eğer **arkadaşların** istiyorsan sosyal medyanın kullanman lazım (K46/3)

*Ne yazık ki günümüzde **arkadaş** istiyorsan sosyal medya kullanman lazım.*

İkinci tekil kişi iyelik eki /+n/'nin yerine başka bir ekin kullanımı

/+nIn/</+n/

medya+nın<medya+ø+n

Sosyal **medyanın** varsa, arkadaşlar seninle çok konuşuyorlar (K46/2)

*Sosyal **medyan** varsa, arkadaşların seninle çok konuşuyorlar.*

İkinci tekil kişi iyelik eki /+n/'nin doğru kullanımı

/+n/</+n/

arkadaş+lar+ı+n<arkadaş+lar+ı+n

Ama sosyal medyanın yoksa, sadece en yakın **arkadaşların** seni hatırlıyorlar. (K46/2)

*Ama sosyal medya yoksa, sadece en yakın **arkadaşların** seni hatırlıyorlar.*

gün+ü+n+ø<gün+ü+n+ü

Senin doğum **günün** hatırlıyorlar. (K46/2)

*Senin doğum **günü** hatırlıyorlar.*

gözler+i+n+e<gözler+i+n+e

Ör. Saatlerce facebook ve instagram kullandıysan senin **gözlerine** zarar vereceksin. (K13/1)

*Saatlerce Facebook ve Instagram kullanırsan **gözlerine** zarar verir.*

Üçüncü tekil kişi iyelik eki /+ø/, /+n/: Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında üçüncü tekil kişi iyelik ekinin 278 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 67'si (%24) hatalıyken, 211'i (%76) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 38'i (%56.7) üçüncü tekil kişi iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 17'si (%25.4) üçüncü tekil kişi iyelik ekini gereksiz kullanmaktan, 12'si (%17.9) ise üçüncü tekil kişi iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

Üçüncü tekil kişi iyelik ekleri /+ø/, /+n/'nin işaretlenmemesi

/+ø/ < /+n/

zarar+ø+ø+dan < zarar+i+n+dan

Çünkü **zarardan** yarar daha fazla (K67/3)

Çünkü **zararından** çok yararı vardır.

Üçüncü tekil kişi iyelik ekleri /+ø/, /+n/'nin gereksiz kullanımı

/+n/ < /+ø/

medya+sı+n+i < medya+yı

Sosyal **medyasını** kullandığı sürece çok

sosyal ve bilen bir insan olabileceksin.

(K37/2)

Sosyal **medyayı** kullandığın sürece çok

sosyal ve bilgili bir insan olabilirsin.

Üçüncü tekil kişi iyelik ekleri /+ø/, /+n/'nin yerine başka bir ekin kullanımı

/+nIn/ < /+n/

önem+i+nIn < önem+i+n+i

Belki sosyal medyanın **öneminin** anlatmak

için sadece kelimeler yetmiyor. (K63/1)

Sosyal medyanın **önemini** anlatmak için

sadece kelimeler yetmiyor.

Üçüncü tekil kişi iyelik ekleri /+ø/, /+n/'nin doğru kullanımı

/+n/ < /+n/

şehir+i+n+e < şehir+i+n+e

Sonra Yemen'in bir **şehirine** taşındım.

(K6/3)

Sonra Yemen'in bir **şehirine** taşındım.

hakk+i+n+da < hakk+i+n+da

İnternette neredeyse hepsi şey **hakkında**
birçok bilgi bulmak çok kolaydır. (K32/2)

*İnternette neredeyse her şey **hakkında**
birçok bilgi bulmak çok kolay.*

karakter+i+**ø**<karakter+i+**ø**

anne+si+**ø**<anne+si+**ø**

baba+sı+n+dan<baba+sı+n+dan

Bir çocuğuna **karakteri annesi babasından**
belirlenir. (K66/1)

*Bir çocuğun **karakteri, annesi ve**
babasından gelir.*

Birinci çoğul kişi iyelik eki /+mIz/: Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında birinci çoğul kişi iyelik ekinin 199 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 18'i (%9) hatalıyken, 181'si (%91) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 11'i (%61.1) birinci çoğul kişi iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 1'i (%5,6) birinci çoğul kişi iyelik ekini gereksiz kullanmaktan, 6'sı (%33,3) birinci çoğul kişi iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

Birinci çoğul kişi iyelik eki /+mIz/'ın işaretlenmemesi

/+**ø**/ < /+mIz/

hayat+**ø**+**ø**<hayat+i+mız

Bizim şimdi **hayat+**ø**+**ø**** çok sağlıksız. *Şimdi bizim **hayatımız** çok sağlıksız.*
(K15/2)

Birinci çoğul kişi iyelik eki /+mIz/'ın gereksiz kullanımı

/+mIz/ < /+**ø**/

para+**ø**+mız<para+**ø**+**ø**

Çünkü hiç **paramız** vermiyoruz. (K67/1)

*Çünkü hiç **para** vermiyoruz.*

Birinci çoğul kişi iyelik eki /+mIz/'ın yerine başka bir ekin kullanımı

/+m/ < /+mIz/

ağ+i+m+a<ağ+i+mız+a

Tenolojinin gelişlere sayesinde bir bilgisayar
veya ya akıllı cep telefonu ile istedikçe her

*Teknoloji sayesinde bilgisayar veya
akıllı cep telefonu ile istediğimiz her*

zaman sosyal **ağma** bağlanabiliriz (K55/1)

zaman sosyal **ağımıza** bağlanabiliriz.

Birinci çoğul kişi iyelik eki /+mIz/'ın doğru kullanımı

/+mIz/</+mIz/

azim+i+miz<azm+i+miz

sevgi+ø+miz<sevgi+ø+miz

iyimserliğ+i+miz<iyimserliğ+i+miz

Hayatın gerçeği zordur; ama bizim **azimimiz**,
sevgimiz ve **iyimserliğimiz** ile kolay olur.
(K10/1)

*Hayatın gerçeği zordur ama bizim
azmimiz, sevgimiz ve iyimserliğimiz ile
kolay olur.*

hayat+i+miz<hayat+i+miz

ulaştığı+i+miz<ulaştığı+i+miz

Bu sebeple **hayatımızda** başkalarıyla
ulaştığımız için önemli. (K40/1)

*Bu sebeple hayatımızda başkalarına
ulaştığımız için önemlidir.*

İkinci çoğul kişi iyelik eki /+nIz/: Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında ikinci çoğul kişi iyelik ekinin 27 kullanımı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 12'si (%44.4) hatalıyken, 15'i (%55.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 10'u (%83.3) ikinci çoğul kişi iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 2'si (%16.7) ikinci çoğul kişi iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

İkinci çoğul kişi iyelik eki /+nIz/'ın işaretlenmemesi

/+ø/</+nIz/

Arkadaşlar+ø+ø+la<arkadaşlar+i+miz+la

Mademki **arkadaşlar+ø+ø+la** konuşmak
istiyorsanız onların evine gitmek zorunda
değilsiniz. (K59/3)

*Eğer arkadaşlarınızla konuşmak
istiyorsanız onların evine gitmek zorunda
değilsiniz.*

İkinci çoğul kişi iyelik eki /+nIz/'ın yerine başka bir ekin kullanımı

/+n/</+nIz/

kendi+ø+n+e<kendi+ø+niz+e

Telefon kullana kadar **kendine** çok iyi bakın (K12/4)

*Telefon kullanana kadar **kendinize** çok iyi bakın.*

İkinci çoğul kişi iyelik eki /+nIz/'ın doğru kullanımı

/+nIz/</+nIz/

istediğ+i+niz<istediğ+i+niz

aile+ø+niz<aile+ø+niz

İsteddiğiniz zaman **aileniz** ile irtibata geçebilirsiniz. (K50/2)

***İstedğiniz** zaman **aileniz** ile irtibata geçebilirsiniz.*

arkadaş+ı+niz+ı<arkadaş+ı+niz

Ama sanki facebookta sizin her arkadaşınızı bulunabiliriz. (k65/1)

Sanki Facebook'ta sizin her arkadaşınız bulunabilir.

ihtiyaç+ı+niz+a<ihtiyaç+ı+niz

Ve bu yüzden sadece **ihtiyacınıza** kadar kullanmalısınız. (K22/1)

*Bu yüzden sadece **ihtiyacınız** kadar kullanmalısınız.*

Üçüncü çoğul kişi iyelik ekleri /+lAr+I/+/+n/, /+ø/: Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında üçüncü çoğul kişi iyelik ekinin 153 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 43'ü (%28.1) hatalıyken, 110'u (%71.9) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 27'si (%62.8) üçüncü çoğul şahıs iyelik ekinin işaretlenmemesinden, 12'si (%27.9) üçüncü çoğul kişi iyelik ekini gereksiz kullanmaktan, 4'ü (%9.3) ise üçüncü çoğul kişi iyelik ekinin yerine başka bir ekin kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

Üçüncü çoğul kişi iyelik ekleri /+lAr+I/+/+n/, /+ø/'nin işaretlenmemesi

/+ø/< /+lAr+I/+/+n/

gece+ø+ø+ø+ø<gece+ler+i+n+i

Gece+ø+ø+ø+ø sosyal medyada geçiriyorlar. (K47/3)

*(Onlar) **gece**lerini sosyal medyada geçiriyorlar.*

Üçüncü çoğul kişi iyelik ekleri /+lAr+I/+/+n/, /+ø/'nin gereksiz kullanımı

/+lAr+I/+/+n/</+ø/

medya+lar+i+n+i<medya+y+i

Bu zamanda insanlar özellikle gençler birçok farklı farklı sosyal **medyalarını** kullanıyorlar. (K32/2)

*Günümüzde insanlar özellikle gençler birçok farklı sosyal **medyayı** kullanıyorlar.*

Üçüncü çoğul kişi iyelik eki ekleri /+lAr+I/+/+n/, /+ø/'nin yerine başka bir ekin kullanımı

/+(s)I/</+lAr+I/+/+n/

üniversite+si+den<üniversite+ler+i+n+den

Maalesef hiç S. Arabistan'ın **üniversitesiden** biri beni kabul etmedi. (K6/4).

*Maalesef S. Arabistanın **üniversitelerinden** hiç biri beni kabul etmedi.*

Üçüncü çoğul kişi iyelik ekleri /+lAr+I/+/+n/, /+ø/'nin doğru kullanımı

/+n/</+n/

strateji+ler+i+n+i<strateji+ler+i+n+i

Kurun kuruluşların iletişim ve pazarlama **stratejilerini** de etkilemiştir. (K36/1)

*Kurum kuruluşların iletişim ve pazarlama **stratejilerini** de etkilemiştir.*

özellik+ler+i+n+i<özellik+ler+i+n+i

Çünkü sosyal medya geldikten sonra her insan onun **özelliklerini** kolayca bulabilir. (K13/1)

*Çünkü sosyal medya geldikten sonra insan onun **özelliklerini** kolayca (öğrenebilir).*

fotoğraf+lar+i+n+i<fotoğraf+lar+i+n+i

Oyun oynar veya kendi fotoğraflarını izler. (K48/1)

Oyun oynar veya kendi fotoğraflarını izler.

Tablo 14. *İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan İçe Dönük Görevli Ögelerinden İyelik Eklerinin Hatalı ve Doğru Kullanımları*

İyelik Ekleri	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı (%)	Toplam
/+m/	47	4.2	11.6	355	32.3	88.3	402
/+n/	25	2.2	18.1	13	1.1	81.8	38
/+n/, /+ø/	67	6.1	24.1	211	19.2	75.9	278
/+mIz/	18	1.6	90.9	181	16.5	9	199
/+nIz/	12	1	44.4	15	1.3	55.5	27
/+lAr+l/+/+n/, /+ø/	43	3.9	28.1	110	10	72	153
Toplam	212	19.3	100	80.71	885	100	1097

Tablo 14'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğelerinden iyelik eklerinin kullanımlarıyla ilgili olarak; hatalı kullanım oranının %19.3 (212), doğru kullanım oranının ise %80.7 (885) olduğu görülmektedir. Hatalı kullanımların en çok (67) üçüncü teklik kişi iyelik ekinde (/+n/, /+ø/) olduğu görülürken; en az hatanın ise (12) ikinci çoğul kişi iyelik ekinde /+nIz/ olduğu görülmektedir. Doğru kullanımlarda ise en fazla doğru kullanımın (355) birinci tekil kişi iyelik ekinde /+mIz/ olduğu görülürken, en az doğru kullanımı ise (13) ikinci tekil kişi iyelik ekinde /+n/ olduğu görülmektedir.

İsimler üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

İsimlerin üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğeleri “üzerlerine geldikleri isim ya da isim grubu ile eylem arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlarlar ve üzerlerine geldikleri sözcük ya da sözcük grubuyla birlikte eylemi zaman, yer, ayrılma, sebep, vasıta, hedef, sınırlandırma, karşıtlık vb. açılarından belirli kılarlar. Yani isim soylu sözcükleri yüklemün özel belirleyicileri /açıklayıcıları/tümleçleri yaparlar” (Alyılmaz, S. 2010a, s. 113). “Eylemler, evrende var olan zaman, yer, sebep, vasıta, nasıllık, amaç vb. kavramlara bağlı olarak / bu kavramlar çerçevesinde gerçekleşir. Dolayısıyla bir eylemin tümlenebileceği yönler de bütün dünya dilleri için bu kavramlarla sınırlıdır” (Mert, 2016, s.195).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında isimlerin üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğelerinin kullanım sıklığının fazla olduğu gözlenmiştir. Bu durum Türkçede bu öğelerin cümle içerisinde isim, isim grupları ile fiil ya da yüklem arasında ilişki kuruyor olmasından kaynaklanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesinde öğretilen bu ekler, öğrenme sürecinde en zor öğrenilen ve en çok hata yapılan görev öğeleri arasındadır.

Tablo 15. *İsimler Üzerine Gelen Dışa Dönük Görevli Dil Ögeleri Temasının Kategorileri ve Kodları*

Kategori	Kodlar	f
	/+ø/	-
	/+A/	463
	/+I/	701
Hâl ekleri	/+CA/	164
	/+IA/	185
	/+TA/	827
	/+TAn/	219
	/+nın için/	25
	/+ø ile/	134
	/+A göre/	25
Edatlar, /Hâl eki+edatlar/	/+A kadar/	17
	/+A rağmen/	8
	/+TAn .. +A kadar/	7
	/+TAn dolayı/	6
	/+TAn sonra/	34
Toplam		2815

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında hâl kategorisinde kullanılan görevli dil ögelerini toplam 2559 örnekte kullanmışlardır. Bu kullanımlardan 786'sı (%30.7) hatalı, 1773'ü (%69.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 435'i (%55.3) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 179'u (%22.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 127'si (%16.2) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 45'i (%5.7) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Çalışmada dışa dönük görevli dil ögeleriyle ilgili tespit edilen veriler aşağıdaki gibidir:

Hâl ekleri.

/+ø/ (işaretsiz görev ögesi).

İşaretsiz görevli dil ögeleriyle ilgili Gemalmaz şunları söylemektedir:

Türkçe anlam ögelerine yükleyeceği hemen her görev için ayrı bir görev ögesi geliştirmiştir. Bu görev ögelerini de sürekli, anlam ögelerinden sonra getirdiği için bunların büyük bir çoğunluğunu da eklemiştir. Ekleme gerçekleştirilirken, dillerin gelişmesini sürekli etkileyen kolaylık ve anlaşılabilirlik kanunları gereği bu görev ögeleri zaman zaman oldukça aşınmış bazen de görevlerini kendilerini kuşatan diğer görev ve anlam ögelerine bırakarak düşmüşler veya daha başlangıçta işaretli bir öge karşısında işaretsiz kalmışlardır (Gemalmaz, 2010, s. 275).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında isimler üzerine gelen ve dışa dönük görevli dil ögeleri değeri taşıyan (/+ø/) işaretli görev ögesinin kullanımı ile ilgili tespitler diğer görevli dil ögelerinin hatalı ve doğru kullanımları içerisinde de verilmiştir. Ayrıca tekil sözcükler, belirtisiz isim tamlamaları vb. gibi işaretli görevli dil ögesinin kullanıldığı yapıların hemen hemen her cümlede olması sebebiyle işaretli görev ögesi çalışmanın istatistiksel verilerine dâhil edilmemiştir.

/+A/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+(y)A/ görev ögesi toplam 463 örnekte kullanılmıştır. Bunların 161'i (%34.7) hatalıyken, 302'si (%65.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 84'ü (%53) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 60'ı (%37) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 12'si (%7) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 5'i (%3) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan yedisi aşağıdaki gibidir:

/+(y)A/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/ < /+(y)A/

başarı+ø+ø+ø < başarı+sı+n+a

Kardeşlerimin **başarı+ø+ø+ø** da önem vereceğim. (K8/4)

*Kardeşlerimin **başarısına** da önem vereceğim.*

/+A/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+A/ < /+ø/

süre+(y)e < süre+ø

Zararlarından: hergün uzun **süreye** kullanırsa gözlerin problemler yaşatabilecek. (K18/2)

*Zararlarından: Her gün uzun **süre+ø** kullanırsa gözlerinde problemler yaşatabilir.*

/+A/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+TA/ < /+A/

tatil+de < tatil+e

Mesela eğer ben **tatilde** getsem, aileme foto göndermek lazım. (K52/1)

*Mesela eğer ben **tatile** gidersem aileme fotoğraf göndermem gerekir.*

/+(y)A/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+(y)A/</+(y)A/

okul+a<okul+a

Bir genç **okula** gittiği zaman yeni ve farklı davranış insanları tanıyabiliyor. (K72/2)

*Bir genç **okula** gittiği zaman yeni ve farklı davranışlı insanları tanıyabiliyor.*

çocukların+a<çocukların+a

Mesela bir örnek veririm bazı aileler **çocuklarına** telefon veya bilgisayardan çizgi film gösteriyorlar. (K85/1)

*Mesela bir örnek veririm bazı aileler **çocuklarına** telefon veya bilgisayardan çizgi film gösteriyorlar.*

onlar+a<onlar+a

Facebook **onlara** kötü şeyler gösterir. (K95/2)

*Facebook **onlara** kötü şeyler gösterebilir.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+A/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+a/</+e/

habarlar+a<haberler+e

Resimlerin baylaşabilirsin **habarlara** bakabilirsin (K22/1)

*Resimlerini paylaşabilirsin, **haberlere** bakabilirsin.*

/+I/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+I/ görev ögesinin 701 farklı örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 354'ü (%50.5) hatalıyken, 347'si (%49.5) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 226'sı (%63.8) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 87'si (%24.6) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 34'ü (%9,4) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 7'i (%2) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan yedisi aşağıdaki gibidir:

/+I/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+I/

dil+ø<dil+i

Keşke bu **dil+ø** bileceksem öyle ebelik öğrenmeyi başlayabileceğim (K3/3)

*Bu **dili** bildikten sonra ebelik öğrenmeye başlayabileceğim.*

/+I/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+I/</+ø /

istediğin+i<istediğin+ø

Twitter'da **istediğini** haber kanal takip edebilirsin. (K76/2)

*Twitter'da **istediğin** haber kanalını takip edebilirsin.*

/+I/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+A/</+I/

aile+(y)+e<ailem+i

Bazen **aileye** çok özlüyorum. (K7/4)

*Bazen **ailemi** çok özlüyorum.*

/+I/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+I/</+I/

Türkçe+(y)i<Türkçe+(y)i

Türkçeyi öğrenmekten zevk alıyorum. (K5/3)

***Türkçeyi** öğrenmekten zevk alıyorum.*

para+(y)ı<para+(y)ı

Mademki insanların çoğu zengin değil ve **parayı** idareli harcamak isterler. (K43/2)

*Mademki insanların çoğu zengin değil (o zaman) **parayı** idareli harcamak isterler.*

dünya+(y)ı<dünya+(y)ı

Bugün sosyal medyanın yüzünden bu büyük bir **dünyayı** çok küçük hissediyoruz. (K63/1)

*Bugün sosyal medya sayesinde büyük **dünyayı** çok küçük hissediyoruz.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+(y)I/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+ı/</+i/

yeteneğin+ı<yeteneğin+i

İnsanlar da sosyal medya kullanıyor hayatın
ve **yeteneğini** paylaşmak için. (K53/1)

*İnsanlar hayatını ve **yeteneğini**
paylaşmak için sosyal medya kullanıyor.*

/+CA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+CA/ görev ögesinin 164 farklı örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 1'i (%0.6) hatalıyken, 163'ü (%99.4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanım görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/+CA/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+CA/</+TA/

yıl+**ca**<yıl[ın]+**da**

2000 **yılca** sosyal medyalar getirildi.
(K69/2)

*2000 **yılında** sosyal medya getirildi.*

/+CA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+CA/</+CA/

saatler+**ce**<saatler+**ce**

Ama insanlar sosyal medyanda **saatlerce**
zaman harcalıyorlar. (K25/3)

*Ama insanlar sosyal medyada **saatlerce**
zaman harcıyorlar.*

hızlı+**ca**<hızlı+**ca**

Sosyal medyaları sayesinde **hızlıca**
enformasyon gidiyor. (K53/2)

*Sosyal medya sayesinde **hızlıca**
enformasyon gidiyor.*

kolay+**ca**<kolay+**ca**

Çünkü sosyal medyaya geldikten sonra her
insan onun özelliklerini **kolayca** bulabilir.
(K13/1)

*Çünkü sosyal medya geldikten sonra her
insan onun özelliklerini **kolayca**
bulabilir.*

/+lA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+lA/ görev ögesinin toplam 185 farklı örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 57'si (%30.8) hatalıyken, 128'i (%69.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 35'i (%61.4) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 9'u (%15.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 4'ü (%7.2) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 9'u (%15.6) fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/+lA/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+lA/

insanlar+ø<insanlar+la

Yalan söyleyen **insanlar+ø** Yalan söyleyen **insanlarla** karşılaşabiliriz.
karşılaşabiliriz. (K40/2)

/+lA/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+lA/</+ø/

biri+(y)le<biri+ø

Mesela bizimle sosyal medya yoluyla en kısa süre içinde dünyanın herhangi bir yerindeki **biriyle** iletişim kurabilir.
Mesela dünyanın herhangi bir yerindeki **biri** sosyal medya yoluyla bizimle kısa süre içinde iletişim kurabilir.
(K43/4)

/+lA/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+A/</+lA/

insanlar+a<insanlar+la

Olumsuz **insanlara** konuşmak hiç Olumsuz **insanlarla** konuşmak istemiyorum.
istemiyorum. (K30/6)

/+lA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+lA/</+lA/

kolaylık+la<kolaylık+la

Eski arkadaşlarımıza, tanıdıklarımıza Eski arkadaşlarımıza, tanıdıklarımıza

kolaylıkla ulaşabiliriz. (K27/3)

kolaylıkla ulaşabiliriz.

öncelik+**le**<öncelik+**le**

Öncelikle insanlar birbirlerine bağlar **Öncelikle** insanları birbirine bağlar.
(K43/2)

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+lA/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+le/</+la/

onun+**le**<onun+**la**

Onundaki her şey öğrettim her zor *Ondaki her şeyi öğrettim, her zorluğu*
onunle unuttum. (K9/1) **onunla** unuttum.

/+TA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+TA/ görev ögesinin 827 farklı örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 152'si (%18.3) hatalıyken, 675'i (%81.7) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 52'si (%34.2) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 21'i (%13.8) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 58'i (%38.2) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 21'i (%13.8) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan yedisi aşağıdaki gibidir:

/+TA/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+TA/

medya+**ø**<medya+**da**

Bence sosyal **medya+ø** olan iş ve fırsat almak şimdiden en basit. (K11/2)

*Bence sosyal **medyada** olan işleri ve fırsatları almak şimdi çok basit.*

/+TA/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+TA/</+ø/

saat+**te**<saat+**ø**

Baz gençler günde üç veya dört **saatte** kullanıyor. (K65/2)

*Bazı gençler günde üç veya dört **saat** kullanıyor.*

/+TA/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+A/</+TA/

ev+e<ev+de

okul+a<okul+da

Bazı çocuklar **eve** edepli kibarlı ama **okula** tam karakterini zıttır. (K66/1)

*Bazı çocuklar **evde** edepli ve kibardır ama **okulda** karakterleri tam zıttır.*

/+TA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+TA/</+TA/

üniverste+de<ünivers[i]te+de

Önce Madagaskar'da kalırken **üniverstede** okudum (K3/3)

*Madagaskar'da kalırken **üniversitede** okudum.*

hayatımız+da<hayatımız+da

Bu sebeple **hayatımızda** başkalarıyla ulaştığımız için önemli. (K40/1)

*Bu sebeple **hayatımızda** başkalarına ulaştığımız için önemli.*

gelişmesin+de<gelişmesin+de

Bence bir gencin karakterinin **gelişmesinde** en önemli onun ailesi (K72/1)

*Bence bir gencin karakterinin **gelişmesinde** en önemli (etken) onun ailesidir.*

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+ITA/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+ti/</+te/

birlik+ti<birlik+te

fotolara bakıyor, bununla **birlikti** facebook açıyor (K52/2)

*Fotoğraflara bakıyor, bununla **birlikte** Facebook açıyor.*

/+TAn/

Çalışmada yazılı anlatım kâğıtlarında /+TAn/ görev ögesinin 219 farklı örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 61'i (%27.8) hatalyken, 158'i (%72.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 38'i (%62.2) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 3'ü (%4.9) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 17'si (%27.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan, 3'ü (%4.9) ise fonetik düzeyde hata yapmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan yedisi aşağıdaki gibidir:

/+TAn/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+TAn/

lisan+ø<lisan[s]+tan

Lisan mezun olduğum zaman bir şirkete çalıştım. (K4/2)

Lisanstan mezun olduğum zaman bir şirkette çalıştım.

/+TAn/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+TAn/</+ø/

medya+dan<medya+ø

Bu sosyal **medyadan** sayesinde öğrenecek bir şey istiyorsa. (K53/2)

Bu, bir şey istiyorsa sosyal medya sayesinde öğrenecek.

/+TAn/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+TA/</+TAn/

için+de<için+den

Pek çok olaylar **içinde** geçmişiz, geçiyoruz ve geçeceğiz. (K2/2)

Pek çok olaylar içinden geçmişiz, geçiyoruz ve geçeceğiz.

/+TAn/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+TAn/</+TAn/

stres+ten<stres+ten

Bununla birlikte bazı insanlar kendilerini **stresten** kurtulmak için sosyal medyayı kullanır. (K43/4)

Bununla birlikte bazı insanlar kendilerini stresten kurtarmak için sosyal medyayı kullanır.

telefon+dan<telefon[un]+dan

Herkes her zaman onun cep **telefonundan** Facebook gibi sosyal medyası programlar kullanıyorlar. (K62/1)

Herkes her zaman cep telefonundan Facebook gibi sosyal medya programları kullanıyor.

medya+**dan**<medya+**dan**

Bununla birlikte sosyal **medyadan** çok bilgi ve yardım alabiliriz. (K79/1)

Bununla birlikte sosyal **medyadan** çok bilgi ve yardım alabiliriz.

Ekleme:

İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+TAn/ görev ögesinin fonetik düzeyde hatalı kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

/+den/</+dan/

Kamboçya+**den**<Kamboçya'**dan**

Burada yemekler **Kamboçyaden** çok farklı (K4/3)

Burada yemekler **Kamboçya'dan** çok farklı

Tablo 16. *İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Dışa Dönük Görevli Ögelerden Hâl Eklerinin Hatalı ve Doğru Kullanımları*

Görevli Dil Ögesi	Hatalı kullanım sayısı	Toplamda hatalı kullanım oranı (%)	Görev ögesinin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Doğru kullanım sayısı	Toplamda doğru kullanım oranı (%)	Görev ögesinin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
/+ø/	-	-	-	-	-	-	-
/+A/	161	6.2	34.6	302	11.8	65.3	463
/+I/	354	13.8	50.5	347	13.5	49.5	701
/+CA/	1	0.03	0.6	163	6.3	99.4	164
/+IA/	57	2.2	30.8	128	5	69.2	185
/+TA/	152	5.9	18.3	675	26.3	81.6	827
/+TAn/	61	2.3	27.8	158	6.2	72.1	219
Toplam	786	30.6	-	1773	69.3	-	2559

Tablo 16'ya göre öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan dışa dönük görevli ögelerden hâl eklerinin kullanımlarıyla ilgili olarak; hatalı kullanım oranının %30.6 (786), doğru kullanım oranının ise %69.3 (1773) olduğu görülmektedir. Hatalı kullanımların en çok (354) (/+I/) ekinde olduğu görülürken; en az hatanın ise (1) (/+CA/) ekinde olduğu görülmektedir. Doğru kullanımlarda ise en fazla doğru kullanımın (675) (/+TA/) ekinde olduğu görülürken, en az doğru kullanımın ise (128) (/+IA/) ekinde olduğu görülmektedir.

Edatlar, /Hâl Eki+Edatlar/.

Edatlar.

Türkçede cümle düzeyinde isim/isim gurubu ile fiil ya da yüklem arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlayan dışa dönük görevli dil ögelerinden biri de edatlardır.

Çalışmada tespit ettiğimiz edat düzeyindeki görevli ögelerin kullanımları ile ilgili karşılaşılan veriler aşağıdaki gibidir:

/+(nIn) için/

Bu edat, Eski Türkçede uçun/üçün/içün şekillerinde kullanılmış ve günümüzde “için” şekliyle ve “hakkında, hususunda, dolayısıyla, sebebiyle, yüzünden, maksadıyla vb.” anlamlarda STT’de kullanılmaktadır (Hacıeminoğlu, 2015).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+(nIn) için/ edatı 25 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 5’i (%20) hatalıyken, 20’si (%80) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 3’ü (%60) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 2’si (%40) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/+(nIn) için/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø+ø/</+(nIn) için/

insanlar +ø+ø sosyal medyanın< insanlar+ø+için sosyal medyanın

Ne yazık ki herhangi **insanlar +ø+ø sosyal medyanın** kullanım amaç sadece kendisi gösteriştir. (K62/2)

*Ne yazık ki **insanlar için sosyal medyanın** kullanım amacı sadece gösteriştir.*

/+(nIn) için/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+In için/</ +In+ø/

insanlar+in için<insanlar+in+ø

Günümüzde **insanların için** sosyal medya kullanması en önemli şeylerden biri

*Günümüzde **insanların** sosyal medya kullanması önemli bir şeydir.*

/+(nIn) için/ göre görev ögesinin doğru kullanımı

/+(nIn) için/</+(nIn) için/

İletişim+(ø) için<iletişim+(ø) için

Çocukluğumda iletişim **için** insanlar mektupları kullanıyorlardı. (K69/1)

*Çocukluğumda iletişim **için** insanlar mektup kullanıyorlardı.*

onlar +(ø) için<onlar+(ø) için

Onlar için bu çok kötü. Sosyal medyayı çok kullanmalıyız. (K65/2)

***Onlar için** bu kötü. Sosyal medyayı çok kullanmamalıyız.*

/ile/

/ile/ edatı kullanıldığı cümleye genellikle birliktelik ve araç vb. anlamı katmaktadır. “ile” edatının, il- fiilinin zarf-fiil şekli olduğu konusunda görüşler vardır (Hacıeminoğlu, 2015; Korkmaz, 2014).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında “ile” edatı 134 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 23’ü (%17.2) hatalıyken, 111’i (%82.8) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 11’i (%47.8) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 8’i (%34.8) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 4’ü (%17.4) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/ile/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/< /ile/

insanlar+ø < insanlar+ø **ile**

... ve başka **insanlar+ø** tanışıyoruz ve
ahbar alıyoruz (K19/1)

... ve başka ***insanlar ile*** tanışıyoruz ve
haber alıyoruz.

/ile/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/ile/ < /+ø /

telefon **ile**<telefon ø

Mesela eskiden başka ülkeye **telefon ile**
çalmak çok pahalıydı. (K62/1)

*Mesela eskiden başka ülkeye **telefon**
açmak çok pahalıydı.*

/ile/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+A/</ile/

toplum+a<toplum **ile**

Yaşlı adam çevrenleyen **topluma** ilişkili
idi (K16/2)

*Yaşlı adam (kendisini) çevreleyen **toplum**
ile ilişkiliydi.*

/ile/ görev ögesinin doğru kullanımı

/ile/</ile/

insan **ile**<insan **ile**

Çünkü sevdiğin **insan ile** yaşarsan, hayat iyi geçiyor. (K10/2)

*Çünkü sevdiğin **insan ile** yaşarsan hayat iyi geçer.*

onlar **ile** < onlar **ile**

adamlar **ile**<insanlar **ile**

mesla facebook, twitter Intagram **onlar ile** biz dünyanın her yerdeki **adamlar ile** konuşabiliriz. (K35/1)

*Mesela Facebook, Twitter, Instagram **onlar ile** biz dünyanın her yerindeki **insanlar ile** konuşabiliriz.*

Whatsapp **ile**<Whatsapp **ile**

Messenger **whatsapp ile** onlara mesaj yazabiliriz hem de arayabiliriz (K55/2)

*Messenger, **Whatsapp ile** onlara yazabilir ve (onları) arayabiliriz.*

/Hâl eki + edat/.

Türkçede isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturmeyan dışa dönük görevli dil öğelerinden bir diğeri ise /ek+edat/'tan kurulu yapılardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere bu yapılar çoğunlukla kalıp hâlinde öğretilir ve cümleye kazandırdıkları anlamlar bu şekilde kavratılır. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /ek+edat/'tan kurulu görevli dil öğelerinin toplam 97 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 13'ü (%13.4) hatalyken, 84'ü (%86.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 6'sı (%46.2) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 6'sı (%46.1) görev ögesini gereksiz kullanmaktan 1'i (%7.7) ise görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit ettiğimiz /hâl eki+edat/'tan kurulu isimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturmeyan dışa dönük görevli dil öğelerinin kullanımları ile ilgili karşılaşılan veriler aşağıdaki gibidir:

/+A göre/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+A göre/ görev ögesi 25 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 5'i (%20) hatalyken, 20'si (%80) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 4'ü (%75) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 1'i (%25) ise görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/+A göre/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø göre</+A göre/

kişiler+ø göre<kişiler+e göre

Bazen **kişiler göre** internette fazla kullanan sağlıkta için problem çıkıyor. (K39/1)

*Bazı **kişilere göre** interneti fazla kullananların sağlığında problem çıkıyor.*

/+A göre görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+A göre</+ø/

insanlar+a göre<insanlar+ø

Dünyanın bütün **insanlara göre** en az 30 dakika internette giriyor. (K39/1)

*Dünyada bütün **insanlar** en az 30 dakika internete giriyor.*

/+A göre görev ögesinin doğru kullanımı

/+A göre</+A göre/

araştırma+(y)a göre<araştırma+(y)a göre

Araştırmaya göre herkes günlük facebooku kontrol etmek için bir saat vakit geçiriyorlar. (K55/3)

***Araştırmaya göre** herkes Facebook'u kontrol etmek için günlük bir saat vakit (harcıyor).*

ban+a göre<ban+a göre

Bana göre sosyal medya önemlidir. (K42/2)

***Bana göre** sosyal medya önemlidir.*

tarzın+a göre<tarzın+a göre

Günümüzdeki insanların yaşam **tarzına göre** sosyal media artık hayatımızın çok önemli bir parçası olmuş (K50/2)

*Günümüzdeki insanların yaşam **tarzına göre** sosyal media artık hayatımızın çok önemli bir parçası olmuş.*

/+A kadar/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+A kadar/ görev ögesi 17 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 4'ü (%23.5) hatalyken, 13'ü (%76.5) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 2'si (%50) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 2'si (%50) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/+A kadar/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+A kadar/</+ø/

bugün+**e kadar**< bugün+ø

Bugüne kadar her insan sadece sosyal medya kullanıyor. (K51/1)

***Bugün** her insan sadece sosyal medya kullanıyor.*

/+A kadar/ görev ögesinin yerine başka bir yapı kullanımı

/+TA kadar/</+A kadar/

bugün+**de kadar**<bugün+**e kadar**

Bugünde kadar benim telefonumda beş altı tane sosyal medya gibi şeyler vardır. (K42/2)

***Bugüne kadar** benim telefonumda beş altı tane sosyal medya gibi şeyler oldu.*

/+A kadar/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+A kadar/</+A kadar/

başlayan+**a kadar**<başlayan+**a kadar**

Okul başladıktan sonra veya okul **başlayana kadar** bizim ailemizin karakterleri biz en çok etkiliyor. (K54/1)

*Okul başladıktan sonra veya okul **başlayana kadar** bizi en çok ailemizin karakterleri etkiliyor.*

uyu[ya]n+**a kadar**<uyuyan+**a kadar**

Uyuna kadar facebook ve instagram kapanmıyor. (K56/3)

***Uyuyana kadar** Facebook ve Instagram kapanmıyor.*

evlenmeken+**e kadar**<evlenen+**e kadar**

Bazı insanlar sosyal medyadan başlıyor **evlenmekene kadar** başarılılar. (K58/2)

*Bazı insanlar sosyal medyadan başlıyor **evlenene kadar** (birlikteler).*

/+A rağmen/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+A rağmen/ görev ögesi 8 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 2'si (%25) hatalıyken, 6'sı (%75) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+A rağmen görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+IA rağmen/</+A rağmen/

yaşamay+**la rağmen**<yaşamamız+**a rağmen**

... ayrıca ailemiz ve arkadaşlarımıza ... ayrıca ailemizden ve arkadaşlarımızdan
uzak **yaşamayla rağmen** onlara *uzakta yaşamamıza rağmen* onlarla
haberleşiriz. (K55/2) *haberleşiriz.*

/+A rağmen görev ögesinin doğru kullanımı

/+A rağmen/</+A rağmen/

bir şey olmasın+**a rağmen**<bir şey olmasın+**a rağmen**

Sosyal medya güzel **bir şey olmasına rağmen** çok insanlar sosyal medyadan *Sosyal medya güzel **bir şey olmasına rağmen***
birçok insan sosyal medyaya bağımlı olur.
alışkan olur. (K59/5)

kalmasın+**a rağmen**< kalmasın+**a rağmen**

O zamanda insanların aynı sokakta *O zamanda insanlar aynı sokakta **kalmasına***
kalmasına rağmen birbirine ***rağmen** birbiriyle tanışmıyordu.*
tanışmamak. (K76/2)

/+TAn ... +A kadar/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+TAn ... +A kadar/ görev ögesi 7 örnekte kullanılmıştır. Bunların 2'si (%28.6) hatalıyken, 5'i (%71.4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesini kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+TAn ... +A kadar/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+TA ... +A kadar/</+TAn ... +A kadar/

beş gün+**de** iki hafta+(y)**a kadar**<beş gün+**den** iki hafta+(y)**a kadar**

Yaklaşık beş günde iki haftaya kadar. *Yaklaşık beş günden iki haftaya kadar.*

(K69/1)

/+TAn ... +A kadar/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+TAn ... +A kadar/</+TAn ... +A kadar/

sabah+**tan** akşam+**a** kadar<sabah+**tan** akşam+**a** kadar

Ne yazık ki insanlar bazen **sabahtan akşama kadar** Facebook kullanıyor. *Ne yazık ki insanlar bazen sabahtan akşama kadar Facebook kullanıyor.*

(K42/3)

sabah+**tan** akşam+**a** kadar<sabah+**tan** akşam+**a** kadar

Çünkü bazen **sabahtan akşama kadar** dışarıda vaktimi geçiriyordum. (K64/2) *Çünkü bazen sabahtan akşama kadar dışarıda vaktimi geçiriyorum.*

/+TAn dolayı/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+TAn dolayı/ görev ögesi 6 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/+TAn dolayı/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+TAn dolayı/</+TAn dolayı/

bun+**dan** dolayı<bun+**dan** dolayı

Ve **bundan dolayı** iletişim kurmayı artık kolaylaştırılır. (K43/2) *Ve bundan dolayı iletişim kurmak artık kolaylaştı.*

bun+**dan** dolayı<bun+**dan** dolayı

Yani onun babası ve annesi ona yeterli bir eğitim ve terbiye vermiş. **Bundan dolayı** bana göre gencin karakterlerini gelişmesine faktör en önemli aile *Yani onun babası ve annesi ona yeterli eğitim ve terbiye vermiş. Bundan dolayı (bir) gencin karakterinin gelişmesindeki en önemli faktör ailesidir.*

(K72/5)

/+TAn sonra/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /+TAn sonra/ görev ögesi 34 örnekte kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/+TAn sonra/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+TAn sonra/</+TAn sonra/

bun+**dan sonra**<bun+**dan sonra**

Bundan sonra ailem veya kardeşim ile
konuştum (K4/2)

***Bundan sonra** ailem ve kardeşim ile
konuştum.*

on+**dan sonra**<on+**dan sonra**

Ondan sonra facebook görebilirdik.
(K45/2)

***Ondan sonra** Facebook'u görebildik.*

on+**dan sonra**<on+**dan sonra**

Ondan sonra insanlar o şey hakkında
konuşmak başladıktan sonra o şey
hakkında siz çok bilgi alabilirsiniz (K65/2)

***Ondan sonra** insanlar o şey hakkında
konuşmaya başladıktan sonra onun çok bilgi
alabiliriz.*

Tablo 17. *İsim Üzerine Gelen Edat ve /Hâl eki + Edat/'tan Oluşan Dışa Dönük Görevli Dil Ögelerinin Doğru ve Hatalı Kullanımları*

Hâl eki+ Edat, Edat	Hatalı kullanım	Hatalı kullanım oranı (%)	Doğru Kullanım	Doğru kullanım oranı (%)	Toplam
/+(nın) için/	5	1.9	20	9.7	25
/ile/	23	9.0	111	52.3	134
/+A göre/	5	1.9	20	9.7	25
/+A kadar/	4	4.1	13	6.6	17
/+A rağmen/	2	1.0	6	3.1	8
/+TAn .. +A kadar/	2	1.0	5	2.7	7
/+TAn dolayı/	-	-	6	2.3	6
/+TAn sonra/	-	-	34	13.2	34
Toplam	41	16.0	215	84.0	256

Tablo 17'ye göre edat ve /ek + edat/'tan oluşan isim üzerine gelen dışa dönük görevli dil ögelerinin toplam 256 kez kullanıldığı görülmektedir. Bunların %16'sı (41) hatalyken, %84'ü (215) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır. Edatların kullanımlarında en çok hata (134/23) /ile/'de yapılırken, /+(nın) için/'in toplam kullanımı (25) ve hatalı kullanımı (5) daha azdır. /Ek+edat/ yapılarında ise en çok hata /+A göre/ (5) görev ögesinde yapılırken, /+A rağmen/ ve /+TAn ... +A kadar/ görev ögelerinde ikişer hata yapılmıştır. /+TAn dolayı/, /+TAn sonra/ görev ögesinde ise hiç hata yapılmamıştır. Görev ögelerinin doğru

kullanımlarıyla ilgili olarak tespit edilen verilere göre an fazla doğru /+TAn sonra/ (34) görev ögesinde yapılmıştır. En az doğru ise /+TAn ... +A kadar/ (5) görev ögesinde yapılmıştır.

Tamlayan eki (ilgi eki) (/+(n)In/).

Türkçede eklendiği isim ile başka bir isim arasında ilgi bağı kuran görev ögesine tamlayan (ilgi) eki denilmektedir (Karaağaç, 2012; Korkmaz, 2014). Tamlayan eki genellikle isim tamlamalarında birinci isimden sonra gelir ve ikinci isimle ilgi bağı kurar.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında tamlayan (ilgi) eki 578 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 209'u (%36.2) hatalıyken, 369'u (%63.8) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 77'si (%36.8) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 68'i (%32.5) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 64'ü (%30.7) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Türkçede isimler arasındaki ilişki grupları ilgi yapılarıyla sağlanmaktadır. Bunlar eklemeli bir dil olan Türkçede /+(n)In/ ve /+TAn/ ekleridir. Tüm doğal dillerde olduğu gibi Türkçede de sıklıkla kullanılan ve isimler arasında ilgi bağı kuran tamlama yapıları yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ilk olarak A1-A2 düzeylerinde öğretilmektedir. Bu durum da tamlama yapımının diğer birçok dile göre farklı olduğu Türkçede bu konunun öğrenimini zorlaştırmakta ve sık hata yapılmasına sebebiyet vermektedir Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında da söz konusu ekin kullanımının fazla ve hata oranının yüksek olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

Tamlayan (/+(n)In/) görev ögesinin işaretlenmemesi

/+(n)In/</+ø/

her kişi+ø kendi sayfası<kişi+nin kendi sayfası

Her **kişi kendi sayfası** vardır. (K49/1)

Her kişinin kendi sayfası vardır.

Tamlayan (/+(n)In/) görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+(n)In/</+ø/

insan+nin aile ile< insan+ø ailesi ile

Çünkü bir **insanın hem aile ile** hem de çevresindeki kişiler ile konuşuyor.

Çünkü bir insan hem ailesi ile hem de çevresindeki kişiler ile konuşuyor.

(K31/1)

Tamlayan (/+(n)In/) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+TAn/</+(n)In/

eski+**den** aksine<eski+**nin** aksine

Ayrıca **eskiden** aksine bugünümüzde sosyal medya sayesinde iletişim daha hızlı oldu.(K43/4)

Ayrıca *eskinin aksine* günümüzde sosyal medya sayesinde iletişim daha hızlı oldu.

Tamlayan (/+(n)In/) görev ögesinin doğru kullanımı

/+(n)In/</+(n)In/

dünya+**nın** kalbi<dünya+**nın** kalbi

Çünkü ben bence Türkiye'yi **dünyanın kalbidir.** (K9/2)

Çünkü bence Türkiye *dünyanın kalbidir.*

adamlar+**ın** zamanı<adamlar+**ın** zamanı

Bazen **adamların her gün çok zamanı** Facebook, Instagram ile geçiyor. (K35/2)

Her gün *adamların çoğu zamanı* Facebook, Instagram ile geçiyor.

Tablo 18. İsim Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Ögelerden /+(n)In/ Tamlayan Ekinin Hatalı ve Doğru Kullanımları

Tamlayan Eki	Hatalı kullanım adedi	Hatalı kullanım oranı (%)	Doğru Kullanım adedi	Doğru kullanım oranı	Toplam
/+(n)In/	209	36.1	369	63.9	578

Tablo 18'e göre isim tamlamalarında önemli bir görevi olan tamlayan ekinin toplamda (578) diğer eklere oranla fazla kullanıldığı, aynı zamanda hata sayısının (209) da yüksek olduğu görülmektedir.

Fiiller üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

“İş oluş ve hareket bildiren fiiller “karşıladıkları hareket ile zaman ve mekân kapsamı içinde somut ve soyut nesne ve kavramlarla ilgili her türlü oluş, kılış, kılınış ve durumları bildirirler” (Korkmaz, 2014, s. 488). Herhangi bir yabancı dili öğrenim sürecinde fiiller gerek oluşturulma yollarıyla gerekse cümle içerisindeki çekimleriyle öğrenenin zorlandığı bir tür olarak bilinmektedir. Eklemeli bir dil olan Türkçede fiiller üzerlerine aldıkları kalıcı kavram işareti yapan ve yapmayan görevli dil öğeleriyle öğrenilmesi zor ve karışık bir tür olarak algılanmaktadır.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri ile ilgili tema ve kategoriler belirlenmiş ve kullanımlarıyla ilgili bulgular tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin hatalı ve doğru kullanımları tespit edilmiş ve sayısal verilerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 19. *Fiiller Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili İçerik Analizi Sonucu Elde Edilen Temalar ve Kategoriler*

Temalar	Kategoriler
Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri	Fiilden fiil yapım ekleri Fiilden isim yapım ekleri İsim-fiil ekleri
Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğeleri	Sıfat-fiil ekleri Zarf-fiil yapıları

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

Fiiller daha önce de belirttiğimiz gibi iş, oluş ve hareket bildiren sözcüklerdir. Türkçede fiiller kök ve gövde hâlinde olabileceği gibi çeşitli ekler vasıtasıyla farklı türde sözcüklere de dönüşebilirler. Türkçede fiiller üzerine gelerek kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri ise şunlardır: fiilden fiil yapım ekleri ve fiilden isim yapım ekleri

Tablo 20. *Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları*

Kategori	Kodlar	f
Fiilden fiil yapım ekleri	/-l-/	94
	/-n-/	86
	/-r-/	41
	/-t-/	16
	/-TlIr-/	47
	/-ş-/	120
	/-A/	20
Fiilden isim yapım ekleri	/-Aç/	3
	/-Ak/	2
	/-Am/	4
	/-AnAk/	2
	/-Ay/	8
	/-CA/	15
	/-ç/	1
	/-GAn/	3
	/-GI/	44

Tablo 20 (devam)

/-GIn/	14
/-I/	71
/-IcI/	29
/-Ik/	19
/-(I)m/	90
/-mAn/	4
/-r/	42
/-TI/	11
Toplam	787

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki fiilden fiil yapım ekleri ve fiilden isim yapım ekleri tespit edilmiş ve tespit edilen eklerin hatalı ve doğru kullanımları sayısal verilerle açıklanarak örnek kullanımları ilgili ekin altında sunulmuştur.

Fiilden fiil yapım eki.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında fiilden fiil yapım eklerinin 404 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 80'i (%19.8) hatalyken, 324'ü (%80.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 46'sı (%57.5) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 31'i (%38.8) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 3'ü (%3.7) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit edilen fiilden fiil yapım ekleri aşağıdaki gibidir:

/-Tİr-/

Fiile ettirgenlik anlamı katan işlek bir ektir. Geçişli ve geçişsiz fiillere eklenerek oldurma ve yaptırma bildiren geçişli fiiller türetir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu görev ögesi 47 farklı örnekte kullanılmıştır. Bu kullanımlardan 6'sı (%12.8) hatalyken, 41'i (%87.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 3'ü (%50) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 3'ü (%50) görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-Tİr-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø-/ </-Tİr-/

geliş-**ø**-mek için < geliş-**tir**-mek için

Bir kişinin karakteri için kitap okumak da çok önemli birçok yazarlar karakteri **gelişmek için** kitaplar yazmışlar. (K31/3)

*Bir kişinin karakterini (geliştirmesi için) kitap okuması çok önemli, (bu yüzden) birçok yazar karakter **geliştirmek için** kitap yazmıştır.*

/-Tİr-/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-Tİr-/</-ø-/

önemse-**dir**-miyor<önemse-**ø**-miyor

Ayrıca bu öğrencileri derslere **önemsedirmiyor**. (K55/3)

*Ayrıca bu öğrenciler dersleri **önemsemiyor**.*

/-Tİr-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Tİr-/</-Tİr-/

uzaklaş-**tır**-mıştır<uzaklaş-**tır**-mıştır

Teknoloji sosyal medya hayatımıza gelirken insanlar biraz **uzaklaştırmıştır**. (K64/3)

*Teknoloji (ve) sosyal medya hayatımıza gelirken insanları (birbirinden) biraz **uzaklaştırmıştır**.*

geliş-**tir**-ebilmemi<geliş-**tir**-ebilmemi

Kendimi daha iyi **geliştirebilmemi** vb. fakat yapamam şeyler de çok var. (K8/2)

*Kendimi daha iyi **geliştirebilmemi** vb. (sağladı) fakat yapamadığım çok şey var.*

/-l-/

Edilgenlik ve bilinmezlik ekidir (Karaağaç, 2012). Türkçede işlek olarak kullanılan eklendiği fiillere edilgenlik anlamı katan bir ektir. Çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında /-l-/ eki 94 farklı örnekte karşımıza çıkmıştır. Bu örneklerden 42'si (%44.7) hatalıyken, 52'si (%55.3) doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 27'si (%64.3) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 12'si (%28.6) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 3'ü (%7.1) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/-l-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-Ø-/ < /-l-/

kullan-Ø-an < kullan-ıl-an

Bununla birlikte bazı şirketler veya ihtiyacı olan insanlar en **kullanan** sosyal medyaya ilan göndererek bilgi paylaşmakta (K57/3)

*Bununla birlikte bazı şirketler veya ihtiyacı olan insanlar en (çok) **kullanılan** sosyal medyaya ilan göndererek bilgi paylaşmakta(dır).*

/-l-/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-l-/ < /-Ø-/

yap-ıl-an < yap-Ø-an

Facebooku yapılan kişi Mark Facebook'u **yapan** kişi Mark Zuckerberg'dir (K49/1)

/-l-/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-Ir/ < /-l-/

kullan-ır-Ø < kullan-ıl-an

Şimdi en çok **kullanır** medya facebook. (K65/1)

*Şimdi en çok **kullanılan** medya Facebook.*

/-l-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-l-/ < /-l-/

inan-ıl-maz < inan-ıl-maz

Yani sosyal medyada da **inanılmaz** fırsatlar var. (K11/2)

*Yani sosyal medyada **inanılmaz** fırsatlar var.*

ver-ıl-ir < ver-ıl-ir

Ailenin tarafından farklı farklı eğitim çocuklara **verilir**. (K54/1)

*Aile tarafından çocuklara farklı farklı eğitim **verilir**.*

konuş-ıl-abilir < konuş-ıl-abilir

yap-ıl-abilir < yap-ıl-abilir

Sosyal medyanında arkadaşları ile **konusulabilir** ticaret iletişimi yapılabilir (K86/1)

*Sosyal medyada arkadaşlarla **konusulabilir**, ticaret (için) iletişim **yapılabilir**.*

/-n-/

Türkçenin eski devirlerinden beri kullanılan işlek bir ektir. Eklendiği fiilin anlamını dönüşlülük yönünden etkiler. Ekin asıl görevi, “genellikle geçişli fiillerden ‘olma’ ve bazen de ‘yapma’ dönüşlü fiiller türetmektir (Korkmaz, 2014, s. 185). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 86 kullanımı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 15’i (%17.5) hatalıyken, 71’i (%82.5) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 10’u (%66.6) görev ögesini gereksiz kullanmaktan, 5’i (%33.4) ise görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-n-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø-/ < /-n-/

etkili-ø-yor < etkile-n-iyor

Bazen uzmanlar diyor ki, insanın karakteri çocukken döneminden *Bazen uzmanlar diyor ki; insanın karakteri çocukluk döneminden **etkileniyor**.*
etkiliyor. (K54/1)

/-n-/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-n-/ < /-ø-/

harca-n-ır-lar < harca-ø-r-lar

Bazı insanlar günde birkaç vakıtlarını *Bazı insanlar günde birçok vaktini*
facebooya **harcanırlar**. (K49/1) *Facebook’ta **harcarlar**.*

/-n-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-n-/ < /-n-/

bul-un-maktadır < bul-un-maktadır

Bununla birlikte sosyal medyada belki kendisinin hayatı önemli insan *Bununla birlikte sosyal medyada belki hayatı önemli (meşhur) insan **bulunmaktadır**.*
bulunmaktadır. (K58/2)

bağ+la-n-tı+lar < bağ+la-n-tı+ø

Belirli özellerimi saklıyorum ve *Belirli özellerimi saklıyorum ve tanımadığım*
neredeyse tanımadığım kimseyle *kimseyle **bağlantı** içine girmiyorum.*

bağlantılar içine girmiyorum. (K26/3)

kapa-**n**-ıyor<kapa-**n**-ıyor

Eve **kapanıyor** kimseyle konuşmuyor, yemek yemiyor bazen üstelik işine ya da okuluna getmiyor. (K98/4)

*Eve **kapanıyor**, kimseyle konuşmuyor, yemek yemiyor, bazen işine ya da okuluna gitmiyor.*

/-t-/

Türkiye Türkçesinde işlek olarak kullanılan ve eklendiği fiil kök ve gövdelerinde ettirgenlik anlamı katan bir ektir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu görev ögesinin toplam 16 farklı örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 3'ü (%18.7) hatalıyken, 13'ü (%81.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 2'si (%66.6) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 1'i (%33.4) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-t-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø-/</-t-/

otur-ø-mak için<otur-**t**-mak için

Daha sonra bu genleri **oturmak için** kendini eğitir. (K66/1)

*Daha sonra bu genleri **oturmak için** kendini eğitir.*

/-t-/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-t-/</-ø-/

bağla-**t**-tı<bağla-ø-dı

Bu medyalar insanlar çeşitli dünyanın yerlerinde hepimiz birbirinize **bağlattı**. (K40/1)

*Bu medyalar insanları dünyanın çeşitli yerlerinde birbirine **bağladı**.*

/-t-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-t-/</-t-/

büyü-**t**-müşler<büyü-**t**-müşler

Ailemde ilk çocuk olarak, annem ve babam beni çok sevgiyle **büyütmüşler**.

*Annem ve babam, ailemde ilk çocuk olarak, beni sevgiyle **büyütmüşler**.*

(K8/1)

genişle-t-mektedir<genişle-t-mektedir

Gelişen teknoloji her gün bize biraz daha avantaj ve fırsat sunarak haberleşmemizi **genişletmektedir.** (K41/1)

*Gelişen teknoloji her gün bize biraz daha avantaj ve fırsat sunarak haberleşmemizi **genişletmektedir.***

anla-t-mak için<anla-t-mak için

Belki sosyal medyanın öneminin **anlatmak için** sadece kelimeler yetmiyor. (K63/1)

*Sosyal medyanın önemini **anlatmak için** kelimeler yetmiyor.*

/-r-/

Eklendiği fiillere ettirgenlik anlamı katan bir görev ögesidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında görev ögesinin toplam 41 kullanımı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 9'u (%22) hatalıyken, 32'si (%78) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-r-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø-/</-r-/

geç-ø-meyi<geç-ir-meyi

Özellikle gençler ders çalışmaktansa fazla zaman sosyal medyada **geçmeyi** tercih ederler. (K58/3)

*Özellikle gençler ders çalışmaktansa sosyal medyada fazla zaman **geçirmeyi** tercih ederler.*

/-r-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-(I)r-/</-(I)r-/

geç-ir-iyordum<geç-ir-iyordum

Çünkü bazen sabahtan akşama kadar dışarıda vaktimi **geçiriyordum.** (K64/2)

*Çünkü vaktimi sabahtan akşama kadar dışarıda **geçiriyordum.***

kaç-ır-mak için<kaç-ır-mak için

Kendini yaşamdaki başarısızlıktan **kaçırmak için** sosyal medya

*Kendini yaşamdaki başarısızlıktan **kaçırmak için** sosyal medya kullanıyor.*

kullanıyorlar. (K47/1)

geç-ir-iyor<geç-ir-iyor

Hatta sadece sosyal medya kullanmak için bir insan günde ortalama 60 dakika **geçiriyor** (K51/2)

*Hatta sadece sosyal medya kullanmak için bir insan günde ortalama 60 dakika **geçiriyor**.*

/-ş-/

Fiil kök ve gövdelerine ayrıca isimden türemiş fiillere gelerek işteşlik anlamı katan görev ögesidir. Türkçede işlek olarak kullanılır. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 120 örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 5'i (%4.2) hatalıyken, 115'i (%95.8) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-ş-/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-ş-/</-ø-/

tanı-ş-tım<tanı-ø-dım

Liseye gittiğim zaman bir arkadaşımı **tanıştım**. (K5/2)

*Liseye gittiğim zaman bir arkadaşımı **tanıdım**.*

/-ş-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-(I)ş-/</-(I)ş-/

gör-üş-edilir<gör-üş-ebilir

Sosyal medyayı kullanan kullanıcılar ise arkadaşlarıyla **görüşebilir**. (K36/3)

*Sosyal medyayı kullanan kullanıcılar ise arkadaşlarıyla **görüşebilir**.*

bul-uş-mak<bul-uş-mak

Ama internetsiz olduğu zaman kaç tane arkadaş bizimle **buluşmak** istiyor. (K46/1)

*Ama internet olmadığı zaman kaç tane arkadaş bizimle **buluşmak** istiyor.*

ara-ş-tır-ma+ya göre<ara-ş-tır-ma-ya göre

Araştırmaya göre günde üç saat fazla kullanırsanız, bağımlılık olabilir. (K67/2)

***Araştırmaya göre** (interneti) günde üç saatten fazla kullanırsanız bağımlılık olabilir.*

Tablo 21. *Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinden Fiilden Fiil Yapım Eklerinin Kullanımları*

Fiilden fiil yapım ekleri	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
/-l-/	42	10.3	44.6	52	12.8	55.3	94
/-n-/	15	3.7	17.4	71	17.5	82.5	86
/-r-/	9	2.2	21.9	32	7.9	78	41
/-t-/	3	0.7	18.7	13	3.2	81.2	16
/-Tİr-/	6	1.5	12.7	41	10.1	87.2	47
/-ş-/	5	1.2	4.1	115	28.4	95.8	120
Toplam	80	19.8	-	324	80.2	-	404

Tablo 21'e göre fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğelerinden fiilden fiil yapım eklerinin 404 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların %19.8'i (80) hatalıyken, %80.2'si (324) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır. Hatalı kullanımların %10.5'lük (42) oranla /-l-/ ekinde en fazla olduğu görülürken; %0,7'lik (3) oranla /-t-/ ekinde ise en az olduğu görülmektedir. Doğru kullanımlarda ise %28,4'lük (115) oranla /-ş-/ eki en çok doğru kullanılan ek olurken; %3,2'lik oranla en az doğru kullanılan ek /-t-/ eki olmuştur. Toplam kullanımlara bakıldığında; /-ş-/ eki (120) en çok kullanılan ek olurken, /-t-/ eki (16) en az kullanılan ek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fiilden isim yapım ekleri.

Türkçede kalıcı kavram işaretleme yöntemlerinden biri de fiil kök ve gövdeleri ile isimden türemiş fiiller üzerine fiilden isim yapan ekler getirmektir. Fiilden isim yapma Türkçede işlek olarak kullanılan sözcük üretme yöntemlerinden biridir.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında fiilden isim yapım eklerinin toplam 383 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 21'i (%5.5) hatalıyken, 362'si (%94.5) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 12'si (%57.1) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 9'u (%42.9) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Türkçede sayıca fazla olan fiilden isim yapım ekleri incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında sınırlı sayıda kullanılmıştır. Söz konusu görev öğelerinin tespit edilen kullanımları ise aşağıdaki gibidir:

/-A/

/-A/ zarf-fiil ekinin kalıplaşması sonucu oluşmuş (Korkmaz, 2014) bazı sözcüklerde kullanılan bir fiilden isim yapım ekidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 20 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-A/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-A/ < /-A/

çev(i)r-**e** < çev(i)r-**e**

Yani yazdığım gibi **çevre** ve sosyal hayat aynın aile gibi çok önemlidir. (K54/1)

*Yani yazdığım gibi **çevre** ve sosyal hayat aynı aile gibi çok önemlidir.*

sür-**e** < sür-**e**

Günülerimizde her kısa **süre** yeni bir sosyal medyanın ortaya çıkıyor. (K18/2)

*Günümüzde kısa **süre** içinde yeni bir sosyal medya ortaya çıkıyor.*

çev(i)r-**e**+si+nin < çev(i)r-**e**+ø+nin

Genel olarak insanlar **çevresinin** etkisi mevcuttur. (K29/1)

*Genel olarak insanlarda **çevrenin** etkisi mevcuttur.*

/-Aç/

Türkçede işlek olmayan fiilden isim yapma ekidir. (Karaağaç, 2012). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 3 farklı örnekte karşımıza çıkmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-Aç/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Aç/ < /-Aç/

sür-**eç**+e+de < sür-**eç**+ø+de

Bu **süreçde** bir değişim programına katılmaya çalışacağım. (K6/7)

*Bu **süreçte** bir değişim programına katılmaya çalışacağım.*

sür-**ec**+i+n+de < sür-**ec**+i+n+de

Bir insanın karakterini yaşam **sürecinde** oluşur. (K66/1)

*Bir insanın karakteri yaşam **sürecinde** oluşur.*

/-Ak/

Türkçede işlek olarak kullanılan bir fiilden isim yapım ekidir. “Genellikle bir alışkanlığı, bir duyguyu ve fiilin bildirdiği işi çokça yapanı gösteren sıfatlar türetilir.” (Korkmaz, 2014, s.145) Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 2 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-Ak/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Ak/ < /-Ak/

sür-**ek**+li < sür-**ek**+li

İnsanlar **sürekli** aynı fıratda doğmaktadır. (K29/1)

*İnsanlar **sürekli** aynı fıtratda doğmaktadır.*

sür-**ek**+li < sür-**ek**+li

Bazılar az zaman kullanırken, bazılar **sürekli** kontrol ediyor. (K67/2)

*Bazıları az kullanırken bazıları **sürekli** kontrol ediyor.*

/-Am/

Türkçede işlek olmayan fiilden isim yapım eklerindendir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 4 örnekte karşımıza çıkmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-Am/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Am/ < /-Am/

dön-**em**+i+n+den < dön-**em**+i+n+de

Mutlaka her şey yani güzel şeyler ve kötü şeyler çocukken **döneminden** başlar. (K54/1)

*Mutlaka her şey yani güzel ve kötü şeyler çocukluk **döneminde** başlar.*

dön-**em**+i+n+de+ki < dön-**em**+i+n+de+ki

*Onula **dönemindeki** gençler öğrenir ve kendi karakterini otuşturmaya başlar.*
(K66/1)

/-AnAk/

İşlek olmayan bir fiilden isim yapma ekidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 2 örnekte karşımıza çıkmıştır. Bunların her ikisi de doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-AnAk/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-AnAk/</-AnAk/

seç-**enek**+ler<seç-**enek**+ler

Çocuklar için yeni **seçenekler** ortaya çıkar. (K54/1)

*Çocuklar için yeni **seçenekler** ortaya çıkar.*

yet-**enek**+i+n+i<yet-**enek**+i+n+i

İnsanlar da sosyal medya kullanıyor hayatın ve **yeteneğini** paylaşmak için. (K53/1)

*İnsanlar hayatını ve **yeteneğini** paylaşmak için sosyal medya kullanıyor.*

/-Ay/

Fiilden isim yapan ve işlek olmayan bir ektir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında 8 farklı örnekte karşımıza çıkmıştır. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-Ay/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Ay/</-Ay/

ol-**ay**+lar+ı<ol-**ay**+lar+ı

Bir de sıkıntılar ve üzgün **olayları** çabuk unutuyorum. (K10/2)

*Bir de sıkıntıları ve üzücü **olayları** çabuk unutuyorum.*

ol-**ay**+lar+ø<ol-**ay**+lar+ı

Mesela araştırma yapmak için farklı farklı **olaylar** paylaşmak için sosyal

*Mesela araştırma yapmak, farklı farklı **olayları** paylaşmak için sosyal medyalar çok*

medyalar çok önemlidir. (K32/2)

önemlidir.

/-CA/

“Dönüşlü fiillerden bir hareketin sonucu olan soyut adlar türeten ektir” (Korkmaz, 2014, s. 148). İşlek bir ek değildir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 15 kullanımı tespit edilmiştir. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-CA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-CA/</-CA/

düşün-**ce**+ler+i+m<düşün-**ce**+ler+i+m

Zamanla bir adamı tanıştım eğitim
düşüncelerim hakkında değişmişti

(K5/1)

*Zamanında bir adamla tanıştım (ve) eğitim
hakkındaki **düşüncelerim** değişti.*

eğlen-**ce**+li<eğlen-**ce**+li

Bundan haberleri bilebilirsin hatta
eğlenceli anları geçebilirsin. (K37/2)

*Bundan haberleri bilebilirsin hatta **eğlenceli**
anlar geçirebilirsin.*

düşün-**ce**+ler+ø<düşün-**ce**+ler+i

Sosyal medyanın yararlı en önemli yön,
bence **düşünceler** paylaşmayı fırsatı.

(K70/4)

*Bence sosyal medyanın yararlı en önemli
yönü **düşünceleri** paylaşma fırsattır.*

/-ç/

Dönüşlü fiil gövdelerinden isim türeten bir ektir. “Bu ek getirildiği fiildeki hareketi yapanı, yapılan hareketi veya o hareketle ilgili bir niteliği, bir özelliği gösteren soyut ad ve sıfat türetme görevi yüklenmiştir” (Korkmaz, 2014, s. 149). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında bir örnekte kullanılmıştır. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımı aşağıdaki gibidir:

/-ç/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-ç/</-ç/

kazan-**ç**+lı<kazan-**ç**+lı

İçtenlikle günümüzde güzel ve **kazançlı**

*İçtenlikle günümüzde güzel ve **kazançlı** bir*

hayat sürdürmek için sosyal medyanın
kullanımı son derece önemlidir. (K43/1)

*hayat sürdürmek için sosyal medyanın
kullanımı son derece önemlidir.*

/-GAn/

Eklendiği fiillerde genellikle “alışkanlık” anlamında sıfatlar türeten bir ektir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ek toplam 3 örnekte tespit edilmiştir. Bu örneklerin tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-GAn/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-GAn/ < /-GAn/

çalış-**kan** < çalış-**kan**

Ben çocukken çok **çalışkan** bir öğrenciydim. (K29/2)

*Ben çocukken çok **çalışkan** bir öğrenciydim.*

alış-**kan**+lık+ı < alış-**kan**+lık+ø

Ayrıca sosyal medyanın kullanım çok kötü bir **alışkanlığı** oluyor. (K65/2)

*Ayrıca sosyal medyanın çok kullanımı kötü bir **alışkanlık** oluyor.*

/-GI/

Türkçede işlek olarak kullanılan fiilden isim yapım eklerindendir. Eklendiği fiil kök ve gövdelerinden araç gereç isimleri, soyut isimler ve farklı anlamlarda isimler yapar (Karaağaç, 2012). Çalışmada diğer fiilden isim yapım eklerine göre kullanım sıklığı fazla olan eklerdendir. İncelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 44 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-GI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-GI/ < /-GI/

al-**gı**+sı < al-**gı**+sı

Alıcının mesajı anlam ve içeriği mesaj hakkındaki **algısı** hızlandı (K16/2)

*Alıcının mesajının anlamı ve mesaj içeriği hakkında **algısı** hızlandı.*

iliş-**ki** < iliş-**ki**

Çünkü gerçek **ilişki** ve konuşma her sosyal medya ve teknikten daha önemli. (K48/3)

Çünkü gerçek **ilişki** ve konuşma sosyal medyalardan ve teknikten daha önemlidir.

bil-gi<**bil-gi**

Bazen zaman **bilgi** bilmek ve daha iyi anlamak için kullanıyor. (K59/1)

Bazen **bilgi** öğrenmek ve daha iyi anlamak için kullanıyor.

/-GIn/

Türkçede işlek olan fiilden isim yapım eklerinden biridir. Anlamı pekiştirilmiş sıfatlar türetir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 14 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 4'ü (%28.6) hatalıyken, 10'u (%71.4) doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmaktadır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-GIn/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-Inç/</-GIn/

üz-ünç<üz-gün+lük

Sosyal medyada iyi bir şey olur ama bazen çok insanlar sosyal medyadaki olaydan **üzünç** olur. (K99/3)

Sosyal medya iyi şeyler olur ancak zaman zaman birçok insan sosyal medyadaki olaydan **üzgünlük** duyar.

/-GIn/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-GIn/</-GIn/

yetiş-**kin**+**[i]**-se<yetiş-**kin**+**[i]**-se

Hasta **yetişkinse** tabiki bu kadar kolay değil. (K48/2)

Hasta yetişkinse tabii ki bu kadar kolay değil.

uy-**gun**+dır<uy-**gun**+dur

Ayrıca uzak şehirlerde yaşayan insanlar için sosyal medyan kullanmak çok **uygundur**. (K62/1)

Ayrıca uzak şehirlerde yaşayan insanlar için sosyal medya kullanmak çok **uygundur**.

yay-**gın**<yay-**gın**

Gençler derecede eğlenceleri olduğundan
en **yaygın** sebep. (K11/3)

*Gençler (için) (son) derece eğlenceli olması
en **yaygın** sebep(tir).*

/-I/

Eylem adı yapan eklerdendir (Karaağaç, 2012). Türkçenin eski dönemlerinden beri kullanılan işlek bir fiilden isim yapma ekidir. Geçişli ve geçişsiz fiil kök ve gövdelerine gelerek onlardan isimler türetir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında görev ögesinin kullanımının sık olduğu tespit edilmiştir. /-I/ ekinin toplam 71 farklı örnekte kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 3'ü (%4.2) hatalıyken, 68'i (%95.8) doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-I/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/</-I/

say-**ø**+si<say-**ı**+sı

İnternet ve sosyal medyanın **say-ø+si**
oldukça oldu. (K20/3)

*İnternet ve sosyal medyanın **sayısı** oldukça
(arttı).*

/-I/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-I/</-I/

diz-**i**+ler<diz-**i**+ler

Ayrıca filmler ve **diziler** görüyorum.
(K16/3)

*Ayrıca filmler ve **diziler** görüyorum.*

ilet-**i**+şim<ilet-**i**+şim

Her yerden herkesle **iletişim** kurabiliriz.
(K27/3)

*Her yerden herkesle **iletişim** kurabiliriz.*

başar-**ı**+lı<başar-**ı**+lı

Bence bu çok büyük problem çünkü
başarılı olmayacaksın. (K94/4)

*Bence bu çok büyük bir problem çünkü
başarılı olamayacaksın.*

/-IcI/

Türkçede işlek olarak kullanılan fiilden isim yapım eklerindendir. Birçok farklı anlam ve işlevde isimler türetir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 29 örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 1'i (%3.4) hatalıyken, 28'i (%96.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanım, görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-IcI/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-GIn/</-IcI/

üz-**gün**<üz-**ücü**

Bir de sıkıntılar ve **üzgün** olayları çabuk unutuyorum. (K10/2)

*Bir de sıkıntıları ve **üzücü** olayları çabuk unutuyorum.*

/-IcI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-IcI/</-IcI/

belirle-y-**ici**<belirle-y-**ici**

Günümüz koşullarında hayatın her alanında **belirleyici** rol oynamaktadır. (K36/2)

*Günümüz koşullarında hayatın her alanında **belirleyici** rol oynamaktadır.*

kullan-**ıcı**+lar<kullan-**ıcı**+lar

Sosyal medyayı kullanan **kullanıcılar** ise arkadaşlarıyla görüşebilir. (K36/3)

*Sosyal medyayı kullanan **kullanıcılar** ise arkadaşlarıyla görüşebilir.*

kur-**ucu**+su+lar+ı+n< kur-**ucu**+ø+lar+ı+n

Oysaki **kurucusuların** ana fikirleri sosyal medya sever insanlar için dünyanın kullanılan buluşma noktası kurmakta. (K57/3)

*Oysaki **kurucuların** ana fikirleri sosyal medya sever insanlar için dünyada kullanılan ortak bir buluşma noktası kurmakta.*

öğren-(**i**)ci<öğren-(**i**)ci

Öğrenci olarak hafta içlerinde Dilmer'e

*Hafta içlerinde **öğrenci** olarak DİLMER'e*

gidip Türkçe öğreniyorum. (K8/2)

gidip Türkçe öğreniyorum.

/-Ik/

Türkçede fiillere gelerek sıfatlar ve isimler türeten işlek bir ektir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında */-Ik/* görev ögesinin toplam 19 örnekte kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

***/-Ik/* görev ögesinin doğru kullanımı**

/-Ik/</-Ik/

içer-**ik**+i<içer-**ik**+i

Alıcının mesajı anlam ve **içeriği** mesaj hakkındaki algısı hızlandı (K16/2)

*Alıcının mesajın anlam ve **içeriği** hakkındaki algısı hızlandı.*

yaklaş-**ık**+lı<yaklaş-**ık**+ø

Yaklaşık beş günden iki haftaya kadar. (K69/1)

***Yaklaşık** beş günden iki haftaya kadar.*

uza-**k**<uza-**k**

Sosyal medya genellikle ailesinden **uzak** yaşayan insanlar için daha güzel bir fırsattır. (K51/1)

*Sosyal medya genellikle ailesinden **uzak** yaşayan insanlar için daha güzel bir fırsattır.*

büyü-**k**<büyü-**k**

Ne var ki fazla ve sonsuz şekilde sosyal medya kullanma bağımlılığı son yıllarda **büyük** problem oldu.(K70/3)

*Son yıllarda fazla ve sonsuz şekilde sosyal medya kullanma bağımlılığı **büyük** problem oldu.*

/-(I)m/

Türkçede geçişli ve geçişsiz fiillere eklenerek onlardan isim türeten işlek bir ektir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında geçiş sıklığı en fazla olan fiilden isim yapan görev ögesidir. */-(I)m/* görev ögesinin toplam 90 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 12'si (%13.4) hatalyken, 78'i (86.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 8'i (%66.7) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 4'ü (%33.3) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-(I)m/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/</-(I)m/

yaşa-**ø**+lar+ı+n+a< yaşa-**m**+lar+ı+n+a

Zor **yaşalarına** rağmen insanlar daha sıcak daha mutlu oluyordu. (K64/4)

*Zor **yaşamlarına** rağmen insanlar daha sıcak ve mutlu oluyordu.*

/-(I)m/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-mAk için/</-m/

yaşa-**mak** için<yaşa-**m**

Bence sosyal medyalar özellikle Whatsapp, Facebook şimdiki **yaşamak** için çok önemli. (K69/2)

*Bence sosyal medyalar özellikle Whatsapp, Facebook şimdiki **yaşam** için çok önemli.*

/-(I)m/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-(I)m/</-(I)m/

dur-**um**+u<dur-**um**+u

Suriye **durumu** iyi oldusa ve o zalim öldüse, şehrim'e döneceğim ve orada yaşayacağım. (K2/3)

*Suriye'nin **durumu** iyi olursa ve o zalim ölürse, şehrim'e döneceğim ve orada yaşayacağım.*

kullan-**ım**+ı<kullan-**ım**-ı

İçtenlikle günümüzde güzel ve kazançlı hayat sürdürmek için sosyal medyanın **kullanımı** son derece önemlidir. (K43/1)

*Günümüzde güzel ve kazançlı hayat sürdürmek için sosyal medyanın **kullanımı** son derece önemlidir.*

paylaş-**ım**<paylaş-**ım**

Facebook, insanların başa insanlarla iletişim kurulmasını ve bilgi alışverişi yapmasının amaçlıyan bir sosyal **paylaşım** sitesidir. (K89/5)

*Facebook, insanların başka insanlarla iletişim kurmasını ve bilgi alışverişi yapmasını amaçlıyan bir sosyal **paylaşım** sitesidir.*

/-mAn/

Türkçede işlek olmayan eklerdendir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 4 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-mAn/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAn/</-mAn/

öğret-men<öğret-men

Benim adım Hassan, 35 yaşında, üniversitede **öğretmen** ve avukatım çalışıyorum. (K9/1)

*Benim adım Hasan, 35 yaşındayım, üniversitede **öğretmen** ve avukat (olarak) çalışıyorum.*

öğret-men+i+m+ø<öğret-men+i+m+in

Okulda **öğretmenim** söylediğini şeyler iyi dinledim ve onlar aynan yaptım. (K12/4)

*Okulda **öğretmenimin** söylediği şeyleri iyi dinledim ve onları aynen yaptım.*

/-r/

Türkçede kullanım sıklığı fazla olan fiilden isim yapım eklerindendir. Fiillerden çeşitli sıfatlar ve isimler türetir (Korkmaz, 2014). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-r/ görev ögesi toplam 42 örnekte kullanılmıştır. Bunların 1'i (%2.4) hatalıyken 41'i (%97.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanım ise görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-r / görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/</-r/

yara-ø+lı+dır<yara-r+lı+dır

Sosyal medyanın kullanacağım sırada benim için **yara-ø+lıdır**. (K12/6)

*Sosyal medya kullanacağım zaman benim için **yararlıdır**.*

/-r/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-r/</-r/

yara-r+lar+ı<yara-r+lar+ı

Sosyal medyanın **yararları** ve zararları hakkında konuşacağız. (K55/2)

*Sosyal medyanın **yararları** ve zararları hakkında konuşacağız.*

yara-r+lı<yara-r+lı

Aslında her ne kadar **yararlı** olursa olsun insan elinde her her teknoloji tehlikeli... (K26/2)

*Aslında her ne kadar **yararlı** olursa olsun insan elinde her teknoloji tehlikelidir.*

/-TI/

Türkçede eskiden beri kullanılan işlek bir fiilden isim yapım ekidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 11 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-TI / görev ögesinin doğru kullanımı

/-TI/</-TI/

yaş+a-n-tı+m<yaş+a-n-tı+m

Bana göre **yaşantım** daha iyi olacağım.
(K4/3)

*Bana göre **yaşantım** daha iyi olacak.*

topla-n-tı<topla-n-tı

Bununla beraber, arkadaşlar ve aileler aralarında ücretsiz sohbet etmek ve **toplantı** yapmak mümkündür. (K43/3)

*Bununla beraber arkadaşlar ve aileler arasında ücretsiz sohbet etmek ve **toplantı** yapmak mümkündür.*

Tablo 22. *Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapan İçe Dönük Görevli Dil Öğelerinden Fiilden İsim Yapım Eklerinin Kullanımları*

Fiilden isim yapım ekleri	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
/-A/	-	-	-	20	5.2	100	20
/-Aç/	-	-	-	3	0.7	100	3
/-Ak/	-	-	-	2	0.5	100	2
/-Am/	-	-	-	4	1.0	100	4
/-AnAk/	-	-	-	2	0.5	100	2
/-Ay/	-	-	-	8	2	100	8
/-CA/	-	-	-	15	3.9	100	15
/-ç/	-	-	-	1	0.2	100	1
/-GAn/	-	-	-	3	0.7	100	3
/-GI/	-	-	-	44	11.4	100	44
/-GIn/	4	1	28.5	10	2.6	71.4	14
/-I/	3	0.7	4.2	68	17.7	95.7	71
/-IcI/	1	0.2	6.2	15	7.5	93.7	29
/-Ik/	-	-	-	5	4.9	100	19
/-(I)m/	12	3.1	13.3	78	20.3	96.6	90

Tablo 22 (devam)

/-mAn/	-	-	-	4	1	100	4
/-r/	1	0.2	2.3	41	10.7	97.6	42
/-TI/	-	-	-	11	2.8	100	11
Toplam	21	5.4	-	362	94.5	-	383

Tablo 22'ye göre fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğelerinden fiilden isim yapım eklerinin kullanımıyla ilgili toplam 383 örneğin tespit edildiği görülmektedir. Bu örneklerin %5.9'u (21) hatalıyken; %93.1'i (362) doğru kullanılmıştır. /-A/, /-Aç/, /-Ak/, /-Am/, /-AnAk/, /-Ay/, /-CA/, /-ç/, /-GAn/, /-GI/, /-mAn/, /-TI/ eklerinde hataya rastlanmazken; /-GIn/ (4), /-I/ (3), /-IcI/ (1), /-(I)m/ (12), /-r/ (1) eklerinde toplam 21 hataya rastlanmıştır. Hatalı kullanım en çok %3.1'lik oranla /-(I)m/ ekinde yapılmıştır. En az hatalı kullanım ise %0.2'lik oran ile /-IcI/ ve /-r/ eklerinde yapılmıştır. Doğru kullanımlara baktığımızda %20.3'lük (78) oranla /-(I)m/ ekinin en çok kullanılan fiilden isim yapım eki olduğu görülmektedir. Doğru kullanım sayısı en az olan ekin ise %0.2'lik (1) /-ç/ eki olduğu görülmüştür. Toplam kullanımlara bakıldığında /-(I)m/ eki (90) en çok kullanılan ek olurken; toplamda en az kullanılan ekin ise (1) /-ç/ olduğu görülmüştür.

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

Fiiller üzerine gelerek kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğelerinin üzerine geldikleri fiil ya da fiil gruplarıyla ilişkileri geçicidir. Türkçede isim-fiil ekleri, sıfat-fiil ekleri ve zarf-fiil yapıları bu grup içerisinde değerlendirilir. Bu görevli öğelerin Türkçede kullanım sıklığı yüksektir. Bu sebeple Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu görevli dil öğelerinin kullanımıyla ilgili çok sayıda örneğe rastlanmıştır.

Tablo 23. Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları

Kategori	Kodlar	f
İsim-fiil ekleri	/-mA/	238
	/-mAK/	162
	/-(I)ş/	14
Sıfat-fiil ekleri	/-An/	97
	/-r/	8
	/-AcAk/	31
	/-TIK/	118
	/-mAz/	4

Tablo 23 (devam)

	/-(y)ken/	45
	/-ArAk/	35
	/-IncA/	10
	/-Ip/	35
	/-mAdAn önce/	14
	/-mAdAn/	10
	/-mAk için/	127
Zarf-fiil yapıları	/-mAktA/	22
	/-mAktAn+ø-sA/	4
	/-r ... -mAz/	1
	/-TIğIndA/	20
	/-TIğIndAn dolayı/	16
	/-TIK ... için/, /-TIğI ... için/	22
	/-TIKÇA/	15
Toplam		1051

İsim fiil ekleri.

STT’de /-mA/, /-mAK/ ve /-(I)ş/ ekleriyle yapılan isim-fiillerin çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 414 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 78’i (%18.9) hatalıyken 336’sı (%81.1) doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 38’i (%48.7) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 31’i (%39.7) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından, 9’u (%11.6) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit edilen söz konusu ekler ve kullanımları ile ilgili veriler aşağıda verilmiştir.

/-mA/

Türkçede işlek olarak kullanılan bir isim-fiil ekidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mA/ görev ögesi toplam 238 kez kullanılmıştır. Bunların 42’si (%17.6) hatalıyken, 196’sı (%82.4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 21’i (%50) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 14’ü (%33.3) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından, 7’si (16.7) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/-mA/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/</-mA/

ara-ø<ara-**ma**

Bu software webcama kullandı ve video
ara yapabildik. (K45/2)

*Bu software webcam kullandı ve video(lu)
arama yapabildik.*

/-mA/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-mAK/</-mA/

yaşa-**mak**+ø için<yaşa-**ma**+sı için

Her insanları hayat **yaşamak için**
telefonu çok önemli (K23/2)

*Her insanın hayatını **yaşaması için** telefonu
çok önemli.*

/-mA/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-mA/</-ArAk/

kullan-**ma**<kullan-**arak**

Üstelik şirket de sosyal medya **kullanma**
reklamları kolayca paylaşabilir. (K68/2)

*Üstelik şirket de sosyal medya **kullanarak**
reklamları kolayca paylaşabilir.*

/-mA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mA/</-mA/

öğren-**me**+yi<öğren-**me**+ye

Keşke bu dil bileceksem öyle ebelik
öğrenmeyi başlayabileceğim (K3/3)

*Bu dil(i) bilince ebelik **öğrenmeye**
başlayabileceğim.*

kur-**ma**+ya<kur-**ma**+ya

Kişiler arasında bağlantı **kurmaya**
yardım eder. (K26/1)

*Kişiler arasında bağlantı **kurmaya** yardım
eder.*

bil-**me**+si<bil-**me**+si

anla-**ma**+sı<anla-**ma**+sı

Ama ilk önce onun bu problemi
olduğunu **bilmesi** ve **anlaması** lazım.
(K48/2)

*Ama ilk önce onun (bir) problemi olduğunu
bilmesi ve **anlaması** lazım.*

Ekleme:

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mA/ görev ögesinin kalıcı kavram işareti oluşturduğu örneklerle de rastlanmıştır.

/-mA/ < /-mA/

pazarla-**ma** < pazarla-**ma**

Kurun kuruluşların iletişim ve **pazarlama** stratejilerini de etkilemiştir. *Kurum (ve) kuruluşların iletişim ve pazarlama stratejilerini de etkilemiştir.*

(K36/1)

uygula-**ma**+sı < uygula-**ma**+sı

whatapp: akıllı telefonlar için geliştirildi mesajlaşma ve arama **uygulaması**. *Whatsapp: akıllı telefonlar için geliştirilen mesajlaşma ve arama uygulaması...*

(K41/4)

/-mAK/

Türkçede işlek olarak kullanılan isim-fiil eklerindendir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAK/ görev ögesinin toplam 162 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu kullanımların 36'sı (%22.2) hatalıyken, 126'sı (%77.8) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 17'si (%47.2) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 17'si (%47.2) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından, 2'si (%5.6) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/-mAK/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/ < /-mAK/

kullan-**ø** < kullan-**mak**

Sosyal medyan doğru **kullan** lazım. *Sosyal medyayı doğru **kullanmak** lazım.*

(K17/1)

/-mAK/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-AcAk/ < /-mAK/

ol-**acak** < ol-**mak**

Kötülara arkadaş olmaksansa tek **olacak**
daha iyi. (K30/6)

*Kötülerle arkadaş olmaksansa tek **olmak**
daha iyidir.*

/-mAK/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-mAK/</-A bil-/

haber al-**mak** bil-mek<haber al-**abil-mek**+tir

Tabiki ilk önce sosyal medya kullanma
amaç akrabaların **haber almak bilmek**
(K47/2)

*Tabi ki sosyal medya kullanmadaki ilk amaç
akrabalardan **haber alabilmektir.***

/-mAK/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAK/</-mAK/

yaşa-**mak**<yaşa-**mak**

Tabi ki yeni bir ülkede **yaşamak** biraz
zor. (K10/2)

*Tabi ki yeni bir ülkede **yaşamak** biraz zor.*

izle-**mek**<izle-**mek**

Önemli haberler **izlemek** yada
okuduğundan önemli dir (K58/1)

*Önemli haberler **izlemek** okumaktan
önemlidir.*

bul-**mak**<bul-**mak**

Sadece balans **bulmak** gerekiyor ama
bana göre bu imkânsız (K94/5)

*Sadece (denge) **bulmak** gerekiyor ama bana
göre bu imkânsız.*

Ekleme:

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAK/ görev ögesinin kalıcı kavram
işareti oluşturduğu örneklerle de rastlanmıştır.

/-mAK/</-mAK/

ye-**mek**<ye-**mek**

Bütün aile beraber **yemek** yerse tüm
cihazların odasında kalması lazım.
(K48/3)

*Bütün aile beraber **yemek** yerse bütün
cihazların (başka) odada kalması lazım.*

ye-**mek**<ye-**mek**

Yemek yemiyor bazen üstelik işine ya

*Bazen **yemek** yemiyor, üstelik işine ya da*

da okuluna gitmiyor. (K98/3)

okuluna gitmiyor.

/-(I)ş/

Türkçede kullanılan bir diğer isim-fiil eki ise */-(I)ş/* görev ögesidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu görev ögesi toplam 14 kez kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmış, hatalı kullanıma rastlanmamıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

***/-(I)ş/* görev ögesinin doğru kullanımı**

/-(I)ş/ < */-(I)ş/*

bak-**ış**+ø < bak-**ış**+ı

Sosyal medya kullanma bağımlılığı farklı herkesin ayrı ayrı **bakış** var.

(K47/2)

*Sosyal medya kullanma bağımlılığı farklı, herkesin ayrı ayrı **bakışı** var.*

davran-**ış**+da < davran-**ış**+ø

En tehlikeli bu **davranış**da ne? Onlar düşünüyorlar. (K52/4)

*En tehlikeli **davranış** ne? Onlar (bunu) düşünüyorlar.*

kur-ul-**uş**+lar+ı+n < kur-ul-**uş**+lar+ı+n

Kurun kuruluşların iletişim ve pazarlama stratejilerini de etkilemiştir. (K36/1)

*Kurum ve **kuruluşların** iletişim ve pazarlama stratejilerini de etkilemiştir.*

Tablo 24. *Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğelerinden İsim Fiil Eklerinin Kullanımları*

İsim fiil ekleri	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
/-mA/	42	10.1	17.6	196	47.3	82.3	238
/-mAK/	36	8.7	22.2	126	30.4	77.7	162
/-(I)ş/	-	-	-	14	3.3	100	14
Toplam	78	18.8	-	336	81.1	-	414

Tablo 24'e göre fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğelerinden isim-fiil eklerinin kullanımıyla ilgili toplam 414 örneğin tespit edildiği görülmektedir. Bu örneklerin %18.8'i (78) hatalıyken; %81.2'si (336) ise doğru kullanılmıştır. Hatalı kullanımlarda %10,1'lik (42) oranla */-mA/* görev ögesi en çok hatalı kullanılan ek olurken */-(I)ş/* görev ögesinin hatalı kullanımı yoktur. Doğru kullanım oranlarına

bakıldığında eklerin toplam kullanım sayılarıyla doğru orantılı olarak /-mA/ görev ögesinin en fazla doğru kullanılan ek (%47.3) (196) olduğu görülmektedir. /-(I)ş/ görev ögesinin ise en az kullanılan ek (%3.3) (14) olduğu görülmektedir.

Sıfat-fiil ekleri.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında sıfat-fiil eklerinin toplam 258 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 28'i (%10.2) hatalıyken 230'u (%89.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 14'ü (%50) görev ögesinin işaretlenmemesinden 13'ü (%46.4) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından 1'i (%3.6) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit edilen söz konusu ekler ve kullanımları ile ilgili veriler aşağıdaki gibidir.

/-An/

Türkçede çok işlek olarak kullanılan sıfat-fiil eklerindendir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 97 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 20'si (%20.6) hatalıyken, 77'si (%79.4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 10'u (%50) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 10'u (%50) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-An/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/ < /-An/

kullan-ø+lar < kullan-**an**+lar

Eğer sosyal medya **kullanlar** mantıklı ve doğru şeyler sosyal medyada arırken
(K11/6)

*Eğer sosyal medya **kullan**anlar sosyal medyada mantıklı ve doğru şeyler ararken...*

/-An/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-dlğI/ < /-An/

ol-**duğu** < ol-**an**

Dünyada **olduğu** şeyleri bilebilirsin
(K22/3)

*Dünyada **olan** şeyleri bilebilirsin.*

/-An/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-An/</-An/

gel-**en**<gel-**en**

Başka bağımlılığı işte her zaman boş zaman varsa aklımıza ilk **gelen** şey sosyal medya (K11/4)

*(sosyal medyanın) başka bağımlılığı ne zaman boş (vaktimiz) varsa aklımıza ilk **gelen** şey sosyal medya(dır).*

geliş-**en**<geliş-**en**

çık-**an**<çık-**an**

Gelişen teknoloji ile ortaya **çıkan** yeni kavramlar (K36/2)

***Gelişen** teknoloji ile ortaya **çıkan** yeni kavramlar.*

söyle-y-**en**<söyle-y-**en**

Yalan **söyleyen** insanlar karşılaşabiliriz. (K40/2)

*Yalan **söyleyen** insanlar(la) karşılaşabiliriz.*

/-Ar/

Türkçede eklendiği fiillerden sıfat-fiil yapan bir ektir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 8 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-Ar/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Ar/</-Ar/

sev-**er**<sev-**er**

Oysaki kurucusuların ana fikirleri sosyal medya **sever** insanlar için dünyanın kullanılan buluşma noktası kurmakta. (K57/3)

*Kurucularının ana fikirleri sosyal medya **sever** insanlar için dünyanın kullandığı buluşma noktası kurmaktadır.*

kullan-**ır**<kullan-**ır**

Günümüzde Facebook, Twitter, Intagram gibi sosyal medyanın **kullanır** sayısı oldukça yüksek ve gitgide artıyor.

*Günümüzde Facebook, Twitter, Intagram gibi sosyal medyanın **kullanır** sayısı oldukça yüksek ve gitgide artıyor. (K81/1)*

(K81/1)

Ekleme:

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-Ar/ görev ögesinin kalıcı kavram işareti oluşturduğu örneklerle de rastlanmıştır.

/-Ar/ < /-Ar/

yaz-**ar**+lar < yaz-**ar**+lar

Mesela sosyal medyada fazla ve çeşitli
yazarlar vardır. (K11/5)

*Mesela sosyal medyada fazla ve çeşitli
yazarlar var.*

/-AcAk/

Eklendiği fiillerden sıfat-fiil yapan bir ektir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ekin toplam 31 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-AcAk/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-AcAk/ < /-AcAk/

yap-**acak** < yap-**acak**

Ama **yapacak** birşey yok. (K7/4)

*Ama **yapacak** bir şey yok.*

öğren-**ecek** < öğren-**ecek**

Bu sosyal medyadan sayesinde
öğrenecek bir şey istiyorsa. (K53/2)

***Öğrenecek** bir şey istiyorsa bu sosyal medya
sayesinde (olacak).*

Ekleme:

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-AcAk/ görev ögesinin kalıcı kavram işareti oluşturduğu örneklerle de rastlanmıştır.

/-AcAk/ < /-AcAk/

gel-**ecek**+i+m+i < gel-**ecek**+i+m+i

Geleceğimi bilmiyorum nasıl geçecek.
(K10/3)

***Geleceğimi** bilmiyorum. Nasıl geçecek?*

/-TIK/

Türkçede işlek olarak kullanılan bir sıfat-fiil ekidir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 148 kez kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 8'i (%6.8) hatalıyken 110'u (%93.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 4'ü (%50) görev ögesinin işaretlenmemesinden 4'ü (%50) ise görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-TIK/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-Ø/ < /-TIK/

yap-a-ma-Ø+Ø+m < yap-a-ma-**dık**+ı+m

Kendimi daha iyi geliştirebilmemi vb.
fakat **yapamam** şeyler de çok var.
(K8/2)

*Kendimi daha iyi geliştirebilmem vb. fakat
yapamadığım şeyler de çok var.*

/-TIK/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-TI/ < /-TIK/

tanış-tı+m < tanış-**tık**+ı+m

Ben facebook'da sadece kişi yolda veya
okula işte **tanıştım** arkadaşım
oluyorum. (K44/1)

*Ben Facebook'ta sadece yolda, okulda, işte
tanıştığım arkadaşım oluyorum.*

/-TIK/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-TIK/ < /-TIK/

iste-**dık**+ı+miz < iste-**dık**+ı+miz

İstedğimiz her an sosyal medya
geçebiliriz. (K27/3)

*İstedğimiz her an sosyal medyaya
geçebiliriz.*

yaşa-**dık**+ı+mız < yaşa-**dık**+ı+mız

Yaşadığımız teknoloji çağında
iletişimimiz daha çok internet ve
telefonlara dayalı olmaktadır. (K41/1)

*Yaşadığımız teknoloji çağında iletişimimiz
daha çok internet ve telefonlara dayalıdır.*

kullan-**dık**+ı+n < kullan-**dık**+ı+n

Ama sosyal medya **kullandığın** zaman
çok iş yerler bulabilirsin. (K59/2)

*Ama sosyal medya **kullandığın** zaman çok iş
bulabilirsin.*

/-mAz/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilen bir diğer sıfat-fiil eki ise /-mAz/ ekidir. Bu görev ögesi toplam 4 örnekte karşımıza çıkmıştır ve hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-mAz/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAz/ < /-mAz/

inan-ıl-**maz** < inan-ıl-**maz**

Yani sosyal medyada da **inanılmaz**
fırsatlar var. (K11/2)

*Yani sosyal medyada da **inanılmaz** fırsatlar
var.*

unut-ul-**maz** < unut-ul-**maz**

Büyük **unutulmaz** kelimeler bir aydır
duyuyordum ve okuyordum. (K79/1)

*Büyük, **unutulmaz** kelimeleri bir aydır
duyuyordum ve okuyordum.*

/-mİş/

Ekleme:

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mİş/ ekinin sıfat-fiil olarak kullanımına rastlanmamıştır. Ancak /-mİş/ ekiyle yapılmış kalıcı kavram işaretleri tespit edilmiştir.

/-mİş/ < /-mİş/

geç-**miş**+e < geç-**miş**+i

Gelecek gelince **geçmişe** düşeceğim.
(K7/8)

*Gelecek gelince **geçmiş**i düşüneceğim.*

geç-**miş**+te < geç-**miş**+te

Geçmişte çok zorlukları gördüm...
(K2/3)

***Geçmişte** çok zorluklar gördüm.*

Tablo 25. *Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Öğelerinden Sıfat-fiil Eklerinin Kullanımları*

Sıfat-fiil ekleri	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı (%)	Toplam
/-An/	20	7.7	20.6	77	29.8	79.3	97
/-r/	-	-	-	8	3.1	100	8
/-AcAk/	-	-	-	31	12	100	31
/-TIK/	8	6.7	5.4	110	42.6	93.2	118
/-mAz/	-	-	-	4	1.5	100	4
Toplam	28	10.8	-	230	89.1	-	258

Tablo 25’e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğelerinden sıfat-fiil eklerinin kullanımıyla ilgili toplam 258 kullanım tespit edilmiştir. Bunların %10.8’i (28) hatalıyken %89.1’i (230) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır. En fazla hata %6,9’luk (20) oran ile /-An/ ekinde yapılırken geri kalan hatalar %2,7’lik (8) oran ile /-TIK/ ekinde yapılmıştır. /-r/, /-AcAk/ ve /-mAz/ eklerinde hataya rastlanmamıştır. Doğru kullanımlara bakıldığında en fazla doğru kullanımın yapıldığı ek %42.6’lık (110) oranla /-TIK/ görev ögesi olurken en az doğru ise %1.5’lik (4) oranla /-mAz/ ekinde yapılmıştır.

Zarf-fiil yapıları.

“Olumlu veya olumsuz fiil kök veya gövdelerinden yapılan zarf-fiiller bir hareket veya oluşu diğer bir hareket veya oluşla belirtmek için kullanılan yapılardır” (Alyılmaz, C. 1994, s. 96). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında toplam 379 kullanım tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 51’i (%13.4) hatalıyken 328’i (%86.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 30’u (%57.6) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 20’si (%40.4) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 1’i (%2) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Çalışmada tespit edilen zarf-fiil yapıları ve kullanımları ile ilgili veriler aşağıda verilmiştir.

/-ArAk/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-ArAk/ görev ögesinin toplam 35 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 7’si (%20) hatalıyken 28’i (%80) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-ArAk/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-An/</-ArAk/

ol-**an**<ol-**arak**

Eskide bavul sesi, ateş, bayılma, çağırma ve taş düzenlemesi iletişim cins **olan** kullanılıyordu. (K57/1)

*Eskiden davul sesi, ateş, bağırma çağırma ve taş düzenlemesi iletişim cinsi **olarak** kullanılıyordu.*

/-ArAk/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-ArAk/</-ArAk/

sun-**arak**<sun-**arak**

Gelişen teknoloji her gün bize biraz daha avantaj ve fırsat **sunarak** haberleşmemizi genişletmektedir. (K41/1)

*Gelişen teknoloji her gün bize biraz daha avantaj ve fırsat **sunarak** haberleşmemizi genişletmektedir.*

kullan-**arak**<kullan-**arak**

Gençler genellikle arkadaşlar ile sosyal medya **kullanarak** hayat paylaşıyor. (K70/2)

*Gençler genellikle arkadaşlarıyla sosyal medyayı **kullanarak** hayatlarını paylaşıyor.*

bak-**arak**<bak-**arak**

Bir şey ihtiyacı varsa facebook **bakararak** çeşitli eşyaları bulabilirsiniz. (K53/2)

*Bir şeye ihtiyacınız varsa Facebook'a **bakararak** çeşitli eşyaları bulabilirsiniz.*

/-TİğIndA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-TİğIndA/ görev ögesinin toplam 20 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-TİğIndA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-TİğIndA/</-TİğIndA/

kal(k)-**tığında**<kalk-**tığında**

İnternet kullanan kişilerin hemen **kaltığında** internette giriyor. (K39/1)

*İnternet kullanan kişiler **kalktığında** hemen internete giriyor.*

bekle-**diğinde**<bekle-**diğinde**

Otobüse **beklediğında** fotoğrafa çekiyor, sonra instagramda paylaşıyor. (K56/3)

*Otobüs **beklediğinde** fotoğraf çekiyor sonra Instagramda paylaşıyor.*

ol-**duğunda**<ol-**duğunda**

Acil bir durum **olduğunda** hızlı bir şekilde haberleşme ve yardımlaşma sağlayabiliriz. (K27/3)

*Acil durum **olduğunda** hızlı bir şekilde haberleşme ve yardımlaşma sağlayabiliriz.*

/-TIğIndAn dolayı/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında */-TIğIndAn dolayı/* görev ögesinin toplam 16 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-TIğIndAn dolayı/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-TIğIndAn dolayı/</-TIğIndAn dolayı/

bil-diğindan dolayı<bil-**diğinden dolayı**

Başka kültür **bildiğindan dolayı** kullanabilir. (K53/1)

*Başka kültür **bildiğinden dolayı** kullanabilir.*

icat edil-**diğinden dolayı**<icat edil-**diğinden dolayı**

Bilgisayar ve cep telefonu **icat edildiğinden dolayı** insanlar oldukça rahat haberleşebilirler. (K57/2)

*Bilgisayar ve cep telefonu **icat edildiğinden dolayı** insanlar oldukça rahat haberleşebilirler.*

otur-**duğundan dolayı**<otur-**duğundan dolayı**

Bazın insanlar fazla saat **oturduğundan dolayı** hasta oldular. (K58/3)

*Bazı insanlar fazla saat **oturduğundan dolayı** hasta oldular.*

/-TIKÇA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında */-TIKÇA/* görev ögesinin toplam 18 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-TIKÇA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-TIKÇA/</-TIKÇA/

ol-dukça<ol-dukça

İnternet ve sosyal medyanın sayısı
oldukça oldu (K20/3)

*İnternet ve sosyal medyanın sayısı **oldukça**
(arttı).*

düşün-dükçe<düşün-dükçe

Siza sosyal media nedir? Onun hakkında
düşündükçe aklınıza ne geliyor?
(K50/1)

*Siz(ce) sosyal medya nedir? Onun hakkında
düşündükçe aklınıza ne geliyor.*

geç-tikçe<geç-tikçe

Halbuki ondan sonra 2 ay sonra iyi
değildim ama zaman **geçtikçe** her şey iyi
oldu (K12/5)

*Halbuki ondan 2 ay sonra iyi değildim ama
zaman **geçtikçe** her şey iyi oldu.*

/-TIĞI ... için/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-TIĞI ... için/ görev ögelerinin toplam
22 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-TIĞI ... için/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-TIĞI ... için/

doğ-duğ+um için<doğ-duğ+um için

Annem ve babam **doğduğum için** çok
swenmişler. (K6/2)

*Annem ve babam **doğduğum için** çok
sevinmişler.*

ol-duğu için<ol-duğu için

Japonya'da teknoloji çok yüksek **olduğu**
için bu ülkeyi tercih ederim. (K8/3)

*Japonya'da teknoloji çok yüksek **olduğu için**
bu ülkeyi tercih ederim.*

yay(g)ınlaş-tığı için<çoğal-dığı için

Hatta kişiler **yayınlaştığı için** sosyal
medya yada sosyal ağlar doğuldu.
(K57/2)

*Hatta insanlar (**çoğaldığı**) için sosyal medya
ya da sosyal ağlar doğdu.*

/-IncA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında */-IncA/* görev ögesi 10 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 1'i (%10) hatalıyken, 9'u (%90) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanım görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

***/-IncA/* görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanımı**

/-TIKÇA/ < */-IncA/*

çık-**tıkça** < çık-**ınca**

İnternet **çıktıkça** her şey hızlı oldu *İnternet **çıkınca** her şey hızlı oldu.*
(K21/1)

***/-Inca/* görev ögesinin doğru kullanımı**

/-Inca/ < */-Inca/*

gel-**ince** < gel-**ince**

Türkiye'ye **geline** çok heyecanlıydım. *Türkiye'ye **geline** çok heyecanlandım.*
(K5/3)

ol-**unca** < ol-**unca**

Ünivesiteden mezun **olunca** petrol ve *Üniversiteden mezun **olunca** petrol ve doğal*
doğal gaz mühendisi olacağım. (K5/4) *gaz mühendisi olacağım.*

gid-**ince** < gid-**ince**

tanış-**ınca** < tanış-**ınca**

Yeni yerlere **gidince** ve yeni insanları *Yeni yerlere **gidince** ve yeni insanlarla*
tanışınca instagram'da fotoğraflar ***tanışınca** Instagram'a fotoğraf koyuyorum.*
koyuyorum. (K61/3)

/-Ip/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında */-Ip/* görev ögesinin toplam 35 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

***/-Ip/* görev ögesinin doğru kullanımı**

/-İp/</-İp/

iç-**ip**<iç-**ip**

Şu and çok insanlar çok sigara **içip** yerde atmıştır. (K15/3)

*Şu anda birçok insan çok sigara **içip** yere atıyor.*

konuş-**up**<konuş-**up**

Bir kişi kimlerle **konuşup** geziyor bunlar hepsi karakterini değiştirebilir. (K31/1)

*Bir kişi kimlerle **konuşup** geziyorsa (o kişiler) karakterini değiştirebilir.*

kalk-**ip**<kal(ø)-**ip**

Geç insanlar haftar sonum bütün gün evde **kalkıp** interet kullanıyor böyle hayat için etkisi vardır. (K15/2)

*Genç insanlar hafta sonu bütün gün evde **kalıp** internet kullanıyor (bunun) hayat için böyle etkisi var.*

/-ken/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-ken/ görev ögesi 45 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 5'i (%11.1) hatalyken, 40'ı (%88.9) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-ken/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanımı

/-mAktA/</-ken/

seç-**mekte**<seç-er+[i]-**ken**

O andan beri arkadaş **seçmekte** çok dikkat ederim. (K29/2)

*O andan beri arkadaş **seçerken** çok dikkat ederim.*

/-ken/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-ken/</-ken/

kullan-ır+[i]-**ken**<kullan-ır+[i]-**ken**

Bu yüzden bu medyaları **kullanırken** dikkatli olmalıyız. (K40/2)

*Bu yüzden bu medyaları **kullanırken** dikkatli olmalıyız.*

evde+y-**ken**<evde+y-**ken**

Evdeyken iş görüşmesi yapabiliriz.
(K68/2)

***Evdeyken** iş görüşmesi yapabiliriz.*

çocuk+[i]-**ken**<çocuk+[i]-**ken**

Çocukken genellikle biz ailemizle
yaşayıp onlardan her önemli şeyler
öğrenip öğretiyorlar. (K54/1)

***Çocukken** genellikle ailemizle yaşayıp
onlardan önemli şeyler öğreniyoruz.*

/-mAdAn/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAdAn/ görev ögesinin toplam 10 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-mAdAn/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAdAn/</-mAdAn/

yap-**madan**<yap-**madan**

Ve problem yaşadığı zaman panik
yapmadan kendi aile ile konuşuyor ve
problemlerini çözüyor. (K31/2)

*Ve problem yaşadığı zaman panik **yapmadan**
kendi ailesi ile konuşuyor ve problemlerini
çözüyor.*

çık-**madan**<çık-**madan**

Mesela şimdi dışarıya **çıkmadan** evde
oturup internette alışveriş yapabiliyoruz
(K33/1)

*Mesela şimdi dışarıya **çıkmadan** evde oturup
internette alışveriş yapabiliyoruz.*

farket-**meden**<fark et-**meden**

zingen ve fakır **farketmeden** telefonu
bilgisayar kullanıyor. (K53/2)

*Zengin ve fakir **fark etmeden** telefon
bilgisayar kullanıyor.*

/-mAdAn önce/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAdAn önce/ görev ögesi 14 örnekte kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-mAdAn önce/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAdAn önce/</-mAdAn önce/

başla-madan önce<başla-madan önce

Ama ebelik **başlamadan önce** Türkçe bilmeliyim (K3/3)

*Ama ebeliğe **başlamadan önce** Türkçe bilmeliyim.*

yat-madan önce<yat-madan önce

Boş zamanda problem değil ama sabahda akşamda hatta **yatmadan önce** bu şekil yanlış (K17/1)

*Boş zamanda problem değil ama sabah, akşam hatta **yatmadan önce** bu şekilde (yapılması) yanlış.*

/-mAK için/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAK için/ görev ögesi 127 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 33'ü (%26) hatalıyken, 94'ü (%74) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 18'i (%54.5) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan, 14'ü (%42.4) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 1'i (%3.1) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/-mAK için/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-mA/</-mAK için/

tanış-ma<tanış-mak için

Çünkü onu **tanışma** ve arkadaşlarımla ve ailemle konuşuruz (K19/1)

*Çünkü onunla **tanışmak için** arkadaşlarımla ve ailemle konuşuruz.*

/-mAK için/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-mAk için/</-ø/

tanı-mak için<tanı-mak ø

Sosyal medyanın yarlıdan birisi yeni kültür **tanımak için** bakış açısını daha geniş yapman için (K98/6)

*Sosyal medyanın yararları yeni kültür **tanımak** ve bakış açısını daha geniş yapmaktır.*

/-mAK için/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-Ir/+/-lAr/</-mAK için/

sat-ır-lar<sat-mak için

Mesela bir şeyi **satırlar** sosyal medyaya
bir reklam köyebilirler. (K69/2)

Mesela bir şeyi **satmak için** sosyal medyaya
reklam koyabilirler.

/-mAK için/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAK için/</-mAK için/

sürdür-mek için<sürdür-mek için

İçtenlikle günümüzde güzel ve kazançlı
hayat **sürdürmek için** sosyal medyanın
kullanımı son derece önemlidir. (K43/1)

Günümüzde güzel ve kazançlı hayat
sürdürmek için sosyal medyanın kullanımı
son derece önemlidir.

bul-mak için<bul-mak için

Sosyal medya iş **bulmak için** de
kullanıyorlar. (K63/2)

Sosyal medyayı iş **bulmak için** de
kullanıyorlar.

öğren-mek için<öğren-mek için

Yazdığım gibi ailemizle konuşabiliriz,
bu da **öğrenmek için** sosyal medya
kullanabiliriz. (K97/2)

Yazdığım gibi ailemizle konuşabiliriz,
öğrenmek için sosyal medyayı kullanabiliriz.

/-mAktA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAktA/ görev ögesi 22 farklı
örnekte kullanılmıştır. Bunların 5'i (%22.7) hatalyken, 17'si (%77.3) ise doğru ve yerinde
kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi
kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/-mAktA/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanımı

/-mA/+ /+(y)I/</-mAktA/

kullan-ma+yı<kullan-makta

Ama genel insanlar twitter **kullanmayı**
zorlanıyorlar ve sevmiyorlar. (K22/2)

Ama insanların geneli Twitter **kullanmakta**
zorlanıyorlar ve sevmiyorlar.

/-mAktA/ göre görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAktA/</-mAktA/

oyna-**makta**+dır<oyna-**makta**+dır

Günümüz koşullarında hayatın her alanında belirleyici rol **oynamaktadır**.
(K36/2)

*Günümüz koşullarında hayatın her alanında belirleyici rol **oynamaktadır**.*

bulun-**makta**+dır<bulun-**makta**+dır

Bununla birlikte sosyal medyada belki kendisinin hayatı önemli insan **bulunmaktadır**. (K58/2)

*Bununla birlikte sosyal medyada belki (ünlü) insan **bulunmaktadır**.*

et-**mekte**<et-**mekte**

Bu yüzünden sosyal medyada üye olup vergileri elde **etmekte** (K57/3)

*Bu yüzden sosyal medyaya üye olup vergileri (verileri)(?) elde **etmekte**.*

/-mAktAn+ø-sA/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-mAktAnsA/ görev ögesi 4 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-mAktAn+ø-sA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mAktAn+ø-sA/</-mAktAn+ø-sA/

ol-**maktansa**<ol-**maktansa**

Kötülara arkadaş **olmaktansa** tek olacak daha iyi. (K30/6)

*Kötülerle arkadaş **olmaktansa** tek olmak daha iyidir.*

çalış-**maktansa**<çalış-**maktansa**

Özellikle gençler ders **çalışmaktansa** fazla zaman sosyal medyada geçmeyi tercih ederler. (K58/3)

*Özellikle gençler ders **çalışmaktansa** sosyal medyada fazla zaman geçirmeyi tercih ederler.*

/-r ... -mAz/

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında /-r ... -mAz/ görev ögesi 1 örnekte ve doğru kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımı aşağıdaki gibidir:

/-r ... -mAz/ göre görev ögesinin doğru kullanımı

/-r ... -mAz/</-r ... -mAz/

var-ır var-maz

Türkiye'ye **varır varmaz** Türkçeyi *Türkiye'ye **varır varmaz** Türkçeyi öğrenmeye*
öğrenmeye başladım. (K5/3) *başladım.*

Tablo 26. *Fiiller Üzerine Gelen ve Kalıcı Kavram İşareti Yapmayan Görevli Dil Ögelerinden Zarf-fiil Yapılarının Kullanımları*

Zarf-fiil yapıları	Yapının hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde yapının hatalı kullanım oranı (%)	İlgili yapının toplam kullanım içerisindeki hatalı kullanım oranı (%)	Yapının doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde yapının doğru kullanım oranı (%)	İlgili yapının toplam kullanım içerisindeki doğru kullanım oranı (%)	Toplam
/-ken/	5	1.3	11.1	40	10.5	88.8	45
/-ArAk/	7	1.8	20	28	7.3	80	35
/-IncA/	1	0.2	10	9	2.3	90	10
/-Ip/	-	-	-	35	9.2	100	35
/-mAdAn önce/	-	-	-	14	3.6	100	14
/-mAdAn/	-	-	-	10	2.6	100	10
/-mAk için/	33	8.7	25.9	94	24.8	74	127
/-mAktA/	5	1.3	22.7	17	4.4	77.2	22
/-mAktAn+ø-sA/	-	-	-	4	1	100	4
/-r ... -mAz/	-	-	-	1	0.2	100	1
/-TIğIndA/	-	-	-	20	5.2	100	20
/-TIğIndAn dolayı/	-	-	-	16	4.2	100	16
/-TIğI ... için/	-	-	-	22	5.8	100	22
/-TIKÇA/	-	-	-	18	4.7	100	18
Toplam	51	13.4	-	328	86.6	-	379

Tablo 26'ya göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil ögelerinden zarf-fiil yapılarının kullanımıyla ilgili toplam 379 kullanım tespit edilmiştir. Bunların %13.4'ü (51) hatalıyken %86.6'sı (328) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır. En fazla hata %8.7'lik (33) oran ile /-mAk için/ yapısında yapılırken en az hata %0.2'lik (1) oran ile /-IncA/ yapısında yapılmıştır. /-Ip/, /-mAdAn önce/, /-mAdAn/, /-mAktAn+ø-sA/, /-r ... -mAz/, /-TIğIndA/, /-TIğIndAn dolayı/, /-TIğI ... için/, /-TIKÇA/ yapılarında hataya rastlanmamıştır. Doğru kullanımlara bakıldığında en fazla doğru kullanımın yapıldığı yapı %24.8'lik (94) oranla /-mAk için/ görev ögesi olurken en az doğru ise %0.2'lik (1) oranla /-r ... -mAz/, görev ögesinde yapılmıştır.

Yüklemde kullanılan görevli dil ögelerinin kullanımı ile ilgili bulgular.

Yüklem cümlede işi, hareketi, oluşu, kılışı ve yargıyı bildiren çekimli bir fiil ya da ek-fiil ile çekimlenmiş bir isimden meydana gelen cümlenin en önemli ögesidir. Diğer ögeler yüklem anladığını çeşitli yönlerden tamamlamak üzere cümlede yer alırlar. Yüklem bir

oluşu, kılışı *vb.* şahsa, zamana ve şekle bağlayarak hüküm hâlinde ifade ederler (Eraslan, 2012; Karahan, 2014 *vd.*).

Çalışmamın bu bölümünde yüklemde kullanılan görevli dil öğelerinin kullanımı teması ile ilgili kategoriler ve kodlar tespit edilmiş ve bunlardan elde edilen bulgulardan hareketle söz konusu yapıların hatalı ve doğru kullanımları örneklerle ve sayısal verilerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 27. *Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğeleri Temasının Kategorileri ve Kodları**

Kategori	Kodlar	f
Şekil ve zaman ekleri	Şimdiki zaman /-(I)yor/	695
	İstek kipi (/ -A/, /-AII/)	8
	Emir kipi (/-ø/, /-sIn/, /-In/)	24
	Şart birleşik zaman /-(I)yorsA/, /-rsA/, /-AcAksA/	24
	Gelecek zaman (/ -AcAk/)	124
	Gereklik kipi /-mAII/	28
	Öğrenilen geçmiş zaman /-mIş/	29
	Hikâye birleşik zaman /-mIştI/, /-(I)yordu/, /-rdI/, /-sA(y)dI/	50
	Geniş zaman /-r/, /-mAz/	386
	Dilek-şart kipi/-sA/	73
	Görülen geçmiş zaman /-TI/	306
Şahıs ekleri	Birinci tekil şahıs eki (/+m/)	641
	İkinci tekil şahıs eki (/+n/, /+sAn/)	48
	Üçüncü tekil şahıs eki (/+ø/)	347
	Birinci çoğul şahıs eki (/+k/, /+z/):	288
	İkinci çoğul şahıs eki (/+sInIz/)	54
	Üçüncü çoğul şahıs eki (/+lAr/)	362
Olumsuzluk eki	/-mA/	120
Ek fiil	/i-/	247
Tasvirî fiiller	Yeterlik fiili /-Abil-/	218
Cümle sonu eki/edatı	/+TIr/	272
	Soru eki/edatı /+mI/	20
Toplam		4364

Şekil ve zaman ekleri.

Cümle içerisinde yüklemde belirtilen işi, oluşu, kılışı *vb.* zaman ve çeşitli şekillerde belirten görev öğeleri bulunmaktadır. Bu kipler eylemin yapıldığı zamanı belirten zaman ekleri ve eylemi emir, istek, gereklik gibi yönlerden belirten şekil ekleridir.

*Sadece incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilen görevli dil öğelerine yer verilmiştir.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında şekil ve zaman eklerinin toplam 1747 kullanımı tespit edilmiştir. Bunların 110'u (%6) hatalıyken 1637'u (%94) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 44'ü (%40) görev ögesinin işaretlenmemesinden 43'ü (%39.1) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan 23'ü (%20.9) ise görev ögesini gereksiz kullanmaktan kaynaklanmıştır.

Basit kipli yapılar.

Şimdiki zaman eki /-(I)yor/.

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında eki /-(I)yor/ toplam 695 kez kullanılmış ve bunların 28'i (%4) hatalıyken 667'si (%96) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 12'si (%42.8) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 11'i (%39.2) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan 5'i (%18) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/-(I)yor/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø-/</-(I)yor/

kulla-ø+i-m<kullan-ı**yor**+um

Ben de bunları **kullanım**. (K42/2)

*Ben de bunları **kullanıyorum**.*

/-(I)yor/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-(I)yor/</-ø/

yaş+(a)ı-**yor**+ ø-sa<yaş+a-ø-sa

Ne var ki çevrinin kötürse annem babam
boşanmasa çocuk sağlıksız **yaşıyorsa**
hayat kötü olacak. (K15/1)

*Ne var ki çevre kötüyse anne baba
boşanmasa (boşanmışsa) çocuk sağlıksız
yaşasa hayat kötü olacak.*

/-(I)yor/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-r/</-(I)yor/

geç-e-**r**<geç-**iyor**

Burada çok arkadaşım var. Bu yuzdan
günülar **geçer**. (K9/1)

*Burada çok arkadaşım var. Bu yüzden günler
geçiyor.*

/-(I)yor/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-(I)yor/</-(I)yor/

düşün-üyor<düşün-üyor

planlı-yor+um<planlı-yor+um

Ama istikbalim için çok şey var, çok **düşünüyor** ve pek çok şey **planlıyorum**.
(K2/3)

*Ama istikbâlin için çok şey var, çok **düşünüyor** ve pek çok şey **planlıyorum**.*

çalış-mı-yor<çalış-mı-yor

Bence bazı çocuk facebook, twitter, instagram kullanıp ders **çalışmıyor**.
(K23/4)

*Bence bazı çocuk(lar) Facebook, Twitter, Instagram kullanıp ders **çalışmıyor**.*

yaşa-abil-iyor<yaşa-abil-iyor

Sosyal medya çok güzel şey olduğu için günümüzde insanlar yalnız **yaşayabiliyor**. (K68/2)

*Sosyal medya çok şey olduğu için günümüzde insanlar yalnız **yaşayabiliyor**.*

Görülen geçmiş zaman eki (/ -TI/).

Görülen geçmiş zaman eki /-TI/ toplam 306 kez kullanılmış ve bunların 28'i (%9.2) hatalıyken 278'i (%90.8) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 17'si (%60.7) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan 7'si (%25) görev ögesini gereksiz kullanmaktan 4'ü (%14.3) ise görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/-TI/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/</-TI/

normal+ø-ø+ø <normal+ø-**di**+ø

Türkiye'ye gelmeden önce benim hayatım **normal**. (K4/2)

*Türkiye'ye gelmeden önce benim hayatım **normaldi**.*

/-TI/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-TI/</-ø/

ol-**du**+yor<ol-**ø**-(u)yor

Her gün ne yapıyor, neler yemek yiyor
veya bugün hiss nasıl **olduyor**. (K23/3)

*Her gün ne yapıyor, ne yemekler yiyor veya
bugün hissi nasıl **oluyor**.*

/-TI/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-(I)yor/</-TI/

pahalı ol-**uyor**+ø <pahalı+(i)-**di**+ø

Mesela eskiden başka ülkeye telefonla
çalmak çok **pahalı oluyor**. (K62/1)

*Mesela eskiden başka ülkeye telefonla
(aramak) çok **pahalıydı**.*

/-TI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-TI/</-TI/

problem ol-**du**+ø <problem ol-**du**+ø

Ne var ki fazla ve sonsuz şekilde sosyal
medya kullanma bağımlılığı son yıllarda
büyük **problem oldu**. (K70/3)

*Ne var ki fazla ve sonsuz şekilde sosyal
medya kullanma bağımlılığı son yıllarda
büyük **problem oldu**.*

kullan-**dı**+m<kullan-**dı**+m

Lise'de 16 yaşındayken ben ilk defa
sosyal medya **kullandım**. (K93/2)

*Lisede 16 yaşındayken ben ilk defa sosyal
medya **kullandım**.*

parçası ol-**du**+ø <parçası ol-**du**+ø

Maalesef Facebook, Instagram gibi
sosyal medyanın kullanımı bir gencin
çok önemli bir hayat **parçası oldu**.
(K82/2)

*Maalesef Facebook, Instagram gibi sosyal
medyaların kullanımı bir gencin hayatının
önemli bir **parçası oldu**.*

Öğrenilen geçmiş zaman eki (/ -mİş/).

Öğrenilen geçmiş zaman eki /-mİş/ toplam 29 kez kullanılmıştır. Bunların tamamı
doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-mİş/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-mİş/</-mİş/

yaş-**mış**+ø<yaş+a-**mış**+ø

karşılaş-**miş**+ø<karşılaş-**miş**+ø

Çünkü her kişi özel hayatı yaşamış, zorluklar ve kolaylıklar **karşılaşmış**. (K2/2)

*Çünkü her kişi özel hayat **yaşamış**, zorluklar ve kolaylıklar(la) **karşılaşmış**.*

yaratıl-**miş**+ø < yaratıl-**miş**+ø

Burada zaten insanların firkiyle yaşayan diğer bir dünya **yaratılmış**. (K50/2)

*Burada insanların fikriyle yaşayan farklı bir dünya **yaratılmış**.*

gel-**miş**+ø < gel-**miş**+ø

Hatta bir arkadaşım yoksul bir aileden **gelmiş**. (K72/5)

*Hatta arkadaşım yoksul bir aileden **gelmiş**.*

Gelecek zaman eki (/AcAk/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında gelecek zaman /AcAk-/ eki toplam 124 kez kullanılmış ve bunların 4'ü (%3.2) hatalıyken 120'si (%96.8) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/AcAk/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/AcAk/</-r/

zor ol-**acak**+ø < zor ol-**ur**+ø

Günümüzde sosyal medyasız hayat çok **zor olacak**. (K68/1)

*Günümüzde sosyal medyasız hayat çok **zor olur**.*

/AcAk/ görev ögesinin doğru kullanımı

/AcAk/</AcAk/

yaz-**acak**+ım<yaz-**acak**+ım

Niçin bu düşünce düşünüyorum sonra **yazacağım**. (K44/1)

*Neden bu düşünceyi düşünüyorum sonra **yazacağım**.*

ol-**acak**+ø<ol-**acak**+ø

Bu yazısı sosyal medya hakkında **olacak**. (K59/1)

*Bu yazı sosyal medya hakkında **olacak**.*

söyle-y-**ecek**+im<söyle-y-**ecek**+im

Şimdi biraz onların hakkında *Şimdi biraz onlar hakkında söyleyeceğim.*
söyleyeceğim. (K65/2)

Geniş zaman eki (/r/, /z/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında geniş zaman /r/ eki toplam 386 kez kullanılmış ve bunların 41'i (%10.6) hatalıyken 345'i (%89.4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların, 22'si (%53.65) görev ögesinin işaretlenmemesinden 12'si (%29.26) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesi kullanmaktan 7'si (%17.07) ise görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

/r/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/ < /-r/

söyle-**ø**+ler<söyle-**r**+ler

Onunla birlikte bazı sosyal medyada insanlar yalan **söyleler** ve yanlış kişilik yazarlar. (K58/4)

*Onunla birlikte bazı insanlar sosyal medyada yalan **söylerler** ve yanlış kişilik yazarlar.*

/r/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/-r/ < /-ø/

başla-**r**+ıyor<başlı-**ø**+yor

Şu and insanlar uyayıp telefon etmeye **başlıyor.** (K15/2)

*Şu anda insanlar uyanıp telefon etmeye **başlıyor.***

/r/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-AcAk/ < /-r/

zor ol-**acak**<zor ol-**ur**

Bu çok önemli çünkü eğer sosyal medya olmazsa, iş bulmak **zor olacak.** (K59/2)

*Bu çok önemli çünkü eğer sosyal medya olmazsa, iş bulmak çok **zor olur.***

/r/ (/r/ > /z/) görev ögesinin doğru kullanımı

/-r/ < /-r/, /-mAz/ < /-mAz/

çık-**maz**+lar<çık-**maz**+lar

konuş-**maz**+lar<konuş-**maz**+lar

Onlar dışarıya **çıkamazlar**, insanlarla dümdüz **konuşmazlar**. (K48/1)

*Onlar dışarıya **çıkamazlar**, insanlarla dümdüz **konuşmazlar**.*

buluş-**ur**+um<buluş-**ur**+um

Ben yurtdışına çıktığım zaman wechatla ailemle **buluşurum**. (K77/9)

*Ben yurtdışına çıktığım zaman Wechat'de ailemle **buluşurum**.*

yaşa-**maz**+ø<yaşa-**maz**+ø

Günümüzde insanlar sosyal medyalarsız **yaşamaz**. (K94/2)

*Günümüzde insanlar sosyal medyasız **yaşamaz**.*

Emir kipi ekleri (/-ø/, /-sIn/, /-In/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında emir kipi, dolaysız ve dolaylı olarak iki şekilde kullanılmıştır. Dolaysız emir II. Teklik ve çokluk şahıslar için; dolaylı emir ise III. teklik ve çokluk şahıslar için söz konusudur (Alyılmaz, C. 1994, s. 245).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında emir kipleri /-ø/ 24 kez kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-ø/, /-sIn/, /-In/ görev ögesinin doğru kullanımı

Dolaysız emir /-ø/ kullanımı

bırakma-**ø**<bırakma-**ø**

Her yerde her zaman telefonu **bırakma...** (K23/2)

*Her yerde her zaman telefonu **bırakma**.*

dikkat et-**ø**<dikkat et-**ø**

Şimdi sosyal medya çok önemli ama **dikkat et!**(K45/4)

*Şimdi sosyal medya çok önemli ama **dikkat et!***

İstek kipi ekleri (/ -A/, /-AII/).

İstek kipi, fiil kök, köken ve gövdelerinin üzerlerine /-A/ ve /-AII/ ekleri getirilerek yapılmaktadır (Alyılmaz, S. 2011, s. 149). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında istek kipi toplam 8 kez kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/-A/, /-AII/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-AII/</-AII/

unutma-y-**alı**+m<unutma-y-**alı**+m

Ben 30 yaşındayım ve Facebook'siz zamanları **unutmayalım**. (K44/1)

*Ben 30 yaşındayım ve Facebooksuz zamanları **unutmayalım**.*

konuş-a-sın+ø <konuş-a-sın+ız

O zaman siz hep zaman sizin ailenizle ve arkadaşınızla **konuşasın**. (K65/1)

*O zaman siz hep ailenizle ve arkadaşınızla **konuşasınız**.*

Dilek-şart kipi eki (/sA/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında dilek-şart kipi /sA/ toplam 73 kez kullanılmış ve bunların 2'si (%2.7) hatalıyken 71'i (%97.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/sA/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø/</sA/

var-ø< (ol)-**sa**

Keşke herkes iyi vücut **var**. (K27/4)

*Keşke herkeste iyi vücut **olsa***

/sA/ görev ögesinin doğru kullanımı

/sA/</sA/

ol-**sa**<ol-**sa**

Mutlu yada önemli şeyler **olsa**, facebookda yada instagramda göndüreceğim. (K34/1)

*Mutlu ya da önemli şey **olsa**, Facebook ya da Instagram'a göndereceğim.*

kullan-**sa**<kullan-**sa**

Sosyal medyanın çok güzel eğer **kullansa** (K17/2)

*Eğer **kullansa** sosyal medya çok güzel*

isti-yor-**sa**<isti-yor-**sa**

Mesela iş bulup haber bilmek **istiyorsa**

*Mesela iş bulup haber bilmek **istiyorsa**...*

(K11/6)

Gereklilik kipi eki (/mAll/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında gereklilik kipi /mAll/ toplam 28 kez kullanılmış ve bunların 3'ü (%10.7) hatalıyken 25'i (%89.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/mAll/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/-(I)yor/</mAll/

kullan-**ıyor**+ø<kullan-**malı**+(y)ız

Biz daha salıklı hayat yaşamak için az telefon **kullanıyor**. (K23/5)

*Biz daha sağlıklı hayat yaşamak için az telefon **kullanmalıyız**.*

/mAll/ görev ögesinin doğru kullanımı

/mAll/</mAll/

kontrol et-**meli**<kontrol et-**meli**

Mesela hasta gençse babaannesi onu **kontrol etmeli**. (K48/2)

*Mesela hasta gençse babaannesi onu **kontrol etmeli**.*

sohbet et-**meli**-(y)ız<sohbet et-**meli**-(y)ız

Bence arkadaşla sohbet etmek güzel bir şey ama nasıl **sohbet etmeliyiz**. (K42/4)

*Bence arkadaşla sohbet etmek güzel bir şey ama nasıl **sohbet etmeliyiz**.*

kullan-**malı**<kullan-**malı**

Bana göre farklı ülkeler farklı sosyal medya **kullanmalı**. (K93/4)

*Bana göre farklı ülkeler farklı sosyal medya **kullanmalı**.*

Birleşik zamanlar.

“Birleşik kip/zaman, bildirme ve tasarlama kiplerinin bağlı oldukları şekil ve zamanın görülen geçmiş zaman (hikâye), duyulan geçmiş zaman (rivayet) içinde meydana geldiğini veya şarta bağlı olarak ortaya çıktığını ifade etmek için kullanılan ve *i-* (<er-) ek fiilinin yardımıyla kurulan zamandır” (Kormaz, 1992, s. 28).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında birleşik zamanların kullanımları ile ilgili bulgular aşağıdaki gibidir.

Hikâye birleşik zaman.

“Bir kip eki almış esas fiile, i- ek fiilinin /-TI/ geçmiş zaman kipi getirilerek oluşturulur. Hikâye kipi, bildirme kiplerindeki şekil ve zaman kavramlarına bağlı olarak geçmişte gerçekleşmiş, hâlen gerçekleşmekte olan ve gerçekleşmesi tasarlanan bütün oluş ve kılışların geçmişte kaldığını bildiren onları hikâye eden birleşik kip türüdür” (Korkmaz, 2014, s. 645).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında hikâye birleşik zaman toplam 50 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 24’ü (%48) şimdiki zamanın hikâyesi (/-(I)yordu/), 12’si (%24) duyulan geçmiş zamanın hikâyesi (/mİştI/), 8’i (%16) geniş zamanın hikâyesi (/rdI/), 6’sı (%12) ise şartın hikâyesi olarak kullanılmıştır (/sA(y)dI/). Bunların 4’ü (%8) hatalıyken 46’sı (%92) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı şimdiki zamanın hikâyesinde /-(I)yordu/ görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/-(I)yordu/, /-mİştI/, /-rdI/, /-sA(y)dI/ görev ögelerinin işaretlenmemesi

/-ø-/ < /-(I)yordu/

paylaş-ıyor+[i]ø+um < paylaş-ıyor+[i]du+m

Daha önce yemek fotoğrafları *Daha önce yemek fotoğrafları **paylaşıyordum***
paylaşıyorum ama şimdi yapmıyorum. *ama şimdi yapmıyorum*
(K61/3)

/-(I)yordu/, /-mİştI/, /-rdI/, /-sA(y)dI/ görev ögelerinin doğru kullanımı

/-(I)yordu/ < /-(I)yordu/

oku-yordu+ø < oku-yordu+ø

Mark, Harvard'da **okuyordu** ve düşündü *Mark, Harvard'da **okuyordu** ve düşündü ki...*
ki (K45/2)

/-mİştI/ < /-mİştI/

iste-miştı+m < iste-miştı+m

Doktoru olmak **istemiştım**. (K5/1)

*Doktor olmak **istemiştım**.*

/-rdI/ < /-rdI/

geç-**irdi**+m < geç-**irdi**+m

19 yıl Suriye'de **geçirdim**. (K10/1)

*19 yılı Suriye'de **geçirdim**.*

/-sA(y)dI/ < /-sA(y)dI/

yok-**saydı** < ol-ma-**saydı**

Eğer günümüzde sosyal medya **yoksaydı**. (K68/1) *Eğer günümüzde sosyal medya **olmasaydı**.*

Şart birleşik zaman.

“Şart birleşik zamanı, kip eki almış esas fiile, i- ek fiilinin şart kipinin getirilmesi ile oluşturulur. Bu birleşik kip, kendi yapısındaki şarta bağlı oluş ve kılışı cümledeki asıl fiille ilişkili kılarak asıl fiilin tamamlayıcıları görevini yüklenir” (Korkmaz, 2014, s. 671).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında şart birleşik zaman toplam 24 farklı örnekte kullanılmıştır. Bunların 13'ü (%54.2) geniş zamanın şartı (/rsA/), 8'i (%33.3) şimdiki zamanın şartı (/-(I)yorsa/), 3'ü (%12.5) gelecek zamanın şartı (/AcAksA/) şeklindedir. Bunların tamamı ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

/-(I)yorsa/, /rsA/, /AcAksA/ görev öğelerinin doğru kullanımı

/AcAksA/ < /AcAksA/

göndür-**ecek[i]se**+n < gönder-**ecek[i]se**+n

Sosyal medyayı **göndüreceksen** kötü insanlar internetde hırsızlık yapıyorlar. (K34/2)

*Sosyal medyaya **göndereceksen** (dikkat et) kötü insanlar internette hırsızlık yapıyorlar.*

/rsA/ < /rsA/

iste-**r[i]se**+m < iste-**r[i]se**+m

Eğer anneme, sevgilime, arkadaşlarıma veya başka akrabalarıma mesaj göndermek **istersem** (K69/2)

*Eğer anneme, sevgilime, arkadaşlarıma veya başka akrabalarıma mesaj göndermek **istersem**...*

/-(I)yorsa/ < /-(I)yorsa/

iste-mi-**yor[i]sa**+n < iste-mi-**yor[i]sa**+n

Eğer istemiyorsan da kullanmak Eğer istemiyorsan da kullanmak zorundasın.
zorundasın. (K63/3)

Tablo 28. Yükleme Kullanan Görevli Dil Öğelerinden Şekil ve Zaman Eklerinin Kullanımları

Şekil ve zaman yapıları	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı (%)	Toplam
/-(I)yor/	28	1.6	4	667	38.3	96	695
/-(I)yorsA/, /-rsA/, /-AcAksA/	-	-	-	24	1.3	100	24
/-ø/, /-sIn/, /-In/	-	-	-	24	1.3	100	24
/-AcAk/	4	0.2	3.2	120	6.9	96.8	124
/-A/, /-AII/	-	-	-	8	0.4	100	8
/-mAII/	3	0.1	-	25	1.4	89.3	28
/-mİş/	-	-	-	29	1.7	100	29
/-mİştI/, /-(I)yordu/, /-rdI/, /-sA(y)dI/	4	0.2	8	46	2.6	92	50
/-r/, /-mAz/	41	2.3	10.6	345	19.8	89.4	386
/-sA/	2	0.1	2.7	71	4.1	97.2	73
/-TI/	28	1.6	9.1	278	16	90.8	306
Toplam	110	6.3	-	1637	93.7	-	1747

Tablo 28'e göre B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinden şekil ve zaman yapılarının kullanım sayıları ve oranlarıyla ilgili olarak toplam 1747 kullanım olduğu görülmektedir. Bunların %6.3'ü (110) hatalıyken %93.7'si (1637) doğru ve yerinde kullanılmıştır. Bunlardan en fazla hata yapılan ek %2.3'lük (41) oranla geniş zaman ekidir (/-r/, /-z/). En az hata yapılan ek ise %0.1'lik oranla (2) dilek-şart ekidir (/sA/). Duyulan geçmiş zaman (/mİş/), emir ve istek (/sIn/, /-In/; /-A/, /-ø/) ve şart birleşik zamanlarında (/-(I)yorsA/, /-rsA/, /-AcAksA/) hata yapılmamıştır. Doğru kullanımlarda ise en fazla doğru kullanım %38.3'lük (667) oranla şimdiki zaman ekinde (/-(I)yor/ yapılmıştır. En az doğru kullanım örneği ise %1.3'lük (24) oranlarla emir ve istek (/sIn/, /-In/; /-A/, /-ø/) ve şart birleşik zamanlarında (/-(I)yorsA/, /-rsA/, /-AcAksA/) görülmektedir. Yükleme üzerine gelen görevli dil öğelerinden şekil ve zaman yapılarının kullanım sayılarındaki bu farklılıklar, yazı yazılması istenen konudan, konunun dilbilgisel bağlamından ve öğrencilerin Türkçede henüz bilmedikleri yapıların da söz konusu grup içerisinde yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Şahıs ekleri.

“Çekimli fiillerde şahıs ekleri, fiilin gösterdiği oluş ve kılışın hangi şahıslar tarafından yapıldığını bildiren bir gramer kategorisidir. Dolayısıyla bu ekler fiildeki oluş ve kılışı, bir şekil ve zaman kalıbı içinde şahıslara bağlayan eklerdir” (Korkmaz, 2014, s. 518).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında şahıs ekleri, kullanım sıklığı fazla olan görevli dil ögeleri arasındadır. Şahıs ekleri toplam 1740 kez kullanılmıştır. Bunların 110’u (%6.3) hatalıyken 1630’u (%96.7) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 47’si (%42.7) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 49’u (%44.5) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından 14’ü (%12.8) görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Birinci tekil şahıs eki (/+m/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen birinci tekil şahıs görev ögesi toplam 641 kez kullanılmıştır. Bu kullanımlardan 25’i (%3.9) hatalıyken 616’sı (%96.1) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 15’i (%60) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 10’u (%40) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

Birinci tekil şahıs (/+m/) görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+m/

ol-du+ø<ol-du+m

Ben çok mutlu **oldu** daha sonra *Ben çok mutlu **oldum** daha sonra Türkiye’ye gittim.* (K4/3)

Birinci tekil şahıs (/+m/) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+z/</+m/

iste-mi-yor+uz<iste-mi-yor+um

Mesela Facebook kullanırken bazen hiç *Mesela (ben) Facebook kullanırken hiçbir*
bir şey yapmayı **istemiyoruz.** (K76/6) *şey yapmayı **istemiyorum.***

Birinci tekil şahıs (/+m/) görev ögesinin doğru kullanımı

/+m/</+m/

geçir-iyor+ø-du+m<geçir-iyor+ø-du+m

Çünkü bazen sabahtan akşama kadar
dışarıda vaktimi **geçiriyordum**. (K64/2)

*Çünkü bazen sabahtan akşama kadar vaktimi
dışarıda **geçiriyordum**.*

tavsiye ver-mi-yor+um<tavsiye et-mi-yor+um

Limitsiz sosyal medya kullanması
çocuklar için hiç **tavsiye vermiyorum**.
(K79/4)

*Limitsiz sosyal medya kullanmayı çocuklar
için **tavsiye etmiyorum**.*

yaz-acak+ım<yaz-acak+ım

Niçin bu düşünce düşünüyorum sonra
yazacağım. (K44/1)

*Niçin bu düşünceyi düşündüğümü sonra
yazacağım.*

İkinci tekil şahıs eki (/+sAn/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen ikinci tekil şahıs görev ögesi /+sAn/ toplam 48 kez kullanılmıştır. Bunların tamamı doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

İkinci tekil şahıs (/+sAn/) görev ögesinin doğru kullanımı

/+sAn/</+sAn/

kulan-acak+sin<kullan-malı+sin

Çünkü eğer haberları takip etmek
istersen mutlaka facebook
kulanacaksın. (K20/1)

*Eğer haberleri takip etmek istersen mutlaka
Facebook **kullanmalısın**.*

bul-abil-ir+sin<bul-abil-ir+sin

Ama sosyal medya kullandığın zaman
çok iş yerler **bulabilirsin**. (K59/2)

*Ama sosyal medya kullandığın zaman çok iş
yeri **bulabilirsin**.*

yaşa-r+ø-sa+n<yaşa-r+ø-sa+n

Çünkü sevdiğin insanla **yaşarsan**, hayat
iyi geçiyor. (K10/2)

*Çünkü sevdiğin insanla **yaşarsan**, hayat
güzel geçiyor.*

Üçüncü tekil şahıs eki (/+ø/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen üçüncü tekil şahıs görev ögesi toplam 347 kez kullanılmıştır. Bunların 2'si (%0,6) hatalıyken 345'i (%99,4) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan üçü aşağıdaki gibidir:

Üçüncü tekil şahıs (/+ø/) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+m/</+ø /

ol-acak+ım<ol-acak+ø

Bana göre yaşantım daha iyi **olacağım**. *Bana göre yaşantım daha iyi **olacak**.*

(K4/3)

Üçüncü tekil şahıs (/+ø/) görev ögesinin doğru kullanımı

/+ø/</+ø/

kullan-ıyor+ø<kullan-ıyor+ø

Benim ülkede internet kullanan kişi **kullanıyor**. (K39/2) *Benim ülkemde internet kullanan kişi Facebook'u daha fazla **kullanıyor**.*

ol-ur+ø<ol-ur+ø

Sosyal medyasız hayat çok zor **olur**. *Sosyal medyasız hayat çok zor **olur**.*

(K99/1)

Birinci çoğul şahıs ekleri (/+k/, /+z/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen birinci çoğul şahıs görev ögeleri toplam 288 kez kullanılmıştır. Bu kullanımlardan 17'si (%5.9) hatalıyken 271'i (%94.1) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 9'u (%52.9) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 8'i (%47.1) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

Birinci çoğul şahıs (/+k/, /+z/) görev ögelerinin işaretlenmemesi

/+ø/</+z/

al-abil-ir+ø<al-abil-ir+iz

Mesela biz banka mağaza, hepsi bilgileri
burada **alabilir**. (K39/2)

*Mesela biz banka, mağaza (vb.) bütün
bilgileri buradan **alabiliriz***

Birinci çoğul şahıs (/+k/, /+z/) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+ø/</+z/

kullan-ıyo+ø<kullan-malı+(y)+ız

Biz daha salıklı hayat yaşamak için az
telefon **kullanıyor**. (K23/5)

*Biz daha sağlıklı hayat yaşamak için az
telefon **kullanmalıyız**.*

Birinci çoğul şahıs (/+k/, /+z/) görev ögelerinin doğru kullanımı

/+k/, /+z/</+k/, /+z/

planla-malı+(y)ız<planla-malı+(y)ız

Son olarak yaşamlarım ve hayatlarımız
en önemli amaç bu dünyada, bu yüzden
iyice ve dikkatlice **planlamalıyız**. (K2/4)

*Son olarak yaşamlarımız(daki) ve
hayatlarımız(daki) en önemli amaç bu
dünyada, bu yüzden iyice ve dikkatlice
planlamalıyız.*

oku-du+k<oku-du+k

Ve Venezualada o haber twitter'de
okuduk. (K45/3)

*Ve Venezuela'da o haberi Twitter'dan
okuduk.*

gör-ebil-ir+iz<gör-ebil-ir+iz

Şu günlerde sadece bir bilgisayar ya da
bir akıllı telefonla arkadaşlarımızı
görebiliriz. (K96/2)

*Şu günlerde sadece bir bilgisayar ya da bir
akıllı telefonla arkadaşlarımızı **görebiliriz**.*

İkinci çoğul şahıs eki (/+sInIz/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen ikinci çoğul şahıs görev ögesi toplam 54 kez kullanılmıştır. Bu kullanımlardan 2'si (%3.7) hatalıyken 52'si (%96.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

İkinci çoğul şahıs (/+sInIz/) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+z/</+sInIz/

konuş-abil-ir+iz<konuş-abil-ir+siniz

O zaman siz hep zaman sizin ailenize ve arkadaşınıza **konusabiliriz**. (K65/1)

*O zaman siz her zaman ailenizle ve arkadaşlarınızla **konusabilirsiniz**.*

İkinci çoğul şahıs (/+sInIz/) görev ögesinin doğru kullanımı

/+sInIz/</+sInIz /

diyebil-ir+siniz<diyebil-ir+siniz

Bu gelecek için bir planım gibi **diyebilirsiniz**. (K7/3)

*Bu gelecek için bir planım gibidir **diyebilirsiniz**.*

izle(y)-(e)bil-ir+siniz<izle-y-ebil-ir+siniz

Youtubedeki kanallardan istediğiniz her bir yabancı videolarını ve ücretsiz derslerinin **izleyebilirsiniz**. (K50/2)

*Youtube'daki kanallardan istediğiniz her bir yabancı videoları ve ücretsiz dersleri **izleyebilirsiniz**.*

isti-yor+sanız<isti-yor+sanız

değil+ø-ø+siniz<değil+ø-ø+siniz

Mademki arkadaşlarla konuşmak **istiyorsanız** onların evine gitmek zorunda **değilsiniz**. (K59/3)

*Eğer arkadaşlarınızla konuşmak **istiyorsanız** onların evine gitmek zorunda **değilsiniz**.*

Üçüncü çoğul şahıs eki (/+lAr/).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen üçüncü çoğul şahıs görev ögesi toplam 362 kez kullanılmıştır. Bunların 64'ü (%17.7) hatalıyken 298'i (%82.3) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 23'ü (%35.9) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 27'si (%42.1) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından 14'ü (%22) görev ögesinin gereksiz kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan altısı aşağıdaki gibidir:

Üçüncü çoğul şahıs (/+lAr/) görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+lAr/

düşün-üyor+ø<düşün-üyor+lar

Çünkü iyi ve güzel hayatlar görüyorlar ve onların hayatı gibi olmadığını **düşünüyorlar.** (K60/3)

Üçüncü çoğul şahıs (/+lAr/) görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/+m/</+lAr/

sev-iyor+um<sev-iyor+lar

Çünkü beni **seviyorum**, ben de onları seviyorum. (K28/1)

*Çünkü beni **seviyorlar**, ben de onları seviyorum.*

Üçüncü çoğul şahıs (/+lAr/) görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+lAr/</+ø/

kullan-ıyor+lar<kullan-ıyor+ø

Herkes facebook instagram

*Herkes Facebook Instagram **kullanıyor**.*

kullanıyorlar. (K38/3)

Üçüncü çoğul şahıs (/+lAr/) görev ögesinin doğru kullanımı

/+lAr/</+lAr/

kullan-ıyor+lar<kullan-ıyor+lar

Ama şimdi insanlar özellikle gençler sosyal medyanın en az 4 saat **kullanıyorlar.** (K24/1)

*Ama şimdi insanlar özellikle gençler sosyal medyayı en az 4 saat **kullanıyorlar**.*

bil-ø+ø-me-(y)-ecek+ler<bil-e+ø-me-(y)-ecek+ler

Sosyal medya yoksa haberler **bilmeyecekler.** (K60/1)

*Sosyal medya olmasa haberleri **bilemeyecekler**.*

ziyaret et-mi-yor+lar<ziyaret et-mi-yor+lar

En yakın akrabalarına bakan veya hiç **ziyaret etmiyorlar.** (K64/3)

*En yakın akrabalarına bakmıyor veya hiç **ziyaret etmiyorlar**.*

Tablo 29. *Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Şahıs Eklerinin Kullanımları*

Şahıs Ekleri	Ekin hatalı kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde ekin hatalı kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Ekin doğru kullanım sayısı	Toplam kullanım içerisinde doğru kullanım oranı (%)	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
Birinci tekil şahıs eki (/+m/)	25	1.4	3.9	616	35.4	96.1	641
İkinci tekil şahıs eki (/+sAn/)	-	-	-	48	2.7	100	48
Üçüncü tekil şahıs eki (/+ø/)	2	0.1	0.5	345	19.8	99.4	347
Birinci çoğul şahıs ekleri (/+k/, /+z/):	17	1	6	271	15.5	94.1	288
İkinci çoğul şahıs eki (/+sInIz/)	2	0.1	3.7	52	3	93.3	54
Üçüncü çoğul şahıs eki (/+lAr/)	64	3.6	17.6	298	17.1	82.3	362
Toplam	110	6.3	-	1630	93.6	-	1740

Tablo 29’a göre B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinden şahıs eklerinin kullanım sayıları ve oranlarıyla ilgili olarak toplam 1740 kullanım olduğu görülmektedir. Bunların %6.3’si (110) hatalıyken %93.7’i (1630) doğru ve yerinde kullanılmıştır. Bunların en fazla hata yapılan ek %3,6’lık (64) oranla üçüncü çoğul şahıs ekidir (/+lAr/). En az hata yapılan ekler ise %0.1’lik oranlarla (2) İkinci çoğul şahıs eki (/+sInIz/) ve üçüncü tekil şahıs ekidir (/+ø/). İkinci tekil şahıs ekinde (/+sAn/) hata yapılmamıştır. Doğru kullanımlarda ise en fazla doğru kullanım %35.4’lük (616) oranla birinci tekil şahıs ekinde (/+m/) görülmektedir. En az doğru kullanım örneği ise %2,7’lik (48) oranla İkinci tekil şahıs ekinde (/+sAn/) görülmektedir. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinden şahıs eklerinin kullanımı şekil ve zaman yapılarının kullanımıyla paralellik göstermektedir. Yazılı anlatım kâğıtlarında yazılan konu, konunun içeriğinin açıklanması, geliştirilmesi ve konunun ilgili olduğu şahıslar bu kullanımların sayılarını etkileyen unsurların başında gelmektedir.

Olumsuzluk eki

“Türkçenin bilinen ilk metinlerinden günümüze kadar yüklem olan çekimli fiillerle beraber kullanılan olumsuzluk eki /-mA-/ fiil kök ve gövdelerinden sonra gelip onların manalarını olumsuzluk yönüyle genişleten olumsuz fiil cümleleri oluşturulurken kullanılmaktadır” (İlhan & Kabadayı, 2016, s. 61). Olumsuzluk eki “fiil kök ve gövdelerinden olumsuz fiiller türeten bir ektir” (Korkmaz, 2014, s. 184).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında olumsuzluk eki (/mA-/) toplam 120 kez kullanılmıştır. Bunların 6'sı (%5) hatalıyken 114'ü (%95) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır. Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/mA-/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/-ø-/</mA-/

kullan-ø-malı+(y)ız<kullan-ma-malı+(y)ız

Onlar için bu çok kötü. Sosyal medyayı çok **kullanmalıyız**. (K65/2)

*Onlar için bu çok kötü. Sosyal medyayı çok **kullanmamalıyız**.*

/mA-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/mA-/</mA-/

bil-mi-yor+um<bil-mi-yor+um

Benim için gelecek hayatımı **bilmiyorum**; ama benim planım vardır. (K4/3)

*Gelecek hayatımı **bilmiyorum** ama benim planım var.*

yet-mi-yor<yet-mi-yor

Belki sosyal medyanın önemini anlatmak için sadece kelimeler **yetmiyor**. (K63/1)

*Sosyal medyanın önemini anlatmak için sadece kelimeler **yetmiyor**.*

yaş+ø-mı-yor+um<yaş+a-mı-yor+um

Benim için ülkemde **yaşamıyorum** ve sosyal medya sayesinde benim aile akrabalarım konuşuyorum. (K92/2)

*Ülkemde **yaşamıyorum** ve sosyal medya sayesinde ailemle ve akrabalarım **konuşuyorum**.*

Tablo 30. *Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Olumsuzluk Ekinin Kullanımları*

Olumsuzluk Eki/Edatı	Ekin hatalı kullanım sayısı	Ekin hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Ekin doğru kullanım oranı (%)	Ekin toplam kullanımı
/mA-/	6	5	114	94	120

Tablo 30'a göre B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinden olumsuzluk ekinin kullanım sayıları ve oranlarıyla ilgili hatalı kullanım oranının %5 (6) olduğu ve doğru kullanım oranına

göre bu oranın çok düşük olduğu görülmektedir. Doğru kullanımın ise %95'lik (114) bir oranda olduğu görülmektedir. Olumsuzluk ekinin yüklemde bulunan diğer görev elemanlarına oranla daha az kullanım sıklığına sahip olduğu da toplam kullanım sayısından (120) görülmektedir.

Ek fiil.

Ek fiil, isim veya isim soylu sözcüklerin üzerlerine gelerek onları yüklemleştiren veya birleşik kiplerin oluşmasında yardımcı öge olarak kullanılan görevli dil ögesidir (Alyılmaz, S. 2011). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında i- ek fiili toplam 247 kez kullanılmıştır. Bunların 21'i hatalıyken (%8.5) 226'sı (%91.5) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı i- fiilinin kullanılmamasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/i-/ görev ögesinin kullanılmaması

/ø-/</i-/

yaşında+ø-ø+ø<yaşında+ø-ø+(y)ım

Benim adım Hassan, 35 **yaşında**,
üniversitede öğretmen ve avukatım
çalışıyorum. (K9/1)

*Benim adım Hasan, 35 **yaşımdayım**,
üniversitede öğretmen ve avukat (olarak)
çalışıyorum.*

/i-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/i-/</i-/

var+ø-sa<var+ø-sa

Bir şey ihtiyacı **varsa** facebook bakarak
çeşitli eşyaları bulabilirsiniz. (K53/2)

*Bir ihtiyacınız **varsa** Facebook'a bakarak
çeşitli eşyaları bulabilirsiniz.*

değil+ø-di+ø <değil+ø-di+ø

On sene önce sosyal medyanın çok
meşhur **değildi**. (K24/1)

*On sene önce sosyal medya çok meşhur
değildi.*

pahalı+y+ı-dı+ø<pahalı+y+ı-dı+ø

Mesela eskiden başka ülkeye telefonla
çalmak çok **pahalıydı**. (K62/1)

*Mesela eskiden başka ülkeyi telefonla
(aramak) çok **pahalıydı**.*

Tablo 31. *Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Ek Fiilin Kullanımları*

Ek Fiil	Ekin hatalı kullanım sayısı	Ekin hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Ekin doğru kullanım oranı (%)	Ekin toplam kullanımı
/+i-/	21	8.5	226	91.5	247

Tablo 31'e göre B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında ek fiilin hatalı kullanım oranının %8.5 (21); doğru kullanımın ise %91.5 (226) olduğu görülmektedir.

Tasvirî fiiller.

Tasvirî fiiller iki ayrı fiilin kaynaşmasından oluşmuş birleşiklerdir (Korkmaz, 2014). “Türkçede tasvirî fiiller başlığı altında verilen yardımcı fiiller; -I ve -A ulaç ekini almış bir fiille ver-, bil-, dur-, kal-, gör-, yaz-gibi fiillerin oluşturduğu yapılardır. Bu yapıların en önemli özelliği, ulaçlı fiile eklenen yardımcı fiilin kendi anlamının dışında yüklendiği tasvirî anlamı birinci fiile yüklemesidir” (Şahin, 2000, s. 97). Tasvirî fiiller yeterlik, tezlik, süreklilik, yaklaşma ve uzaklaşma fiilleri olarak beşe ayrılır.

Tasvirî fiiller yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğrudan bir konu olarak öğretilmemektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde öğretim programına ve ihtiyaca göre uygun düzeyde öğretilmektedir. B2 düzeyine kadar olan öğretim sürecinde öğrencilere tasvirî fiillerden sadece yeterlik fiili (/Abil/) öğretilmektedir. Bu sebeple çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilebilen tasvirî fiil sadece yeterlik fiilidir.

Yeterlik görev ögesi (/Abil/).

Yeterlik fiilleri, bir esas fiilin /(y)A-/ zarf-fiil biçimi üzerine *bil-* yardımcı fiilinin getirilmesi ile kurulan yapılardır (Korkmaz, 2014). Söz konusu görev ögesi incelenen kâğıtlarda toplam 218 kez kullanılmış ve bunların 3'ü (%1.4) hatalıyken 215'i (%98.6) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların tamamı görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan dördü aşağıdaki gibidir:

/Abil/ görev ögesinin yerine başka görevli dil ögesinin kullanımı

/mAK/</Abil/

al-ø-mak bil-mek+ø+ø+<al-abil-mek+ø+tir

Tabiki ilk önce sosyal medya kullanma amaç akrabaların haber **almak bilmek** (K47/2)

*Tabi ki sosyal medya kullanmadaki ilk amaç akrabalarından haber **alabilmektir.***

/-Abil-/ görev ögesinin doğru kullanımı

/-Abil-/</-Abil-/

yardım ed-**ebil**-eceğ+im<yardım ed-**ebil**-eceğ+im

Hastanede çalışacağım öyle hep kadın gebekliği yardım **edebileceğim** (K3/4)

*Hastanede çalışacağım, hep kadın gebeliğine yardım **edebileceğim.***

paylaş-**abil**-ir+iz<paylaş-**abil**-ir+iz

Fotoğraflarımızı Facebook, Twitter, Instagram vs. sosyal medyanda koyarak her an **paylaşabiliriz.** (K27/3)

*Fotoğraflarımızı Facebook'a, Twitter'a, Instagram'a vs. koyarak her an **paylaşabiliriz.***

ulaş-**abil**-ir+iz< ulaş-**abil**-ir+iz

İstediğimiz zaman onlara çok kolay **ulaşabiliriz.** (K55/2)

*İstediğimiz zaman onlara çok kolay **ulaşabiliriz.***

Tablo 32. *Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Tasvirî Fiillerin Kullanımları*

Tasvirî Fiil Yapısı	Ekin hatalı kullanım sayısı	Ekin hatalı kullanım oranı (%)	Ekin doğru kullanım sayısı	Ekin doğru kullanım oranı (%)	Ekin toplam kullanımı
/-Abil-/	3	1.4	215	98.6	218

Tablo 32'ye göre B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında tasvirî fiillerin hatalı kullanım oranının %1.4 (31); doğru kullanımın ise %98.6 (215) olduğu görülmektedir.

Cümle Sonu Eki/Edatı.

“Cümlelerin anlamlarını çeşitli yönlerden (soru, emir vb.) kuvvetlendiren, vurgulayan, belirginleştiren /+mI/, /+Tİr/, /+mIdIr/, /+A/, /ki/ görev ögelerine cümle sonu eki/edatı denilmektedir” (Alyılmaz, S. 2011, s. 158). Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında cümle sonu eki/edatlarından sadece /+Tİr/'ın kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu da toplam 272 kez kullanılmıştır. /+Tİr/ görev ögesinin toplam 272 kullanım içerisinde 62'si (%22.8) hatalıyken 210'u (%77.2) ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Hatalı kullanımların 47'si (%75.8) görev ögesinin işaretlenmemesinden, 15'i (%24.2) ise görev ögesinin gereksiz kullanılmasından kaynaklanmıştır.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan beşi aşağıdaki gibidir:

/+Tİr/ görev ögesinin işaretlenmemesi

/+ø/</+Tİr/

bağımlılığı+ø<bağımlılık+**tır**

Bu büyük bir **bağımlılığı**. (K11/4)

*Bu büyük bir **bağımlılıktır**.*

/+Tİr/ görev ögesinin gereksiz kullanımı

/+Tİr/</+ø/

olacak+tır<olacak+ø

Her şeye burada alacaktır. (K39/2)

Her şey burada alacak. (K39/2)

/+Tİr/ görev ögesinin doğru kullanımı

/+Tİr/</+Tİr/

mümkün+ø-ø+ø+**dür**<mümkün+ø-ø+ø+**dür**

Bununla beraber, arkadaşlar ve aileler aralarında ücretsiz sohbet etmek ve toplantı yapmak **mümkündür**. (K43/3)

*Bununla beraber arkadaşlar ve aileler arasında ücretsiz sohbet etmek ve toplantı yapmak **mümkündür**.*

hastalık+ø-ø+ø+**tır**<hastalık+ø-ø+ø+**tır**

Bu sosyal medyanın kullanma bağımlılığı bence bir **hastalıktır**. (K48/1)

*Bence sosyal medya kullanma bağımlılığı bir **hastalıktır**.*

problem+ø-ø+ø+**dir**<problem+ø-ø+ø+**dir**

Ne yazık ki sosyal medyayı kullanma bağımlılığı bir **problemdir**. (K83/2)

*Ne yazık ki sosyal medyayı kullanma bağımlılığı bir **problemdir**.*

Tablo 33. *Yüklem Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinden Cümle Sonu Eki/Edatının Kullanımları*

Cümle Sonu Eki/Edatı	Ekin hatalı kullanım sayısı	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki hatalı kullanım oranı	Ekin doğru kullanım sayısı	İlgili ekin toplam kullanımı içerisindeki doğru kullanım oranı	Toplam
/+dİr/	62	22.8	210	77.2	272

Tablo 33'e göre B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında cümle sonu eki/edatının kullanım oranının %22.8 (62); olduğu

görülmektedir. Doğru kullanımlara bakıldığında ise %77.2 (210) oranında doğru kullanıldığı görülmektedir.

Soru Eki/Edatı.

Dil Bilimi Terimleri Sözlüğünde soru eki; “soru kavramının gerçekleştiren ekleşmiş ve çekimlik bağlı biçim birimidir” (Karaağaç, 2013, s. 709).

Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında cümle sonu eki/edatları toplam 20 kez kullanılmıştır. Hatalı kullanımı yoktur.

Öğrencilere ait örnek kullanımlardan ikisi aşağıdaki gibidir:

/mI/ görev ögesinin doğru kullanımı

/mI/</+ /mI/

var **mı**<var **mı**

Ama bu amaçlarıyla bağımlılığı **var mı**? *Ama bu amaçlarıyla bağımlılığı **var mı**?*
(K38/2)

önemli **mi**+dir<önemli **mi**+dir

Peki sosyal medya gerçekten **önemli** *Peki sosyal medya gerçekten **önemli midir**?*
midir? (K42/2)

Dil Ailelerine Göre Öğrencilerin Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumları ile İlgili Bulgular

“Sosyal bir varlık olan insan, yaratıldığı ilk günden beri çevresiyle ve birbiriyle iletişim ve etkileşim hâlinde olmuştur. İnsanlar birbirleriyle olan iletişimi sağlayabilmek için dili keşfetmişlerdir. Bu diller insanoğlu çoğaldıkça, başka coğrafyalara dağıldıkça çeşitlenmiş, değişmiş, gelişmiştir” (Şimşek, B. 2017, s. 310). Yapılan çalışmalarda dünya üzerinde binlerce farklı dilin var olduğu, yaşadığı ve öldüğü bildirilmektedir. Ancak bu diller üzerine yapılan çalışmalarla bazı dillerin söz dizimi, sayı sistemi, insanla ilgili temel kavramlar vb. bakımından birtakım ortak özelliklerinin bulunduğu; fonetik olarak aralarında bazı ses denkliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitlerden hareketle bu ortak özelliklere sahip dillerin geçmişte tek bir ana dilden ortaya çıkmış olabileceği düşünülmüştür (Mert, 2017). Bu süreçler neticesinde kendi ortak dil kurallarını ortaya koyan dil aileleri ortaya çıkmış ve gelişimlerini sürdürmüştür. Dil akrabalıkları yeni bir dili ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenim süreci içerisinde dil öğrenimlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ana dili hedef dille akraba olan bir öğrenci hedef dili daha kolay öğrenebilirken ana dili hedef

dille akraba olmayan ya da kurallar konusunda benzerlik göstermeyen bir dili öğrenmek daha zor olabilmektedir.

Bu bölümde yazılı anlatım kâğıtlarından hareketle öğrencilerin sahip olduğu ana diline göre Türkçedeki görevli dil öğelerini kullanma düzeyleri incelenmektedir.

Türkçedeki görevli dil öğelerinin öğrencilerin ana dilinin içinde bulunduğu dil ailesi değişkenine göre kullanım durumları.

Çalışma grubunu oluşturan 100 öğrenci, toplam 8 farklı dil ailesine mensup 38 farklı ana diline sahiptirler. Öğrencilerin ana dilinin farklı dil ailerinden olması ve dil ailelerinin içerisindeki dillerin şekil bilgisi, ses yapısı ve cümle dizilişi açısından farklılıklar göstermesi sebebiyle öğrencilerin görevli dil öğelerini kullanma yeterlikleri farklılık göstermektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrencinin ana dilinin dil bilgisi özellikleri, öğrenilmek istenen hedef dili daha hızlı daha doğru ya da daha yavaş ve hatalı öğrenmesi yönünde öğrenciyi etkilemektedir. Türkçe ile akraba olan ya da benzer dil bilgisi kurallarına sahip olan bir dili ana dili olarak bilen bir öğrenci daha hızlı ve doğru öğrenirken benzerliklerin az ya da hiç olmadığı bir dili ana dili olarak bilen bir öğrencinin daha yavaş ve yanlış öğrenme olasılığı bulunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin bildikleri ana dilinden olumsuz aktarım yaparak öğrenmelerini yavaşlatıkları da görülmektedir.

Bu bölümde öğrencilerin, dil ailesine göre; isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin, fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin ve yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımları ile ilgili bulgular sunulmaktadır.

Ana dili Avustralya dillerine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Yaklaşık 1000 dilden oluşan bu dil ailesi başta Brunei, Komboçya, Çin, Tayvan, Malezya, Endonezya, Madagaskar, Myanmar gibi ülkeler olmak üzere Güney ve Güneydoğu Asya'da yaklaşık 150 milyon insanın konuştuğu bir dil ailesidir (Eker, 2003; Mert, 2017). Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki diller ise Malayca, Endonezyaca, Malagaşça, Kmerce'dir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Malayca 2 öğrencinin, Endonezyaca 1 öğrencinin, Malagaşça 1 öğrencini ve Kmerce 1 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 34'teki gibidir.

Tablo 34. *Ana Dili Avustronezya Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Ögelerini Kullanımları*

	İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		486			108			468	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	51			11			17		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	40			4			15		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	28			7			12		
Toplam	119	486	605	22	108	130	48	468	512

Tablo 34’e göre ana dili Avustronezya dillerinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde daha çok hata yaptıkları hatalı kullanımlarının çoktan aza doğru “görev ögesinin işaretlenmemesi” (51), “görev ögesinin gereksiz kullanılması” (40) ve “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı”ndan (28) kaynaklandığı görülmektedir. Bu dil ailesindeki dilleri ana dili olarak konuşan öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri diğer görevli dil ögelerine göre kullanım sayıları daha azdır (108). Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (22) fiil üzerine gelen görevli dil ögelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada yüklem üzerine gelen görevli dil ögesi (48) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde (119) yapılmıştır.

Ana dili Bantu dillerine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Afrikanın orta ve güney bölgelerinde yaygın olarak konuşulan 400’den fazla dilden oluşan (Şimşek, P. 2018, s. 37) Swahili, Zulu, Çuana vb. dilleri içinde barındıran dil ailesidir. En yaygın dili yaklaşık 15 milyon insanın konuştuğu Swahili dilidir (Eker, 2003, s. 76).

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki diller ise Shonaca, Swahili, Luganda ve Ushi dilidir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Shonaca 2 öğrencinin, Swahili 2 öğrencinin, Luganda 1 öğrencinin ve Ushi 1 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil ögelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 35’teki gibidir.

Tablo 35. *Ana Dili Bantu Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları*

	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		457			191			277	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	64			13			9		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	49			3			4		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	35			11			5		
Toplam	148	457	605	27	191	242	18	277	295

Tablo 35’e göre ana dili Bantu dillerinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (64), “görev ögesinin gereksiz kullanılması” (49) ve “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı”ndan (35) kaynaklandığı görülmektedir. Bu dil ailesindeki dilleri ana dili olarak konuşan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri diğer görevli dil öğelerine göre kullanım sayıları daha azdır (242). Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (18) yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri (27) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde (148) yapılmıştır.

Ana dili Çin-Tibet dil ailesine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Çin, Tibet ve Bruma gruplarında yer alan 300 civarında doğu Asya dilini bünyesinde bulunduran (Eker, 2003; Mert, 2017; Şimşek, P. 2018) Çin-Tibet dil ailesi içerisinde dünyada en çok konuşura sahip ana dili olan Çince’yi barındırmaktadır. Günümüzde Çin, Tibet, Vietnam, Bruma, Bangladeş, Nepal ve ABD’de gibi ülkelerde yaklaşık 1.6 milyar konuşuru bulunmaktadır. Çin-Tibet dilleri temelde dört ana gruba ayrılmaktadır. Bunlar; Çin dilleri, Tibet-Birman dilleri, Tay-Kaday dilleri ve Miao-Yao dilleridir (Şimşek, P 2018).

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki diller ise Tayca, Vietnamca ve Çince’dir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Çince 2 öğrencinin, Vietnamca ve Tayca 1’er öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 36’daki gibidir.

Tablo 36. *Ana Dili Çin-Tibet Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları*

	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		530			110			325	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	102			9			27		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	42			7			14		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	32			7			6		
Toplam	176	530	706	23	110	133	47	325	372

Tablo 36'ya göre ana dili Çin-Tibet dil ailesinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru “görev ögesinin işaretlenmemesi” (102), “görev ögesinin gereksiz kullanılması” (42) ve “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı”ndan (32) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (23) fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada yüklem üzerine gelen görevli dil ögesi (47) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde (176) yapılmıştır. Bu dil ailesindeki dilleri ana dili olarak konuşan öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri diğer görevli dil öğelerine göre kullanım sayıları daha azdır (133).

Ana dili Hami-Sami (Afroasya) dil ailesine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Hami-Sami dil ailesindeki dillerin kökleri düzenli olarak üç ünsüzden oluşur ve bu ünsüzler bütün biçimlerde varlıklarını korumaktadır (Eker, 2003, s. 75). “Ünsüzler sözcüklerin somut anlamlarını, sözlüksel değerlerini belirtir, ünlüler ise ön ek ve son eklerle yalnızca dil bilgisel değerleri gösterir” (Eker, 2003, s. 75). Bu dillerde cümle dizilişi Türkçeye göre farklılık göstermektedir. Türkçede özne-nesne-yüklem sıralaması bu dillerde yüklem-özne-nesne şeklindedir. Bunun yanında yapı olarak bükümlü diller sınıfına giren bu dillerde Türkçenin aksine son ek yoktur, iç ek ve ön ekler bulunmaktadır. Ayrıca bu dillerde cinsiyet ayrımı da bulunmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesine mensup diller ise Amharikçe ve Arapça'dır Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Amharikçe 2

öğrencinin, Arapça ise 38 öğrencinin ana dilidir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin sayısının fazla olmasında Türkiye'nin coğrafi olarak güney komşularının Arapça konuşan ülkeler olması ve bu ülkelerden Türkiye'ye gelen göçmen sayısının fazla olması etkili olmuştur. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 37'deki gibidir.

Tablo 37. Ana Dili Hami-Sami Dil Ailesine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları

	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		1577			410			1069	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	226			47			44		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	171			23			22		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	71			19			31		
Toplam	468	1577	2045	89	410	499	97	1069	1166

Tablo 37'ye göre ana dili Hami-Sami dil ailesinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (226), “görev ögesinin gereksiz kullanılması” (f. 171) ve “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı”ndan (71) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (89) fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri (97) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde (468) yapılmıştır. Bu dil ailesine mensup öğrenciler fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini diğer görevli dil öğelerine göre daha az kullanmışlardır (499).

Ana dili Hint-Avrupa dil ailesine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Asya ve Avrupa olmak üzere iki kolu bulunan Hint-Avrupa dil ailesi dünyanın coğrafi olarak en yaygın ve en fazla konuşura sahip dil ailesidir (Mert, 2017, s. 63). Eker'e göre Hint-Avrupa dili “5000 yıl önce Karadeniz'in kuzeyindeki bozkırlarda konuşulduğu ve MÖ III binlerden sonra bölünmeye başladığı düşünülen teorik dilin adıdır” (Eker, 2003, s. 67).

Hint-Avrupa dil ailesinin Asya kolunda Hint-İran dilleri bulunmaktadır. Bunlar; Hint kolunda; Hintçe, Urduca, Bengalce; İran kolunda, Farsça, Peştunca ve Tacikçedir. Avrupa kolunda ise daha fazla sayıda dil bulunmakta ve bu diller Latin dilleri, Germen dilleri, Baltık dilleri ve Slav dilleri olmak üzere dört ana kola ayrılmaktadır.

Hint-Avrupa dil ailesinde bulunan diller yapı itibarıyla çekimli diller arasında değerlendirilmektedir. Ön ek ve son ekli yapıları olan diller de bu dil ailesi içerisinde bulunan dillerde görülmektedir. Bazı Hint-Avrupa dillerinde artikeller bulunmaktadır. Erillik-dişillik ayrımı da bulunan diller bu dil ailesi içerisinde görülmektedir. Çoğulluk hem sözcükte hem de ek olarak işaretlenmektedir. Söz dizimi birçok Hint-Avrupa dillerinde özne-yüklem-nesne şeklindedir. Geniş coğrafyaya yayılmaları sebebiyle birçok farklı alfabeye yazılan Hint-Avrupa dilleri ses temelli dillerden oluşmaktadır.

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki dillerle ilgili bulgular dil ailesine mensup dillerin farklı ve geniş bir coğrafyada yer alması sebebiyle bulgular Avrupa’da bulunan Hin-Avrupa dilleri ile Asya’da bulunan Hint-Avrupa dilleri ayrı olarak incelenmeye alınmıştır. Çalışma grubu içerisinde Hint-Avrupa dil ailesinin Asya kolunda yer alan diller; Bengalce, Farsça, Hintçe, Nepalce ve Urduca’dır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Bengalce 2 öğrencinin, Farsça 6 öğrencinin, Hintçe 1 öğrencinin, Urduca 2 öğrencinin Neplace 1 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 38’deki gibidir.

Tablo 38. Ana Dili Hint-Avrupa Dil Ailesinin Asya Koluna Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları

	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		1027			251			525	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	142			20			12		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	63			8			4		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	59			8			20		
Toplam	264	1027	1291	36	251	287	37	525	562

Tablo 38’e göre ana dili Hint-Avrupa dil ailesinin Asya kolundan olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (142), “görev ögesinin gereksiz kullanılması” (63) ve “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı”ndan (59) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (36) fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri (37) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde (264) yapılmıştır. Bu dil ailesine mensup öğrenciler fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini diğer görevli dil öğelerine göre daha az kullanmışlardır (287).

Çalışmanın çalışma grubu içerisinde Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolunda yer alan diller; Arnavutça, Boşnakça, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Lehçe, Makedonca, Romence, Protekizce, Rusça ve Yunanca’dır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Arnavutça 4 öğrencinin, Boşnakça 2 öğrencinin, İngilizce 2 öğrencinin, İspanyolca 2 öğrencinin, İtalyanca 1 öğrencinin, Lehçe 3 öğrencinin, Makedonca 1 öğrencinin, Romence 1 öğrencinin, Portekizce 1 öğrencinin, Rusça 1 öğrencinin, Yunanca 1 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil öğelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 39’daki gibidir.

Tablo 39. Ana Dili Hint-Avrupa Dil Ailesinin Avrupa Koluna Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları

	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		1103			231			601	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	132			11			14		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	45			2			6		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	46			10			15		
Toplam	223	1103	1326	23	212	235	35	793	828

Tablo 39’a göre ana dili Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolundan olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (132), “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı” (46) ve “görev ögesinin gereksiz kullanılması”ndan

(45) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (23) fiil üzerine gelen görevli dil ögelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada yüklem üzerine gelen görevli dil ögeleri (35) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde (223) yapılmıştır. Bu dil ailesine mensup öğrenciler fiil üzerine gelen görevli dil ögelerini diğer görevli dil ögelerine göre daha az kullanmışlardır (235).

Ana dili Kafkas dillerine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Coğrafi olarak Hazar Denizi ile Karadeniz arasında kalan Kafkaslar tarih boyunca birçok millete ev sahipliği yapmış önemli bir ticaret yolu güzergâhıdır (Mert, 2017). Birçok farklı etnik grubun yaşadığı Kafkaslar’da çok dar bir coğrafyada birbirinden farklı birçok dil konuşulmaktadır (Eker, 2003). Kafkas yerel dillerinin yanında bölgede Altay dillerinden, Hin-Avrupa Dillerinden de dillere rastlamak mümkündür (Eker, 2003; Mert, 2017). Kafkas dilleri kendi içerisinde çok çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik içinde kullanılan dillerden bazıları ise; Gürcüce, Avarca, Çeçence, Lazca, Abhazca vb. dillerdir.

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki diller ise Avarca ve Gürcüce’dir. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Avarca 1 öğrencinin, Gürcüce 1 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil ögelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 40’taki gibidir.

Tablo 40. Ana Dili Kafkas Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Ögelerini Kullanımları

	İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		217			44			47	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	22			-			-		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	17			3			3		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	7			-			-		
Toplam	46	217	265	3	41	44	3	47	50

Tablo 40’a göre ana dili Kafkas dillerinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde daha daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (22), “görev ögesinin gereksiz

kullanılması” (17) ve “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı”ndan (7) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (3) yüklem üzerine gelen görevli dil ögelerinde ve fiil üzerine gelen görevli dil ögelerinde (3) yaptıkları görülmektedir. Bu dil ailesine mensup öğrenciler fiil üzerine gelen görevli dil ögelerini diğer görevli dil ögelerine göre daha az kullanmışlardır (44).

Ana dili Nijer-Kongo dil ailesine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Bu dil ailesi orta, güney ve batı Afrika’da bulunan Angola, Benin, Burkina Faso, Burundi, Kamerun, Kongo, Orta Afrika Cumhuriyeti vb. ülkelerde birçok yerli kabile dilinden oluşmaktadır. Yaklaşık 451 milyon insanın konuştuğu bu dil ailesinde 1524 dil bulunmaktadır (Mert, 2017). Nijer-Kongo dil ailesi, kendi içinde, heceli dillerden çekimli dillere kadar birçok farklı yapıda dil barındırmaktadır. Bu dil ailesi içindeki dillerde “zamir, sıfat, fiil ve rakamlar da isimler gibi ön ek son ek ile belirtilirler” (Şimşek, P. 2018, s. 43). Cümle dizilişleri özne-fiil-nesne şeklindedir. Bu dil ailesi içerisinde bulunan dillerden bazıları ise; Bambara, Igbo, Yoruba, Luganda, Shona vb. dillerdir.

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki diller ise Bambara (Bamana), Igbo ve Yorubaca’dır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Bambara 1 öğrencinin, Igbo 1 öğrencinin, Yorubaca 2 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil ögelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 41’deki gibidir.

Tablo 41. Ana Dili Nijer-Kongo Dillerine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Ögelerini Kullanımları

	İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		340			109			185	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	32			4			4		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	24			2			-		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	24			4			3		
Toplam	80	340	420	10	109	119	7	185	192

Tablo 41’e göre ana dili Nijer-Kongo dillerinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza

doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (32), “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı” (24) ve “görev ögesinin gereksiz kullanılması”ndan (24) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (7) yüklem üzerine gelen görevli dil ögelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri (10) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde (80) yapılmıştır. Bu dil ailesine mensup öğrenciler fiil üzerine gelen görevli dil ögelerini diğer görevli dil ögelerine göre daha az kullanmışlardır (119).

Ana dili Ural-Altay dil ailesine mensup olan öğrencilerle ilgili bulgular.

Ural-Altay dilleri kendi içerisinde Altay ve Ural (Fin-Ogur) olmak üzere iki kola ayrılmaktadır. Bazı dil bilimcilere göre Ural ve Altay dilleri birbirinden ayrı iki dil ailesidir (Eker, 2003). Fin-Ogur dilleri; Fince, Lapça, Macarca, Çeremişçe, Ostyakça gibi dillerden oluşmaktadır. Altay dilleri ise; Türkçe, Moğolca, Mançuca, Tunguzca, Korece ve Japonca’dan oluşmaktadır. Ural-Altay dilleri geniş bir coğrafyada konuşulmaktadır. Doğuda Çin Denizi batıda Orta Avrupa; güneyde Tibet ve Orta Doğu, kuzeyde ise Kuzey Buz Denizi ile çevrilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bu dil ailesindeki diller ise Kazakça, Korece, Moğolca ve Uygurca’dır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler arasında Kazakça 2 öğrencinin, Korece 1 öğrencinin, Moğolca 2 öğrencinin, Uygurca 3 öğrencinin ana dilidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil ögelerini kullanımları ile ilgili bulgular Tablo 42’deki gibidir.

Tablo 42. Ana Dili Ural-Altay Dil Ailesine Mensup Olan Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Ögelerini Kullanımları

	İsim üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil ögeleri		Toplam
Hatalı kullanım türü	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	
		610			148			269	
Görev ögesinin işaretlenmemesi	149			14			7		
Görev ögesinin gereksiz kullanılması	54			-			3		
Görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı	67			11			14		
Toplam	270	610	880	25	148	173	24	355	379

Tablo 42’ye göre ana dili Ural-Altay dil ailesinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha çok hata yaptıkları görülmüştür. Hatalı kullanımlarının, çoktan aza doğru, “görev ögesinin işaretlenmemesi” (149), “görev ögesinin yerine başka görev ögesinin kullanımı” (67) ve “görev ögesinin gereksiz kullanılması”ndan (54) kaynaklandığı görülmektedir. Toplam hata sayılarına bakıldığında öğrencilerin en az hatayı (24) yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde yaptıkları görülmektedir. Hata sıralamasında ikinci sırada fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri (25) bulunmaktayken en çok hata ise isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde (270) yapılmıştır. Bu dil ailesine mensup öğrenciler fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini diğer görevli dil öğelerine göre daha az sayıda kullanmışlardır (173). Ural-Altay dil ailesinin diğer dil ailelerinden ayıran en temel özellik Türkçenin de bu dil ailesinden olmasıdır. Ancak istatistiklere bakıldığında Türkçe ile benzer özellikler gösteren bu dillere mensup öğrencilerin Türkçe ile ilişkisi hiç olmayan dil ailelerine mensup ana diline sahip öğrencilerden daha fazla hata yapmış olmaları dikkat çekicidir. Bunun nedeni, Türkçe ile ses yapısı, şekil yapısı ve kelime hazinesi bakımından benzerliği olan dilin öğrencinin Türkçeyi öğreniminde olumsuz aktarımı daha çok yapmasına sebebiyet vermiş olabilir. Tablo 43’te öğrencilerin dil aileleriyle ilgili yapmış oldukları kullanımları toplu olarak görebiliriz.

Tablo 43. *Dil Ailelerine Göre Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanımları*

Dil Ailesi	İsim üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri		Toplam	Genel Toplam		
	Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı		Hatalı kullanım sayısı	Doğru kullanım sayısı	Toplam
Avustronezya Dilleri	119	486	605	22	108	130	44	468	512	185	1062	1247
Bantu Dilleri	148	457	605	27	191	218	18	277	295	193	925	1118
Çin-Tibet Dil Ailesi	176	530	706	23	110	133	47	325	372	246	965	1211
Hami-Sami Dil Ailesi	468	1577	2045	89	410	499	97	1069	1166	654	3056	3710
Hint-Avrupa Dil Ailesi Asya Kolu	264	1027	1291	36	251	287	37	525	562	337	1803	2140
Hint-Avrupa Dil Ailesi Avrupa Kolu	223	1103	1326	23	212	235	35	793	828	281	2108	2389

Tablo 43 (devam)

Kafkas Dilleri	46	217	263	3	41	44	3	47	50	54	305	359
Nijer- Kongo Dilleri	80	340	420	10	109	119	7	185	192	97	634	731
Ural- Altay Dil Ailesi	270	610	880	25	148	173	24	355	379	319	1113	1432
Toplam	1794	6347	8141	258	1580	1838	312	4044	4356	2366	11971	14337

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında Türkçedeki görevli dil öğelerini kullanma becerilerinin incelenmesi ve elde edilen verilerin sınıflandırılarak doğru ve yanlış kullanımların tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmada; öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında tespit edilen görevli dil öğeleri “isim üzerine gelen görevli dil öğeleri”, “fiil üzerine gelen görevli dil öğeleri” ve “yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri” olmak üzere üç ana başlık altında incelenmiştir. Ana başlıkların altında ise kalıcı kavram işareti yapan, yapmayan içe ve dışa dönük görevli dil öğeleri ayrı başlıklar altında incelenmiş; öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında görevli dil öğelerinde yapmış oldukları hatalar ve doğru kullanımlar tespit edilmiştir. Bu başlıklar altında çıkan veriler ise daha sonra ana dili değişkenine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda ana dili değişkeninin görevli dil öğelerinin kullanımında etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde, yukarıda belirtilen, çalışmanın araştırma sorularından hareketle belirlenen verilerin sonuçları değerlendirilmiştir.

İsim Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin en çok karşılaştığı tür olan isimler gerek kullanım sayısıyla gerekse üzerine gelen görevli dil öğelerinin fazla olması sebebiyle yeni bir dil öğrenen öğrencilerin en çok kullandığı dil yapılarıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımına ilişkin toplam 8241 görev ögesi kullandıkları; bu görev öğelerinden 1794’ünü hatalı kullandıkları, 6447’sini ise doğru ve yerinde kullandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin görevli öğeleri doğru kullanımları da tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulunca öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerini büyük oranda doğru kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak hatalı kullanım sayıları diğer görevli dil öğelerine göre fazladır. Bulgular değerlendirildiğinde hatalı ve doğru kullanımların tespiti doğru ve hatalı kullanımları mukayese etme ve nedenlerini ortaya koyma açısından fayda sağlamaktadır.

Alanyazında Islioğlu (2015) da öğrencilerin en çok isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde hata yaptıkları sonucuna varmıştır (s. 296). Diğer çalışmalar [Arhan (2015), Bölükbaş (2011), Çetinkaya, 2015; Darjaj, (2005), Elsayah, (2016) Güven (2007), Islioğlu (2015), İnan, (2013), Kamalak (2017), Minhaj, (2016), Mufleh, (2017), Orhan, (2018), Özarslan, (2018), Polat, (2014), Yağmur Şahin (2013), Yıldırım H. Ç. (2011), Yıldırım, Ö. (2018)] isim üzerine gelen yapılarla ilgili değil türlerini merkeze alarak yapılan çalışmalardır. Bu sebeple görevden ziyade tür merkezli hatalar belirlenmiş ve genel tablolar çizilmiştir.

İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.

İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğeleri isimden isim yapım ekleri ve isimden fiil yapım ekleridir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında bu görev öğelerinin kullanımları ile ilgili toplam 1296 örnek tespit edilmiştir. Öğrencilerin görev öğelerinin 104'ünü hatalı kullandıkları 1192'sini ise doğru ve yerinde kullandıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen verilere göre isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımları Türkçe bir cümlede kullanılan sözcüklerin türleri ile doğru orantılı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum da hatalı ve doğru kullanım sayılarını etkilemektedir. Cümle içerisindeki kullanım sıklığı fazla olan sözcük türünde daha fazla hata ve doğru kullanımla karşılaşılırken kullanım sıklığı az olan sözcük türlerinde daha az kullanımla karşılaşılmaktadır.

İsimden isim ve isimden fiil yapım ekleri dil öğretiminde doğrudan öğrencilere öğretilen yapılar değildir. Bu sebeple öğrenciler bu yapıları gövde hâlinde öğrenmekte ve kullandıkları ekin görevini bilmemektedir. Bu durum da bu görev öğelerinin daha az hatalı kullanılmasına ve hataların sıklıkla ekin gerekliliğini bilmemekten değil sözcük bilgisi eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Bu sebeple alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde isim çekim eklerinde daha çok hata yapıldığı sonucuna ulaşılmakta, bunun yanında isim yapım ekleri ise daha az hata yapılan ekler durumundadır (Bölükbaş, 2011; Yağmur Şahin, 2013; Özarslan, 2018). Özarslan (2018) çalışmasında yapım eklerini isim ve fiil üzerine gelen ekler olarak ayırmamıştır ancak bu ayrımı yapmamasına rağmen yapım eklerinin diğer çekim eklerine göre daha az hatalı kullanıldığını tespit etmiştir.

İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan içe dönük görevli dil öğelerinde hatalı kullanım oranının doğru kullanım oranlarına göre daha az olması ve hatalı kullanımların büyük oranda fonetik düzeyde kalması öğrencilerin yapım eki yapılarını gövde hâlinde öğrenmelerinden kaynaklandığını göstermektedir.

Çalışmada tespit edilen isimden isim ve isimden fiil yapım eklerinin sayısı (21) STT’de var olan yapım eklerinin sayısından az olması, öğrencilerin B2 seviyesine kadar karşılaştıkları söz varlığının çeşitliliği (Serin, 2017) ile ilgili olduğu sonucunu göstermektedir. Tespit edilen eklerin, toplam sayıları içerisinde, en çok Türkçede geçiş sıklıkları yüksek olan (Korkmaz, 2014) /+IIk/ (432), /+II/ (172) ve /+IA-/ (173) eklerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda en çok doğru kullanımın da hatalı kullanımın da bu eklerde yapıldığı görülmüştür.

Fonetik düzeyde hata sayısının fazla olması, öğrencilerin ana dilinden kaynaklı sesletim hataları ve olumsuz aktarım sebebiyle sesleri yanlış yazmalarından kaynaklanmış olabilmektedir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013)’nın yapmış oldukları çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin yazım ve noktalama yanlışlarının dil bilgisi hataları içinde ikinci sırada geldiği görülmektedir. Yılmaz ve Bircan (2015)’ın çalışmalarında ise tam tersi bir sonuç ortaya çıkmıştır. Gövde hâlinde öğrenilen sözcüklerin yazımı ile ilgili hataların diğer hata türlerine oranla daha çok yapıldığı sonucuna ulaşılabilir.

İsimler üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.

İsim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan içe dönük görevli dil öğeleri çokluk eki, tamlanan eki ve iyelik ekleridir. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında bu görev öğelerinin kullanımları ile ilgili toplam 3452 kullanım tespit edilmiştir. Bunların 654’ü hatalı kullanılırken; 2798’inin ise doğru ve yerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Hatalı kullanımlar içerisinde 53 örnek fonetik düzeyde yapılan hatalardan kaynaklanmıştır.

Bulgulara göre ulaşılan sonuçta öğrencilerin en çok tamlanan ekini kullandıkları görülmüştür. Özellikle bükümlü bir ana dili olan öğrenciler Türkçedeki isim tamlaması mantığı konusunda sıklıkla hata yapmakta (Arhan, 2015; Bölükbaş, 2011; İnan 2013) ya da konuyu öğrenememektedirler. Türkçede isim tamlamalarının ek alıp almamalarına göre türünün değişmesi tamlanan ekinin hangi isme geleceği ya da gelmeyeceği konusunda problemler doğurmaktadır. Bu duruma örnek olarak öğrencilerin yapmış olduğu hataların en fazla (147) tamlanan ekinin işaretlenmemiş olması gösterilebilir. Yıldırım M. (2018)’nin yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaştığı görülmektedir. Bunun yanında tamlanan ekinin gereksiz olarak kullanıldığı örneklerle de rastlanmıştır.

Herhangi bir ek almayan isim tamlamaları zaman zaman kalıcı kavram işareti oluşturmaktadır. Bu bağlamda kimi tamlamalarda hem tamlayan hem de tamlanan eki işaretlenmemektedir. Ancak isim tamlamalarını öğrenen yabancı öğrenci tamlamada kullanılan ekler için genelleme yaparak her tamlanana /+(s)I/ ekini getirmekte sonuç olarak

hata yapmaktadır. Bu duruma, ana dili etkisiyle olumsuz aktarım, genelleme ve yanlış öğrenme etki etmiş olabilir.

Çokluk ekinin hatalı kullanımları ile ilgili olarak öğrencilerin çokluk ekini gereksiz işaretlemesinden kaynaklı hataların (61) fazla olduğu görülmüştür. Türkçede çokluk Hint-Avrupa dillerinin aksine her zaman işaretlenmemektedir. Sözcük anlam olarak çokluğu taşıyorsa Türkçede ayrıca ek olarak çokluk işaretlenmemektedir (Gemalmaz, 2010; Karaağaç, 2012). Ancak incelenen hatalı kullanımlarda öğrencilerin bildikleri diğer dillerden ya da ana dilinden olumsuz aktarım yaparak çokluk anlamı taşıyan sözcüğün tamlananında da çokluk ekini kullandıkları görülmüştür.

Çokluk eki isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan diğer içe dönük görevli dil öğelerine göre doğru kullanım ile hatalı kullanım oranı arasında en fazla fark olan ve en az hata yapılan ektir. Bu durumun nedeni Türkçenin çokluğu morfolojik olarak isim üzerinde tek bir ekle işaretlemesi (/+lAr/) olabilir.

İsimler üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında isim üzerine gelen dışa dönük görevli dil öğeleri hâl ekleri, edatlar, hâl eki+edatlar ve tamlayan ekidir. Bu görev öğelerinin 3393 kez kullanıldığı bu görev öğelerinden 1036'sını hatalı, 2357'sinin ise doğru ve yerinde kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu sayılardan öğrencilerin isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan dışa dönük görevli dil öğelerini büyük oranda doğru kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bölükbaş 2011; Ersoy, 1997; Güven, 2007).

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının tespit edildiği ve incelendiği çalışmalarda hâl eklerinin öğrencilerin en çok hata yaptıkları ve öğrenmede zorlandıkları ekler olduğu ortak sonucuna varılmıştır (Akdoğan, 1993; Ersoy, 1997; Mete, 1997; Yağmur Şahin, 2013).

Hâl ekleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok zorlandıkları konuların başında gelmektedir. Bunun yanında öğretmenler tarafından da öğretiminde zorlanılan konular arasında gösterilen hâl ekleri, çalışmanın diğer bulgularına oranla doğru kullanım ile hatalı kullanım arasındaki oranın birbirine en yakın olduğu görevli dil öğeleridir. Bununla ilgili Güven (2007)'in yapmış olduğu çalışmada ulaştığı sonuçlar benzer bir tablo çizmektedir. Güven (2007)'in çalışmasına göre hâl eklerinde bütün dil düzeylerinde birbirine yakın oranlarda hata yapılmaktadır. Bu durum da göstermektedir ki yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin en zor öğrendiği konulardan biri hâl ekleridir. Bu hatalar çoğunlukla

çalışmada elde edilen verileri destekler şekilde /+I/ ekinde yapılmaktadır (Akdoğan, 1993; Güven, 2007). Çalışmada tespit edilen bütün görev ögelerinin doğru kullanımları hatalı kullanımlarından fazlayken sadece /+I/ hâl ekinde hatalı kullanımın (354) doğru kullanımdan (347) fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca Güven (2007) hâl eklerinde yapılan yanlışları ana dilinden olumsuz aktarım, hatalı öğrenme, kişisel nedenlerden kaynaklı problemler, eğitim programından kaynaklı problemler ve nedeni belli olmayan problemler şeklinde sınıflamaktadır (s. 172).

Hâl ekleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk öğretilen dil bilgisi yapıları arasında yer almaktadır. Cümle içerisinde anlam ilişkileri kuran bu ekler öğrenim süreci içerisinde özellikle ana dili eklemeli bir dil olmayan öğrenciler için öğrenilmesi zor bir konu olarak görülmektedir. Bu durum da çalışmada tespit ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir.

Edatlar ve hâl eki+edat yapıları isim üzerine gelen ve cümle içerisinde anlam ilişkileri kuran yapılardır. Öğrenim süreci içerisinde bir sözcük gibi ya da hâl eki+edat şeklinde bir kalıp olarak öğretilen bu yapılar çalışmada tespit edilen isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti oluşturmeyen dışa dönük görevli dil ögeleri içerisinde az kullanılan (256) ve en az hatalı kullanımı (41) tespit edilen yapılardır. Hâl eki+edat yapıları ise (97) çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe öğrenmek için kullandıkları öğretim setinde kalıp olarak seviyelere göre öğretilmektedir. Tıpkı bir yapım eki almış sözcük gibi öğrenilen ve eklendiği sözcüğe kazandırdığı anlam üzerinden ezberlenen bu yapılarda hatalı kullanımların az olması öğretim tekniğinden kaynaklı bir durum olabilir.

Tamlayan (ilgi) eki isim tamlamalarında tamlayan ile tamlanan arasındaki sentaktik ilişkiyi kuran ektir. Çalışmada tespit edilen örneklerde hâl eklerinden sonra kullanım sayısı (578) itibarıyla ikinci sırada gelmektedir. Tamlayan ekinin kullanımında Türkçenin isim tamlaması yapısının pek çok dile göre farklı olması (belirtili ve belirtisiz isim tamlaması gibi iki farklı tamlama grubunun olması) fazla hata yapılmasına sebebiyet vermiş olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin isim üzerine gelen içe ve dışa dönük görevli dil ögelerinin kullanımlarında bunları çoğunlukla doğru kullandıkları sonucuna varılmıştır. Hatalı kullanımların ise çoğunlukla görev ögesinin işaretlenmemesinden kaynaklandığı gözlenmiştir. Çalışmanın sonucunda hatalı kullanımlarda elde edilen veriler alanyazında ilgili çalışmalardan elde edilen verilerle paralellik göstermektedir (Akdoğan, 1993; Güven, 2007; Yağmur Şahin, 2013). Özarslan (2018)'ın yapmış olduğu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde en çok hatayı hâl eklerinde, daha sonra iyelik eklerinde yaptıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak yazma becerisini inceleyen ve hata analizi yapan

çalışmalarda da dil bilgisi yanlışlarında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Bölükbaş, 2011; Büyükkiz & Hasırcı, 2013; Orhan, 2018; Yılmaz & Bircan, 2015).

Fiil Üzerine Gelen Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili Sonuçlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında fiil üzerine gelen görevli dil öğelerini 1837 kez kullandıkları ve bu kullanımların 258'inin hatalı olduğu, 1579'unun ise doğru ve yerinde kullanıldığı tespit edilmiştir.

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar.

Fiil üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri, fiilden fiil yapım ekleri ve fiilden isim yapım ekleridir. Çalışmada incelenen kâğıtlarda 786 görev ögesi tespit edilmiştir. Bunların 101'i hatalıyken 685'i doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Yukarıda isim üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğeleri konusunda da bahsettiğimiz gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler kalıcı kavram işareti yapan görevli dil öğelerini gövde ya da kalıp hâlinde öğrenmektedir. Bu sebeple de hata sayıları ve oranları kalıcı kavram işareti yapmayan diğer görevli dil öğelerine göre daha azdır.

Fiilden fiil yapım eklerinin kullanımları ile ilgili veriler incelendiğinde öğrencilerin bu ekleri şekil ve zaman ekleri gibi gördükleri ve hatalı kullanımların şahıs ve zaman uyumsuzluğu nedeniyle yapıldığı söylenebilir. Bu konuda Yağmur Şahin (2013)'in de benzer bir sonuca ulaştığı görülmektedir. Yağmur Şahin (2013) bu durumu öğrencilerin fiillerde çatı konusunu öğrenmekte zorlanmalarına bağlamaktadır. Çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında fiilden fiil yapım eklerinde en çok hatayı /-l-/ ekinin kullanımında (42) yaptıkları tespit edilmiştir. Eklendiği fiile edilgenlik anlamı katan bu ek, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenmekte ve doğru yerde kullanmakta zorlandığı bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğru kullanımlarda ise /-ş-/ eki en fazla doğru kullanıma (115) ve bunun yanında en fazla kullanıma (120) sahip ektir. Ayrıca en az hata yapılan ek de /-ş-/ ekidir (5). Eklendiği fiile işteşlik anlamı da katan bu ek Türkçede geçiş sıklığı yüksek bir ektir sonuç olarak öğrencilerin A1'den başlayarak sıklıkla karşılaştıkları görevli dil öğelerindendir. Bu durum da eke kazanılan aşinalık sebebiyle daha iyi öğrenildiğini ve doğru ve yerinde kullanıldığı söylenebilir.

Fiilden isim yapım ekleri fiilden fiil yapım eklerine göre daha az hata yapılan eklerdendir. Bu duruma gövde hâlinde öğrenilmeleri etki etmiş olabilir. Kullanılan ek çeşitliliği açısından birçok farklı ek grubundan fazla çeşide sahip olan (18) fiilden isim yapım

ekleridir. Toplam kullanım (382) ile hatalı kullanım (21) arasındaki oran fiilden fiil yapım eklerine göre daha fazladır (404-101). Pek çok ekin hatalı kullanımı bulunmazken en fazla hata (12) /-(I)m/ ekinde yapılmıştır. Gövde ya da kalıp hâlinde öğrenilen bu yapıların kullanım sayıları ekin dil içerisindeki geçiş sıklığına, öğrencilerin yazdıkları konunun içeriğine ve öğrencinin sözcük bilgisine bağlıdır. Bu sebeple doğru sonuçlara ve yorumlara ulaşabilmek için incelemelerde bu değişkenleri göz önünde bulundurmak faydalı olacaktır.

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili sonuçlar

Fiiller üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğeleri isim-fiil ekleri, sıfat-fiil ekleri ve zarf-fiil yapılarıdır. Çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında söz konusu ek ve yapıların 1837 kullanımı tespit edilmiştir. Bu kullanımlardan 258'i hatalyken 1579'u ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Türkçenin işlek eklerinden isim-fiil ekleri incelendiğinde en çok kullanımın bu gruptaki eklerde olduğunu görmekteyiz. Bu ekler içerisinde ise en çok kullanım /-mA/ (238) ekindedir. Türkçenin en işlek isim-fiil eki olan /-mA/ eylem adı yapımında öğrencilerin ilk karşılaştıkları ek olması ve cümle içerisinde /-mAk/ (162) ekine nazaran daha işlek kullanılması sebebiyle kullanım sayısı fazla olmuş olabilir. Hatalı kullanımlar çoğunlukla isim-fiil eklerinin özellikle /-mAk/ ve /-mA/ ekinin karıştırılması ya da /-mAk için/ gibi ek+edat yapılarının isim-fiil yerine ya da isim-fiilin bu yapı yerine kullanımından kaynaklanmış olabilir.

İsim-fiiller, yabancı öğrencilerin kolay öğrendiği, ancak gerek ana dilinden gerekse bildiği diğer dillerden olumsuz aktarım yapıları ya da ekler üzerinde özellikle /-mAk/ ve /-mA/ eklerinde genelleme yapıları sebebiyle hatalı kullanılabilir. Özellikle herhangi bir hâl ekini üzerine almayan /-mAk/ ekinin gerek cümle içerisinde yalın şekilde gerekse hâl ekiyle birlikte kullanımından kaynaklı yanlışlar isim-fiil eklerinde karşımıza çıkan hataların kaynağını oluşturmaktadır. Bu duruma da öğrencinin eylemleri mastar hâlinde öğrenmesi ve bunları bu şekilde cümle içerisinde genelleme yaparak kullanma isteği sebep olmuş olabilir.

Sıfat-fiil eklerini alan sözcükler cümlede sıfat tamlamaları ya da ismi niteleyen yapılarda karşımıza çıkmaktadır. Çalışmada incelenen kâğıtlarda diğer fiil üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görev öğelerine göre en az kullanımı (258) tespit edilen eklerdir. Aydın (1999)'ın yapmış olduğu tespitler Türkçe öğretiminde sıfat-fiillerin öğretiminin eksik ve yetersiz olduğunu göstermektedir. Aydın (1999) fiillerle beraber öğretilen ve zaman ekleri ile karıştırılan bazı sıfat-fiil eklerinin fiillerle beraber öğretildiğinde sanki fiil üzerine gelen yapım eki gibi kullanıldığını ve bu durumun da öğrencinin bu ekleri

öğrenirken sıfat ya da isim görevinde değil de fiil görevinde kullanılması gerektiği izlenimi uyandırdığını vurgulayarak öğrenimin zor ve güç olduğunu belirtmektedir. Bu bilgidен hareketle sıfat-fiillerin hatalı kullanımlarının çoğunlukla eklerin birbirinin yerine ya da zaman ekleri gibi kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Zarf-fiiller cümle içerisinde yüklemi çeşitli açılardan niteleyen yapılardır. Bu bağlamda çalışmada incelenen yazılı anlatım kâğıtlarında fiil üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğeleri içerisinde kullanım sayısı isim-fiilden sonra gelmektedir. Zarf-fiil yapılarının kullanımları (15) diğer fiil üzerine gelen ve kalıcı kavram işareti yapmayan görevli dil öğelerine göre daha fazladır. Ancak yapılan hatalara bakıldığında birçok zarf-fiil yapısında hata yapılmazken kimilerinde ise hata sayısının az olduğu görülmektedir. Bu konuda zarf-fiil yapılarının yabancılar Türkçe öğretiminde öğretim şekli etkili olabilir. Kalıp hâlinde öğretilen zarf-fiiller⁶ öğrencilerin bunları kullanırken hatalı kullanım sayısını azaltmaktadır. Çalışmada tespit edilen (379) zarf-fiil yapılarının doğru kullanımları (358) ile hatalı kullanımları (51) arasında büyük bir fark gözlenmiştir. Hatalı kullanımlarla ilgili bu tespitler Albayrak (2010)'ın çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. En çok hata ise (33) /-mAk için/ yapısındadır. Bu yapı yükleme sebep ve amaç bildiren bir anlam katmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk öğretilen zarf-fiil yapısı olması, konuşma ve yazma etkinliklerinde sıklıkla kullanılması sebebiyle zarf-fiil yapıları arasında en sık kullanılan yapı olmuştur.

Yüklemde Kullanılan Görevli Dil Öğelerinin Kullanımı ile İlgili Sonuçlar

Yüklemde kullanılan görevli dil öğeleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde yüklem üzerine gelen görevli dil öğeleri şekil ve zaman ekleri, şahıs ekleri, olumsuzluk eki/edatı, ek fiil, tasvirî fiiller, cümle sonu eki/edatı ve soru eki olmak üzere çeşitli başlıklara ayrılmaktadır. Bu eklerin toplam 3599 kullanımı tespit edilmiş ve bu kullanımlardan 226'sı hatalyken 3373'ü ise doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Eklemeli bir dil olan Türkçede yüklem, üzerine gelen görev öğelerinin çeşitliliği sebebiyle öğrenilmesi güç olan yapılardandır. Ancak her dilde benzer olduğu gibi, cümle içerisinde kılışı, oluşu vb. olgu ve durumları; zaman, kişi ve şekil yönünden belirten yüklemeler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde hedef dile diğer dillerden doğrusal bir aktarımla, dil bilgisi çeviri yöntemiyle, daha doğru ve hızlı bir şekilde öğrenilebilmektedir. Bu durum da isim ya da fiil üzerine gelen görevli öğelere göre daha az hata yapılmasına sebebiyet vermiş olabilir. Konula ilgili Eren Ökten ve Sauner-Leroy (2016) "Türkçenin

⁶ Ayrıntılı bilgi için bk. Aslan, F. (Ed.). (2015). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı (A1, A2, B1, B2, C1+)*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

sondan eklemeli bir dil olmasından, esnek sözdizimi ve semantik yapısından kaynaklanan bağlamsal ifade çeşitliliği, kesin bir zaman ve kip ayrımını ortaya koyamamaktadır” (s. 162). Bunun yanında Eren Ökten ve Sauner-Leroy (2016) öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçleri içerisinde kip eklerini şekil bilgisi içerisinde öğrenmelerinin anlambilim açısından eksik öğrenmelerine ve böylece ders dışında karşılaştıkları metinlerde doğru kipleri kullanamadıklarını belirtir.

Yüklemde kullanılan görevli dil öğelerinden şekil ve zaman eklerinde toplam 1747 görev ögesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Hatalı kullanımlar incelendiğinde ise toplam kullanım sayılarıyla paralel bir dağılım gözlenmemektedir. En fazla hata (41) geniş zaman (/r/) ekinde yapılırken (Özarslan, 2018) görülen geçmiş zaman (/TI/) ve şimdiki zaman (-Iyor/) eklerinde eşit sayıda (28) hata yapılmıştır. Doğru kullanım ile hatalı kullanım oranlarına bakıldığında şimdiki zaman ekinin hatalı kullanım ile doğru kullanımı arasındaki oran (28/667) en azdır. Bu durum ile ilgili olarak şimdiki zaman ekinin A1 düzeyinde öğretilen ilk zaman olması (İslioğlu, 2015) ve yazımının Türkçe ses uyumlarına göre değişmiyor olması gibi nedenler söylenebilir. Bunun yanında yazılı anlatım sınavında öğrencilere yöneltilen yazma sorusunun da içeriğinde şimdiki zamanı daha çok kullanmayı gerektiren bir konu olması kullanım sayısının fazlalığında göz ardı edilmemelidir.

Zaman ekleri dışında emir, istek, dilek/şart gibi şekil ekleri de çalışmada tespit edilen eklerdir ancak zaman ekleri kadar fazla kullanımları yoktur. En fazla kullanım /-sA/ ekinde (73) tespit edilmiştir.

Şahıs ekleri tıpkı zaman ve şekil ekleri gibi yüklem üzerine gelerek yüklem belirtiği işi yapan kişiyi bildirmektedir. Bulgular incelendiğinde tıpkı şekil ve zaman eklerinde olduğu gibi şahıs eklerinde de benzer bir hata dağılımı görülmektedir. Bu duruma yüklem çekimlerini öğrenen öğrencilerin hata yaptıklarında hem şekil ve zaman eklerinde hem de şahıs eklerinde benzer hataları yaptıkları görülmüştür.

Ancak hatalı ve doğru kullanım oranlarına bakıldığında diğer görevli dil öğelerine göre yüklem üzerine gelen şekil, zaman ve şahıs eklerinde öğrencilerin başarılı oldukları ve çoğunlukla doğru kullandıkları görülmektedir (Yağmur Şahin 2013; Özarslan, 2018).

Olumsuzluk eki olan /-mA/, kullanım sayısı yazma konusuyla ilgili olan olumsuzluk eki doğru ve yanlış kullanım oranı (114/6) ile diğer yüklem üzerine gelen görev öğeleriyle paralellik göstermektedir. Hatalı kullanımın görüldüğü örneklerde öğrencilerin olumsuz anlam içeren cümlelerin yüklemine olumsuz yapmayı unuttukları için hata yaptıkları gözlenmiştir.

Bulgulardan elde edilen verilerin sonuçlarına göre çoğunlukla hatalar birleşik zamanların öğrenilmemesinden, eksik veya hatalı öğrenilmesinden ya da Türkçede isimlerin ek fiil olarak yüklem olabildiklerinin farkında olmamaktan kaynaklı ekin kullanılmamasından ortaya çıktığı söylenebilir.

Çalışmada tasvirî fiillerin kullanımıyla ilgili öğrencilerin B2 seviyesine kadar öğrendikleri tek tasvirî fiil olan /-Abil-/ yapısı ile karşılaşmıştır. Tasvirî fiillerin doğrudan bir konu olarak öğretilmemesi diğer tasvirî fiillerin öğrenciler tarafından kullanılmamasını açıklayabilir. Ana dili olarak Türkçe konuşanlar içerisinde de sıklıkla kullanılmayan tasvirî fiiller yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından da sık kullanılan veya bilinen bir konu olmamaktadır.

Kullanım oranlarına bakıldığında öğrencilerin /-Abil-/ tasvirî fiilini yüksek oranda doğru kullandıklarını söyleyebiliriz. Buradan hareketle öğrencilerin ekin görevini ve cümleye kattığı anlam özelliklerini bildiklerini de varsayabiliriz.

Yüklemde kullanılan bir diğer görevli öge ise cümle sonu eki/edatıdır. Çalışmada tespit edilen cümle sonu eki/edatı /-Tır/'dır. /-Tır/ ekinin isim soylu yüklemde sonra gelerek pekiştirme anlamı katması (Baydar, 2012; Savran, 2008) ve kimi yüklemlerde de işaretlenmemesi ekin kullanımı konusunda öğrencileri farklı kullanımlarının olduğu kanaatine yöneltmiş ve bu yüzden kullanılması gereken yerde kullanmamaya ya da kullanılmaması gereken yerde kullanmaya yöneltmiş olabilir.

Yüklem üzerine gelen bir diğer görev ögesi olan soru eki/edatı (mI) çalışmada incelenen yüklem üzerine gelen görev ögeleri arasında en az kullanılan (20) görev ögesi olarak tespit edilmiştir. Bu görev ögesinin kullanımının az olmasında yazma konusu ve öğrencilerin yazılı anlatımda takındıkları üslup özellikleri etkili olmuş olabilir. Soru ekinin kullanımları içerisinde hatalı kullanımına rastlanmamıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin A1 düzeyinde öğrendikleri bu ek, hem günlük konuşma dilinde hem de yazı dilinde sıklıkla kullandıkları ve bu sebeple kolay öğrendikleri bir ektir.

Dil Ailelerine Göre Öğrencilerin Görevli Dil Ögelerini Kullanma Durumları ile İlgili Sonuçlar

Öğrencilerin ana dili, ikinci dil ediniminde öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerden birisidir. Bu süreçte öğrenci ana dili ile hedef dili karşılaştırmakta ve benzer yönler kolay öğrenilirken benzemeyen yönler zor öğrenilmektedir (Bölükbaş, 2011, s. 1358). Bölükbaş'ın çalışmasında belirttiği gibi, güçlü görüşe göre, ikinci dil ediniminde yapılan yanlışlar ana dilinden olumsuz aktarımlar sebebiyle olmaktadır (Bölükbaş, 2011).

Karşılaştırmalı dil bilgisi çalışmaları ile öğrencilerin iki dilde hata yapacakları muhtemel yapılar tespit edilir ve öğretim bu yönde tasarlanarak hata yapmaları en aza indirilebilir. alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ana dili ve dil ailesi değişkenine göre yapılan çalışmalar şunlardır: (Albayrak, 2010; Arhan, 2015; Derjaj, 2005; İnan, 2013; Minhaj, 2016; Özarslan, 2018, Şimşek P. 2018). Bunların içinde P. Şimşek, (2018)'in yapmış olduğu çalışma doğrudan ana dili ve dil ailesi merkezli bir çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil ailesi değişkenine göre elde edilen sonuçlar incelenirken verilerin oransal olarak incelenmesi daha doğru olacaktır. Çünkü çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin ana dilinin mensup olduğu dil aileleri eşit oranlı dağılım sergilememektedir. Örnek olarak ana dili Hami Sami dillerinden olan öğrenci sayısı çokken Kafkas dillerinden olan öğrenci sayısı daha azdır.

Dil aileleri ile ilgili sonuçlar incelendiğinde çalışmada toplam 14337 görevli dil ögesinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunların 8141'ini isim üzerine gelen görevli dil ögeleri, 1838'ini fiil üzerine gelen görevli dil ögeleri, 4356'sını ise yüklem üzerine gelen görevli dil ögeleri oluşturmaktadır.

Söz konusu kullanımlar dil ailelerine göre sınıflandırıldığında ana dili Avustronezya dillerinden olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil ögelerinde İsim üzerine gelen görevli dil ögelerinin kullanımında öğrenciler %80'lik doğru oranına karşılık %20'lik hata oranına sahiptirler. Fiil üzerine gelen görevli dil ögelerinde ise %83'lük doğru oranına karşılık %17'lik hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil ögelerinin kullanımında öğrenciler %91'lik doğru oranına karşılık %9'luk hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (1247) %85'lik doğru kullanım (1062) oranına karşılık %15'lik hatalı kullanım (185) yapmışlardır. Ana dili Avustronezya dillerine mensup olan öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil ögelerinde daha başarılı oldukları, isim üzerine gelen ve yüklem üzerine gelen görevli dil ögelerinde birbirine yakın oranlarda doğru ve hatalı kullanım görülmektedir. P. Şimşek (2018) Avustronezya dil ailesine mensup öğrencilerin öğretim sürecinde fiil üzerine gelen eklerde daha çok desteklenmesi gerektiğini belirtir. Ancak burada belirttiği ekler bu çalışmada yüklem üzerine gelen eklerdir.

Çalışma grubunda karşılaştığımız bir başka dil ailesi de Bantu dilleridir. Ana dili Bantu dillerine mensup öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil ögelerinin kullanımında öğrenciler %75'lik doğru oranına karşılık %25'lik hata oranına sahiptirler. Fiil üzerine gelen görevli dil ögelerinin kullanımında öğrenciler %87'lik doğru oranına karşılık %13'lük hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil ögelerinin kullanımında öğrenciler %93'lük doğru oranına karşılık %7'lik hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (1118) %82'lik doğru kullanım (925) oranına karşılık %18'lik hatalı kullanım

(193) yapmışlardır. Ana dili Bantu dillerine mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha başarılı oldukları, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir. Fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde isim üzerine gelen görev öğelerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Çalışmada karşılaşılan bir başka dil ailesi de Çin-Tibet dilleridir. Ana dili Çin-Tibet dillerine mensup öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %75'lik doğru oranına karşılık %25'lik hata oranına sahiptirler. Fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %82'lik doğru oranına karşılık %18'lik hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %87'lik doğru oranına karşılık %13'lük hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (1211) %79'luk doğru kullanım (965) oranına karşılık %21 oranında hatalı kullanımları (256) vardır. Ana dili Çin-Tibet dillerine mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha başarılı oldukları, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde isim üzerine gelen görev öğelerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Çalışmada incelenen dil aileleri içinde bir diğer dil ailesi ise Hami Sami dil ailesidir. Ana dili Hami Sami dillerine mensup öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %77'lik doğru oranına karşılık %23'lik hata oranına sahiptirler. Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %82'lik doğru oranına karşılık %18'lik hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %91'lik doğru oranına karşılık %9'luk hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (3710) %82'lik doğru kullanım (3056) oranına karşılık %18 oranında hatalı kullanımları (654) vardır. Ana dili Hami Sami dil ailesine mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha başarılı oldukları, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde isim üzerine gelen görev öğelerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Arhan (2015), Bölükbaş (2011) ve Şimşek P. (2018)'in çalışmalarında ulaştıkları sonuçlarla uyumludur. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler yüklem üzerinde daha az oranda hata yapmışlardır. Bunun yanında söz dizimi açısından ve yüklem çekimi açısından Türkçeden farklı olan Hami-Sami dillerine mensup öğrencilerin yaptıkları hataların sözcüğü ya da eki yanlış veya eksik öğrenmeden, ana dilinden yaptıkları olumsuz aktarımlardan kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

Bir başka dil ailesi de Hint-Avrupa dil ailesidir. Bu dil ailesi coğrafi olarak geniş bir alana yayılması, yayıldığı coğrafyaların da kültürel ve sosyal açıdan çok fazla farklılık göstermesi sebebiyle Asya dilleri ve Avrupa dilleri olarak iki grupta değerlendirilmiştir. Ana dili Hint-Avrupa dil ailesinin Asya koluna mensup olan öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinden isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %79'luk doğru oranına karşılık %21'lik hata oranına sahiptirler. Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %87'lik doğru oranına karşılık %13'lük hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %93'lük doğru oranına karşılık %7'lik hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (2140) %84'lük doğru kullanım (1803) oranına karşılık %16 oranında hatalı kullanımları (337) vardır. Ana dili Hint-Avrupa dillerinin Asya koluna mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha başarılı oldukları, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde isim üzerine gelen görev öğelerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir.

Ana dili Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa koluna mensup öğrenciler ile ilgili verilere bakıldığında öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %83'lük doğru oranına karşılık %17'lik hata oranına sahiptirler. Öğrencilerin fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %90'lık doğru oranına karşılık %10'luk hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %95'lik doğru oranına karşılık %5'lik hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (2389) %90'lık doğru kullanım (2108) oranına karşılık %10 oranında hatalı kullanımları (281) vardır. Ana dili Hin-Avrupa dillerinin Avrupa koluna mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha başarılı oldukları, isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde diğerlerine oranla daha fazla hata yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinde isim üzerine gelen görev öğelerine göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Ayrıca toplam değerlere bakıldığında Türkçeyi doğru kullanmada en başarılı grubun da bu grup olduğu sonucu da verilerden çıkarılabilmektedir.

Çalışmada karşılaşılan bir başka dil ailesi de Kafkas dilleridir. Ana dili Kafkas dillerine mensup öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %82'lik doğru oranına karşılık %18'lik hata oranına sahiptirler. Fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %93'lük doğru oranına karşılık %7'lik hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler

%94'lük doğru oranına karşılık %6'lık hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (359) %84'lük doğru kullanım (305) oranına karşılık %16 oranında hatalı kullanımları (54) vardır. Ana dili Kafkas dillerine mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde daha başarılı oldukları, bunu fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin takip ettiği ancak isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir.

Bir başka dil ailesi ise Nijer-Kongo dilleridir. Ana dili Nijer-Kongo dillerine mensup öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %80'lik doğru oranına karşılık %20'lik hata oranına sahiptirler. Fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %91'lik doğru oranına karşılık %9'luk hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %96'lık doğru oranına karşılık %4'lük hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (731) %86'lık doğru kullanım (634) oranına karşılık %14 oranında hatalı kullanımları (97) vardır. Ana dili Nijer-Kongo dillerine mensup olan öğrencilerin yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde diğer dil ailelerine göre de daha başarılı oldukları, bunu fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin takip ettiği ancak isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yaptıkları görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin bazılarının mensubu olduğu bir diğer dil ailesi ise Türkiye Türkçenin de içerisinde bulunduğu Ural-Altay dil ailesidir. Bu dil ailesine mensup öğrencilerin isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %69'luk doğru oranına karşılık %31'lik hata oranına sahiptirler. Bu oran diğer dil aileleri içerisinde en yüksek hata oranıdır. Fiil üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %85'lik doğru oranına karşılık %15'lik hata oranına sahiptirler. Yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımında öğrenciler %93'lük doğru oranına karşılık %7'lik hata oranına sahiptirler. Toplam kullanımda ise öğrenciler (1432) %77'lik doğru kullanım (1113) oranına karşılık %23 oranında hatalı kullanımları (319) vardır. Ana dili Ural-Altay dillerine mensup olan öğrenciler isim üzerine gelen görevli dil öğelerinde yüksek oranda hata yapmışlardır. Bu oran diğer dil aileleri içerisinde en fazla orana sahip istatistiktir. Aynı zamanda toplam hata oranlarına bakıldığında %23'lük oranla en fazla hata oranına sahip dil ailesi de Ural-Altay dil ailesidir. Bu dil ailesinde en az hata oranı ise yüklem üzerine gelen görevli dil öğelerinde yapılmıştır. Türkiye Türkçesi ile akraba dillerden olmalarına ve benzer dil özelliklerine sahip olmalarına rağmen diğer dil ailelerinde daha az hata yapılırken Ural-Altay dil ailesinde hata oranı çok yüksektir. Bu duruma sebep olarak öğrencinin Türkiye Türkçesine yakın olan kendi dilindeki yapıları genellemesini gösterebiliriz. Böylelikle öğrenci kısmen anladığı cümlelerin

içerisinde var olan Türkçe dil bilgisi yapılarını kendi dilindeki yapılarla birleştirip yazmakta ve kısmî iletişimi sağladığı için hatalı kullanımı görmemekte ve bu sebeple hatayı düzeltme yoluna gitmemektedir.

Verileri genel olarak değerlendirdiğimizde görevli dil öğelerini kullanmada en başarılı dil ailesinin Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa kolu olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin en başarılı oldukları görevli dil öğeleri ise yüklem üzerine gelenlerdir. En çok hata yapılan ve bütün dil ailelerinin en çok kullandığı ve en çok hata oranına sahip görevli dil öğeleri ise isim üzerine gelenlerdir. Türkçe ile dil bilgisel açıdan herhangi bir benzerliği olmayan coğrafya olarak Türkiye'ye uzak bölgelerde konuşulan dilleri ana dili olarak konuşan öğrencilerin Türkçede görevli dil öğelerini kullanmada daha az hata yaptıkları yukarıdaki verilerden çıkarılacak bir sonuçtur. Bunun yanında bir dilin hedef dille akraba olmasının ya da ülke olarak komşu olmasının hedef dili doğru ve hatasız kullanmaya bir etkisinin olmadığı sonucu da yukarıdaki verilerden çıkarılabilir. Yukarıdaki verilerden hareketle alanyazında yapılan çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Bölükbaş, 2011; İnan, 2013; Şimşek, P. 2018). Ancak alanyazındaki çalışmalar daha çok hataları tespit etmek üzerine kurulduğu için doğru ve hatalı kullanımlar arasındaki oransal değerlere destek olacak benzer kullanımlar görülmemiştir. Bu konuda P. Şimşek (2018)'in yaptığı çalışma dil ailesi değişkenine göre elde edilen sonuçlardan hareketle benzer yorumlar sunmaktadır. Aynı şekilde Albayrak, (2010); Arhan, (2015); Derjaj, (2005); İnan, (2013); Minhaj, (2016); Özarslan, (2018) öğrencilerin ana dilinden hareketle hatalı kullanımlar ile ilgili benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Öneriler

- Öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektikleri ve en fazla hata yaptıkları hâl kategorisinin öğretimi ile ilgili yeni yöntemler geliştirilmeli ve bunlar öğretimde uygulanmalıdır.
- Alanda yapılacak diğer çalışmalarda öğrencilerin hatalarının kaynaklandığı “görev ögesinin işaretlenmemesi”, “görev ögesinin gereksiz kullanılması”, “görev ögesinin yerine başka görev ögesi kullanımı” gibi sonuçlar nedenleriyle değerlendirilmeli ve bu nedenlerin çözümüne yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Türkçe dil bilgisi öğretiminde tanımlamalardan ziyade görev ögesinin görevlerinden hareketle özelden genele doğru giden kavratıcı bir öğretim yöntemi benimsenmelidir.
- Aynı türden görevli dil öğelerinin farklı kurlarda farklı seviyelerde öğretilmesi, öğrencinin ilk veya iyi öğrendiği yapıyı yeni öğrendiği ya da öğrenirken zorlandığı yapının yerine kullanmasına sebebiyet vermektedir. Bu yüzden öğretim sürecinde aynı türden görev öğelerinin gerekli olanların tamamının öğretilmesi; nasıl ve nerede

kullanılması gerektiği, öğrenciye öğretilmeli ve bol alıştırma ve örneklerle pekiştirilmelidir. Öğretim aynı görev ögesinde ileri ve geri gitmemelidir.

- Dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi ana dili değişkenine göre yönlendirilmeli ancak bu değişken öğreticinin dil içerisindeki her kuralı eşleştirdiği veya eşleştirmeye çalıştığı bir yapıya dönüşmemelidir. Çünkü Türkçede genellemeler her zaman doğru sonucu vermemektedir. Bu durum da dil bilgisi konularında genelleme yapan öğrencinin istisna olan kullanımlarda ya da aynı şekilde yazılan ya da kullanılan yapılarda hata yapmasına sebebiyet vermektedir.
- Yazma etkinlikleri çeşitlendirilerek öğrencilerin daha fazla ve çeşitli konularda yazı yazmaları hataların azalması ve bilgilerin pekiştirilmesi açısından önemlidir.
- En fazla hatanın yapıldığı isim üzerine gelen görevli dil öğelerinin kullanımı ile ilgili daha fazla akademik çalışma yapılmalı ve hataların sebepleri belirlenmelidir.
- Ana dili Türkçe ile akraba olan öğrenciler ana dili Türkçe ile akraba olmayan öğrencilerden ayrı olarak gruplandırılmalı ve ders içerikleri bu duruma göre hazırlanmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ailesi değişkenine dikkat edilmeli, öğrencinin geldiği ülkenin ve sosyoekonomik çevresinin öğrenmeye ne derece etki ettiği üzerinde durulmalıdır. Çünkü dil ailesi değişkenine göre elde edilen sonuçlarda sosyoekonomik durumu iyi olmayan ülkelerden gelen öğrencilerin daha çok hata yaptıkları ve hatalarının çok çeşitli olduğu görülmüştür. Ancak sosyoekonomik durumu iyi olan ülkelere gelen öğrencilerin daha az hata yaptıkları ve öğrendikleri yapıyı pekiştirdiği ve kalıcı hâle getirdiği görülmüştür.
- Öğrencinin ana dilinin içinde bulunduğu dil ailesinin dil özellikleri dikkate alınmalı, bu doğrultuda öğrencinin hatalı ve doğru kullanımları belirlenerek ana dili ile Türkçenin benzer ve farklı özellikleri dikkate alınarak hataların daha etkili bir şekilde giderilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildiri, Kıbrıs.
- Ak Başoğlu, D., & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 25927)
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve sözlü anlatım* (15. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 263810)
- Alyılmaz, C. (1994). *Orhun yazıtlarının söz dizimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Alyılmaz, C. (2003). Türkçede fiil deyimleri ve öğretimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 620, 148-156.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Alyılmaz, C. (2011). Zamir n’si eski bir iyelik ekinin kalıntısı olabilir mi? *Türk Gramerinin Sorunları I-II Bildirileri* içinde (ss. 515-527). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alyılmaz, S. (2010a). Türkçede olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimi. *Turkish Studies*, 5(4), 87-118.
- Alyılmaz, S. (2010b). Türkiye Türkçesinde bulunma hâli kategorisi. *Dil Araştırmaları*, 7, 107-123.
- Alyılmaz, S. (2011). *Risâle-i müze-dûzluk (inceleme-metin-dizin)*. Ankara: Elik Yayınları.
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Arhan, A. (2015). *Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımında yaptıkları ad durum eki yanlışları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 414630)
- Aslan, F. (Ed.). (2015). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı* (A1, A2, B1, B2, C1+). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Arslan, M., & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 532733)
- Aydın, Ö. (1999). İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe dilbilgisi betimlemelerinin görünümü. *Çağdaş Türk Dili*, 137-138, 33-41.

- Bağcı, H., & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 309-333). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bağcı, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısı üzerine bir inceleme. H. Ülper (Ed.), *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları* içinde (ss.149-163). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 433808)
- Bakır, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar, çözüm önerileri ve beklentiler. C. Alyılmaz, O. Er, İ. Çoban (Ed.) *Türkçenin güncel sorunları* içinde (ss. 421-468). Ankara: Eğiten Kitap.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3/1, 1-15. <https://dergipark.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Baydar, T. (2012). +Dİr bildirme eki üzerine. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 37-54. <http://sutad.selcuk.edu.tr> adresinden edinilmiştir.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bilgegil, M. K. (2014). *Türkçe dilbilgisi*. Konya: Kabalcı Yayınları.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349. <http://www.dieweltdertuerken.org> adresinden edinilmiştir.
- Boyraz, S., & Tepe, M. E. (2019). Verilerin analizi. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 274-320). Ankara: Pegem Akademi.
- Boz, E. (2013). *Türkiye Türkçesi biçimsel ve anlamsal işlevli biçimbilgisi*. Ankara: Kitabevi.
- Boz, E. (2018). Sözlükler için yeni bir dilbilgisel bilgi önerisi: ilgeçlerin atadıkları biçimbirimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 749-758. doi: <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4251>
- Bozkırlı, K. Ç. & Er, O. (2018). Investigating teacher views on improving the speaking skills of Syrian students. *European Journal of Education Studies*, 4(6), 66-79. doi: 10.5281/zenodo.1239901.
- Bozkurt, F. (2017). *Türkiye Türkçesi (Dilbilgisi-Anlatım)* (5. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Bulak, Ş. (2017). İlgi eki hâl eki midir? *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 91-105. doi.org/10.21563/sutad.317769
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 290676)
- Büyükkız, K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/> adresinden edinilmiştir.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

- Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Cin, A. (2004). Türkçede +sIz / +sUz eki üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 52, 1-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/> adresinden edinilmiştir.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/archive> adresinden edinilmiştir.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi:10.15390/EB.2014.3412
- Çetin, D. (2017). Dil becerileri – anlatma (konuşma ve yazma becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlioğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (Cilt 1-2) içinde (ss. 359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 164-178. doi: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.170>
- Daşbaşı, C. (2014). Türkçede üçüncü şahıs iyelik eki ve zamir n'si. *International Journal of Social Science*, 30, 147-6. doi:10.9761/JASSS2586.
- Daşdemir, M. (1995). *Tarık Buğranın romanlarında sözdizimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Daşdemir, M. (2014). *Oklama yöntemiyle Türkçenin yapısal-işlevsel söz dizimi*. Erzurum: Eser Basım Yayım.
- Dede, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dilbilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı, XLVII/(379-380)*, 123-135.
- Delice, H. İ. (2002). Yüklem olarak Türkçede fiil. *Sosyal Bilimler Dergisi*, XXVI, 185-212.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: dil bilimleri öğrenme ve öğretme yolları, yabancı dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri*. (5. baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Derjaj, A. (2005). *Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçimbilimsel düzlemdeki sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 160036)
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eckman, J. (1962), Çağataycada isim-fiiller, *TDAY Belleten*, 51-60.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elsawah, E. (2016). *Ana dili Arapça olanların Türkçe yazılı anlatımlarında sözcük kullanımları ve yazım yanlışları: durum tespiti ve çözüm önerileri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 450247)
- Eraslan, K. (1980). *Eski Türkçede isim-fiiller*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Eraslan, K. (2012). *Eski Uygur Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ercilasun, A. B. (2003). *Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Eren Ökten, C. & Sauner Leroy, M. H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kip ve zaman anlayışı değerlendirmeleri ve önerileri. A. Okur, B. İnce, İ. Güleç (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar* içinde (ss. 161-167). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Ergin, M. (1977). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 62652)
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429478)
- Gemalmaz, E. (1982). *Standart Türkiye Türkçesi (STT)'nin formalarının enformatif değerleri ve bu değerlerin ihtiyaçları halinde bu dilinin gelişimine muhtemel etkileri*. Erzurum.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (2013). Eylemler II. H. Pilancı (Ed.), *Türkçe biçim bilgisi* içinde (ss.144-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/780016> adresinden edinilmiştir.
- Gordeladze, İ. (2017). *Gürcü öğrencilerin yazma becerileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 482010)
- Gülsevin, G. (2000). Türkiye Türkçesinde birleşik zarf-fiiller. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 125-143.
- Gülsevin, G. (2004). Türkçede “sıra dışı ekler” ve eklerin tasnif-tanımlama sorunu üzerine. V. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I* içinde (ss. 1267-1284). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gülsevin, G. (2017). *Eski Anadolu Türkçesinde ekler* (4. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güneş, S. (2010). Türkçede imek fiili hakkında. İ. Yazar (Ed.), *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu* içinde (ss. 429-433). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211613)
- Hacıeminoğlu, N. (2015). *Türk dilinde edatlar*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Hatipoğlu, V. (1972). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hatipoğlu, V. (1974). Türkçedeki eklerin kökeni, *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XXIX(268), 331-340.
- Hatipoğlu, V. (1981). *Türkçenin ekleri* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Hengirmen, M. (2015). *Türkçe dilbilgisi* (22. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- İşlioğlu, S. (2015). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381130)

- İlhan, N. (2009). *Türk dilinde çokluk*. Elazığ: Manas Yayıncılık.
- İlhan, N., & Kabadayı, C. (2016). *Türkçede olumsuzluk*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349067)
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(9), 619- 649. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7319>
- İşeri, K., & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Johanson, L. (2016). *Türkçede görünüş*. (N. Demir, çev.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 471037)
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 534761)
- Kara, S. (2019). Üçüncü şahıs iyelik eki sorunu. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 117-125. doi:10.12992/TURUK669.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin dil bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karademir, F. (2013). *Türkiye Türkçesinde iyelik olgusu*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karahan, L. (2014). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1/1, 70-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444> adresinden edinilmiştir.
- Kır, E. (2011). *OBM (Ortak Başvuru Metni) bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 302204)
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2011). *Türkçede eklerin kullanılış şekilleri ve ek kalıplaşması olayları* (5. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koşucu, F. Z. (2007). *Türkçenin yabancılar öğretiminde ulaçların düzeylere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214586)
- Küçük, M. (2010). Tarihî Türk lehçelerinden Türkiye Türkçesine -Dİr/-DUr (<turur) eki ve işlevleri. *Türkbilig*, 19, 59-75.

- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygısı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. doi: <http://dx.doi.org/10.7884/teke.488>
- Mert, O. (2002). *Kutadgu Bilig’de hâl kategorisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 21, 25-32.
- Mert, O. (2008). Orhun yazıtlarında kullanılan işaretli (/./) görev öğeleri. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, 1-20.
- Mert, O. (2016). Kutadgu Bilig’de zaman anlamlı kavram işaretleri ile eylemler arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlayan dışa dönük görevli dil öğeleri. *Yusuf Hâs Hâcib ve Ölümsüz Eseri Kutadgu Bilig*. 194-204.
- Mert, O. (2017). Dünya dilleri ve Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yeri. O. Gündüz, O. Mert (Edt.), *Türk dili 1 el kitabı* içinde (ss. 59-78). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Mert, O. (2019). Kutadgu Bilig’de nesneyi karşılayan kavram işaretleri ile eylemler arasındaki sentaktik ilişkiyi sağlayan dışa dönük görevli dil öğeleri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 431-445. Doi: [doi.org/10.32321/cutad.634893](http://dx.doi.org/10.32321/cutad.634893).
- Mete, F. (1997). *Özbek ve Azeri öğrencilerin Türkçe öğreniminde ad durum ve eylem çekimi yanlışları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 62462)
- Mınhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 443515)
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme- değerlendirme*. Ankara.
- Mufleh, S. (2017). *Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar, bunlara yönelik öğrenci görüşleri ve öneriler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 461496)
- Orhan, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin B-1 düzeyinde yazma becerisi üzerine bir inceleme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 524602)
- Oytun Altun, H. (2009). *Türkçede soru* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 249500)
- Ökten, C. E., & Sauner-Leroy, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kip ve zaman anlayışı değerlendirmeleri ve önerileri. Okur, A., İnce B., & Güleç, İ. (Ed.), *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi* içinde (ss.161-168). Almanya: Sakarya Üniversitesi TÖMER.
- Öner, M. (2007). Türkçede –prAK zarf-fiili. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 68-73.
- Özarslan, M. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 511107)
- Özçelik, S. (2002). Tasvir fiillerinde kullanılan ekler üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 2(610), 820-824.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, S. B. Demir çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2002’de yayımlanmıştır.)
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelemesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13. doi:10.17121/ressjournal.527.
- Savran, H. (2008). Türk dilinde “+Dİr” bildirme eki ve “+Dİr” bildirme ekiyle yapılan belirsizlik kelimeleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 163-188.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students’ approaches to learning and study skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80. <http://egitimvebilim.ted.org.tr> adresinden edinilmiştir.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 485700)
- Shakhin, Z. (2009). *Dillerin tipolojik sınıflandırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 250243)
- Subaşı Uzun, L. (1990). Türkçede bazı metindilbilimsel görünümeler üzerine. S. A. Özsoy ve H. Sebüktekin (Haz.). *IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 71-80). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, H. (2000). Kutadgu Bilig’de tasvirî fiiller. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 95-105.
- Şahin, Y. (Ed.). (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şimşek, B. (2017). Türk dilinin diğer dillerle etkileşimi. O. Gündüz, O. Mert (Ed.), *Türk dili I el kitabı* içinde (ss. 309-336). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 461517)
- Şimşek, P. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dil ve dil ailesi etkisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(187), 299-312. <http://www.idealonline.com.tr> adresinden edinilmiştir.
- Tekin, T. (2013a). *Makeleler I Altayistik* (E. Yılmaz, N. Demir haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2013b). Türkçe ilgi hâli ekinin kökeni üzerine, (G. Bilgin çev.). *Dil Araştırmaları*, 13, 157-162.
- TELC. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. (2. Baskı). Frankfurt/Almanya: telc GmbH.
- Temizyürek, F., & Ünlü, H. (2018). Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 316-327. doi:10.18033/ijla.3890.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. doi: <https://doi.org/10.16916/aded.16018>

- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Turgut, Y. (2014). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde* (ss. 193-250). Ankara: Anı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2012). *Yazım kılavuzu*. Ankara: Komisyon.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Şükrü Haluk Akalın (haz.)
- Uzun, N. E. (1998). *Dil bilgisinin temel kavramları: Türkçe üzerine tartışmalar*. Ankara: Türk Dilleri Araştırma Dizisi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Xie F., Jiang, Xue-mei. (2007). Error analysis and the efl classroom teaching. *US-China Education Review*, 4(9), 10-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502653.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları, *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449. doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>
- Yavuzarslan, P. (2011). Türk dilinde kişi eklerinin tarihsel gelişimi ve değişimi, 38. *International Congress of Asian and North African Studies içinde* (ss. 1953-1966). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Yaylı, D. (2014) Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı & Y. Bayyurt (Ed.). *Yabancılar Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* (3. baskı) içinde (ss.71-90). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım Çetintaş, F. (2010). *Türkçede belirteç tümcecikleri: sözbilimsel yapı çözümlemesi çerçevesinde bir sınıflandırma önerisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 265360)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 290698).
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 532849).
- Yıldırım, Ö. (2018). *C1 seviyesi yabancı öğrencilerin yazma sınavına yönelik bir değerlendirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 528887)
- Yılmaz, F., & Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümleme yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126. doi: <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.189>
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ Tömer'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147. doi: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.226>
- Yılmaz, H. (2003). Çokluk eki: “-lar/-ler” üzerine. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 15, 125-130. <http://dergipark.org.tr/tdded/issue/12707/154640> adresinden edinilmiştir.

Yılmaz, K. (2015). +Dİr eki üzerine. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 79-87. doi:http://dx.doi.org/10.12992/TURUK226

İNTERNET KAYNAKLARI

<https://www.coe.int/tr/web/about-us/our-member-states>
https://saylordotorg.github.io/text_world-regional-geography-people-places-and-globalization/s04-03-population-and-culture.html
<https://www.britannica.com/topic/Austronesian-languages>
https://www.wikiwand.com/tr/Avustronezya_dilleri
<https://www.britannica.com/art/Bantu-languages>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Nigermmap.html>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Tibetomap.html>
<https://www.britannica.com/topic/Afro-Asiatic-languages/Morphology>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Afromap.html>
<https://www.britannica.com/topic/Indo-European-languages/Morphology-and-syntax>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Indomap.html>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Caumap.html>
<https://www.britannica.com/topic/Niger-Congo-languages>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Nigermmap.html>
<http://www.languagesgulper.com/eng/Turkmap.html>
<http://www.languagesgulper.com/eng/uralicmap.html>

EKLER

EK 1. DİAOBM'ne Göre Düzeylerde Becerilere Göre Kazanımlar.

A1	Okuma	Örneğin tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
	Dinleme	Benimle ya da ailemle ilgili veya benim çevremde dolaşan somut şeyleri bildiğim sözcüklerle çok basit tümcelerle ve ancak yavaş yavaş ve tane tane konuşulduğunda anlayabilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim.
	Sözlü Anlatım	Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlayabilirim.
	Yazma	Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim.
A2	Okuma	Örneğin tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.
	Okuma	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim.
	Okuma	Günlük yaşamla ilgili örneğin ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.
A2	Dinleme	Tek tek tümceleri ve günlük yaşamda en çok kullanılan sözcükleri, eğer benim için, örneğin kişi ve aile, alışveriş yapma, iş, yakın çevre üzerine ve benzeri gibi önemli şeylerle ilgili ise anlayabilirim.
	Dinleme	Kısa, açık ve basit mesajları ve duyuruları anlayabilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilirsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.

B1	Sözlü Anlatım	Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.
	Yazma	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.
	Okuma	İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim.
	Dinleme	İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.
B2	Karşılıklı Konuşma	Anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında ve iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını anlayabilirim.
		Eğer oldukça yavaş ve açık konuşulursa güncel olaylar, benim mesleğim ve ilgi alanlarımla ilintili radyo ve televizyon yayınlarından temel bilgileri anlayabilirim.
		Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim.
		Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, örneğin aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.
B2	Sözlü Anlatım	Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim.
		Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim.
	Yazma	Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.
		İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim.
B2	Okuma	Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.
		Yazarların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim.
		Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.
	Dinleme	Bildiğim bir konuda uzun konuşma metinlerini ve sunumları, hatta işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri

		anlayabilirim.
		Televizyonda çoğu haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabilirim.
		Ölçünlü dil konuşulduğunda çoğu filmi anlayabilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim.
		Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.
	Sözlü Anlatım	Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim.
		Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.
		Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.
	Yazma	Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim.
		Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.
	Okuma	Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.
	Dinleme	Uzun konuşmaları, açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş olsa bile takip edebilirim.
		Televizyon yayınlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.
C1		Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim.
	Karşılıklı Konuşma	Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim.
		Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.
	Sözlü Anlatım	Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde

C2		sonuçlandırabilirim.
		Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim.
	Yazma	Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim.
		Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
	Okuma	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.
	Dinleme	İster canlı ister medyada konuşulan dili, hatta hızlı konuşulsa bile, anlamakta hiçbir zorluk çekmem.
		Sadece farklı konuşma türüne/aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.
	Karşılıklı Konuşma	Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dahil anlayabilirim.
		Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim.
		Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim.
		Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim.
	Sözlü Anlatım	Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.
		Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim.
		Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim.
	Yazma	Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.

EK 2. DİAOBM'ne Göre Dil Düzeyleri ve Kazanımları.

İleri düzey Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse hiç bir çaba sarf etmeden anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olguları ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı, kesin bir şekilde kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir aralığı anlayabilir ve saklı anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini rahatlıkla seçerek doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik hayat içinde dilini çok yönlü ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve kurallı bir biçimde kendini anlatabilir. Dil içinde gerekli kuralları en iyi şekilde sistemli olarak kullanır ve bu konudaki yeteneğini gösterir.
Ara Düzey Kullanıcı	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dâhil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların ana hatlarını anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir zorluk içermeyen bir konuşma türünde doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu yelpazesi içinde kendini açık ve detaylı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuyla alakalı görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların faydalarını ve sakıncalarını gösterebilir.
	B1	Açık, anlaşılır ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. gibi bilindik şeylerde konuşulan temel konuları anlayabilir. Hedef dilin konuşulduğu bir yere yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildiği ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir konuşma üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir rüyayı anlatabilir. Bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeleri ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
Temel Düzey Kullanıcı	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (örneğin yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre ve iş gibi) ilgili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bilindik ve alışlagelmiş konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bilindik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, yakın çevresini kısa ve sade yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik söyleyişle somut gereksinimlerini karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb.) sorabilir ve aynı türden sorulara cevap verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

Kaynak: (MEB, 2012; TELC, 2013)

EK 3. Öğrencilerin Kişisel Bilgilerinin Alındığı Anket Formu

Sayın Katılımcı,

Bu anket yapmakta olduğumuz doktora çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Şimdiden katılımınız için teşekkür ederim.

Okt. Bahattin ŞİMŞEK
b.simsek@atauni.edu.tr

Katılımcının:

1. Adı Soyadı:
2. Uyruğu:
3. Ana Dili:
4. Bildiği Diğer Diller 1.
2.
3.
4.
5.
6.
5. Okuduğu/Okuyacağı Bölüm:
6. Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?
7. Cinsiyeti: Erkek () Kadın ()

EK 4. Örnek Yazılı Anlatım Kâğıtları



İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DİL MERKEZİ

B2 SINAVI

B KİTAPÇIĞI

YAZMA

Aşağıdaki konulardan sadece birini seçip bir kompozisyon yazınız. (En az 250 Kelime / 25 Puan)

1. Günümüzde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medyanın kullanımı hakkında aşağıdaki konuları göz önünde bulundurarak bir kompozisyon yazınız.

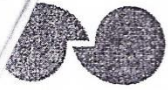
- Sosyal medyanın önemi
- Sosyal medyanın kullanım amaçları
- Sosyal medyayı kullanma bağımlılığı
- Sizin sosyal medyayı kullanma sıklığınız ve amacınız
- Sosyal medyanın yararlı ve zararlı yönleri

K 53
Bakanan/Mali
Bakanan/Bakanan

2. Sizce bir gencin karakterinin gelişmesinde ailesinin mi yoksa çevresinin mi etkisi vardır? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir kompozisyon yazınız.

- Karakterin gelişmesi için ailenin veya çevrenin önemi
- Gençlerin karakterinin gelişmesine etki eden faktörler
- Sizin deneyimleriniz ve çevrenizde gördükleriniz

1) Günümüzde ~~te~~ teknoloji araçları geliştiği
olarak bir şey. Bu sebeple sosyal medyadan
~~bat~~ basılmak istiyorum. Facebook, Twitter, Instagram
kullanan insanlar oldukça geliyor. Günümüzde
facebook kullanan insanlar, bazı ülkelerin nüfusu
dan daha fazla. Sosyal medyanın önemi
sayılmaz, çünkü bulardan dolayı iletişim kurmayı
kolaylaştırdı. Bilgi almak için bu ^{sosyal} medya en
önemli. İnsanlar ^{da} sosyal medya kullanıyor hayatın
ve yeteneğini paylaşmak için. ~~Herkesin olduğu~~
~~Sosyal medyaları çok insanlar çok~~ Çok insan
tanışmak için kullanabilir, başka kültür
bildiğinden dolayı kullanabilir. Sosyal medyaları



Sayesinde hızlıca bilgi ediniliyor. Onlarda çok bilgi öğrenilebilir. Bir insan sıkıntı yaşadığında başkalarından tavsiyeler alabilir. Bu sosyal medya sayesinde öğrenilecek bir şey istiyorsa dünya sonuna kadar öğrenilebilir. Sosyal medya olduğuna için insanlar aynı yaşam koşullarında yaşıyor. Genç Zengin ve fakir farketmeden telefon, bilgisayar kullanıyor. Bir alışveriş yapmak için çok kolay oldu. Bir şey ihtiyacı varsa facebook bakarak çeşitli eşyaları bulabilirsiniz. Öğrenciler için sosyal medyalarından ders alabiliyor. Yani sosyal medya sayesinde her şey paylaşılıyor. Giyim tarzı, kültür, bilgi, bilgi, iletişim, ilaçlar, paylaşım yetenekler paylaşılabilir. Ne yazık ki son zamanlarda insan çok sosyal medyaları bağımlı oldu. Bazı insan, özellikle gençler telefon bilgisayar kullanmazsa kendileri iyi hissetmiyor. Sabahdan akşama kadar telefon kullanıyor. Bu sosyal medya yüzünden çok kaza oluyor ve iyi davranış bozuluyor. Gençler ders falan kadar telefon kullanıyor. Onlar boşuna çok zaman kaybediyor. Bu sosyal medya yüzünden ahlak kalmadı. Davranışlar gittikçe bozuluyor.



YAZMA

Aşağıdaki konulardan sadece birini seçip bir kompozisyon yazınız. (En az 250 Kelime / 25 Puan)

1. Günümüzde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medyanın kullanımı hakkında aşağıdaki konuları göz önünde bulundurarak bir kompozisyon yazınız.

- Sosyal medyanın önemi
- Sosyal medyanın kullanım amaçları
- Sosyal medyayı kullanma bağımlılığı
- Sizin sosyal medyayı kullanma sıklığınız ve amacınız
- Sosyal medyanın yararlı ve zararlı yönleri

KSG
Farsca

2. Sizce bir gencin karakterinin gelişmesinde ailesinin mi yoksa çevresinin mi etkisi vardır? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir kompozisyon yazınız.

- Karakterin gelişmesi için ailenin veya çevrenin önemi
- Gençlerin karakterinin gelişmesine etki eden faktörler
- Sizin deneyimleriniz ve çevrenizde gördükleriniz

"Bir gencin karakterinin"
etkileri

Bir insan doğduktan sonra yeni bir hayat'a geliyor. /
Önce çocukken her zaman ailemin yanında olduğu için
ilk şeyler onlardan öğreniyor. / Mutlaka her şey, yani güzel
şeyler (karakter) ve kötü şeyler (karakter) çocukken dönemimde
başlar. / Bazen uzmanlar diyor ki, insanın karakteri çocuk-
ken döneminden etkiliyor. / O zaman iyice biliyoruz, / Çocukken
genellikle biz ailemizle yaşayıp onlardan her önemli şeyler
öğrenip öğretiyorlar. / Ailemin tarafından farklı farklı eğitim
çocuklara verilir. / Bu eğitim sayesinde iyi bir genç vey.



İyi bir insan çıkıyor veya onun yüzünden kötü
bir genç veya insan topluma veriliyor. Okul başladıktan
sonra veya okul başlayana kadar bizim ailemizin karakter-
-terleri biz en çok etkiliyor. Onlardan hayatın biçimi veya
tarzını öğrenip devam ediyoruz. Sonra okul ve sosyal
hayat başlar. O zaman bizim önceki hayatın tarzını ve
yeni hayat biçimimiz arasında tartışma ortaya çıkıyor.

Çocuklar için yeni seçenekler çıkar. Sosyal hayat ve
çevremizdeki hayat, bir gençin karakterinin gelişmesi için
dönem noktasıdır. Yani yazdığım gibi çevre ve sosyal hayat
ayrın aile gibi çok önemlidir. Çevre tarafından gençlere
yeni eğitim veriliyor. O eğitim sayesinde iyi ve sosyal,
faydalı bir genç (insan) hediye verecek veya tersine kötü ve
sosyal için zararlı bir yaratık çıkar. Gençlerin karakterin
gelişmesine etki eden faktörler, bunlar.

* Birinci ve en temel aileler. * İkinci çevre ve okul dönemi.
* Üçüncü sosyal hayatı. * Dördüncü üniversite hayatı. devam...

beşinci 13 hayatıdır. Eğer bir insan iyi bir aile ve toplum arasında büyüse, onun karakterleri iyi bir genç (insan) olarak gelişiyor. Tam tersi Eğer bir insan kötü bir aile veya toplum arasında büyüse, onun karakterleri kötü bir genç (insan) olarak gelişiyor. Benim deneyim çevremimde, yukarıdaki yazdıklarım gibidir. Benim ailem, özellikle Annem ve Babamdan çok şeyler öğrendim. Tabii ki çoğu iyi ve güzel şeylerdir. Ayrıca çevremiz tarafında da bana çok şeyler öğretildi. Ama akıllı bir genç (insan) iyi şeyleri kötü şeylerden ayırıyor. Onlara fark ediyor. Bu değeri biz ailelerimiz tarafından ve çevremiz tarafından etkileri var. Ama biz de kendimiz karakterlerin karşısında sorumluyuz. Yani kitap okumalıyız, yeni kültürler öğrenmeliyiz ve iyi işleri kötü işlerden ayırmalıyız. İyi bir aile, iyi bir toplum ve sosyal için en temel şeylerden biridir. Eğer aileler iyi olursa, iyi bir genç (insan) çıkar. O zaman iyi bir genç (insan) iyi bir toplum için temel. İyi bir toplum bizim bu gezegen için en önemli şeylerden biridir. Ben iyi bir toplumlarımız için çok güzel şeyler diliyorum.



1.

Sosyal medya günümüzde insanların iletişim kurmasını sağlar/ insanların anıların saklamasını ve düşüncelerini söylemesini imkanı verir/. Kisiler arasında bağlantı kurmaya yardım eder/ ve haber alınmasını sağlar/. Son yıllarda insanlar bu teknolojiyi o kadar çok kullanmaya başladı ki artık hayatları sosyal medya oldu/. Normal sosyal ilişkiler insanlar medya artık yetmiyor/. Herkes içine kapandı./ iletişim azaldı./ insanlar dünyalarını tamamen sosyal medya aracılığıyla almaya başladı./ insanların özel hayatları kalmadı./ popülarite yarışını insanların kendilerini değiştirmelerine neden oldu/ Aslında her ne kadar yararlı olursa olsun insan elinde her her teknoloji tehlikeli..../ Aynı atom bombası gibi/ Ben kendimi bu eğilimin içinden kurtarmaya çalışıyorum/ Belirli özelliklerimi saklıyorum ve neredeyse tanımadığım kimseyle bağlantılar içine girmiyorum/ Kısacası amacma uygun kullanmaya çalışıyorum./



Telefonun hakkında.

Her insanları hayat yaşamak için telefonu çok önemli.

Şimdi genç insanlar, çocuklar, yaşlı insanlar herkes telefonu kullanıyor. Her yerde her zaman telefonu bırakma.

İnsanlar telefonun neler kullanıyor, bence Facebook, Twitter Instagram gibi çok kullanıyor. Her gün ne yapıyor, neler yemek yiyor veya bugünün hissi nasıl oluyor, hayat bütün şeyler telefon Facebook, Instagram kuruyordu.

Bence şimdi insanlar her zaman telefonu kullanırken çok sılıksız. Çünkü bazı çocuk Facebook, Twitter, Instagram kullanıp ders çalışmıyor bazen annesi babası karga ediyormuş. Ve genç insanlar işi çalışmıyor bütün gün üstüyor. Ama hayat yaşamak için telefonu kullanmak zorundayız. hem kötü şey var hemde faydalı var kendim kazan ediyorum.

Biz daha sağlıklı hayat yaşamak için az telefon kullanıyor.

Araştırmalarıyla beraber sohbet ediyolar, yemek yiyorlar bazı spor yapıyorlar böyle hayatın daha iligic.



YAZMA

Aşağıdaki konulardan sadece birini seçip bir kompozisyon yazınız. (En az 250 Kelime / 25 Puan)

① Günümüzde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medyanın kullanımı hakkında aşağıdaki konuları göz önünde bulundurarak bir kompozisyon yazınız.

- Sosyal medyanın önemi
- Sosyal medyanın kullanım amaçları
- Sosyal medyayı kullanma bağımlılığı
- Sizin sosyal medyayı kullanma sıklığınız ve amacınız
- Sosyal medyanın yararlı ve zararlı yönleri

K71
İspanyolca

2. Sizce bir gencin karakterinin gelişmesinde ailesinin mi yoksa çevresinin mi etkisi vardır? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir kompozisyon yazınız.

- Karakterin gelişmesi için ailenin veya çevrenin önemi
- Gençlerin karakterinin gelişmesine etki eden faktörler
- Sizin deneyimleriniz ve çevrenizde gördükleriniz

① Günümüzde insanların ağı çoğu sosyal medya kullanıyor, çünkü sosyal medya sayesinde yeni insanlarla tanışabiliriz ve onlarla farklı şeyler hakkında konuşabiliriz ve bu yararlı bir şey çünkü farklı ülkelerden ilginç şeyler bilebiliriz. Örneğin: Facebook'ta çok grup ya da ünlü insan resmi sayfaları açıyorlar ve orada onun fikri hakkında iletiler atıyor ya da mesela onun kültürünü müzikleri hakkında bir video atıyor ya da ülkesinin yöresel yemekleri paylaşıyor vb. Ama maalesef eğer dikkatli olmasaydık sosyal medya bize çok zarar verebilir. Birisi bağımlılık! ve bu maalesef büyük bir problem çünkü vaktimizde zaman alıyor. Bu yüzden dikkatli olmamız lazım, çünkü bir İspanyolca deyimine göre: "Zaman altındır" böylese bu altın kaybetmemeyi denemek zorundayız. Ama ona sağmen yararlı bir şekilde kullanabiliriz. Örnek vereyim: Ben Facebook kullanıyorum ve İspanya'daki ailemle konuştuğum zaman messenger kullanıyorum ve gerçekten bu çok iyi bir şey çünkü ücretsiz oluyor ve sadece wifi ile çalışıyor. Şimdi düşünün eskiden ne kadar zor oluyordu ve ne kadar para öeliyorduk değil mi? →



Ayrıca şimdi bütün okullar ve üniversiteler vb. haber vereceği zaman sosyal medya kullanıyorlar, bu yüzden mutlaka 90% bir hesap açmamız lazım hatta eğer bir insan istemiyorsa maleşef açması lazım. Mesela bir arkadaşım o her zaman sosyal medya hakkında çok kötü düşünüyordu çünkü ona göre bu hastalık birşey ama üniversite'deyken Facebookta bir hesap açtı çünkü biz konuştuğumuz zaman her zaman Facebook kullanıyorduk. Zaten biz XXI yüzyıldağız ve ne yazık ya da neyse ki bu sosyal medya ve teknolojik zamanı. ne yazık ki çünkü maleşef, çok insan bağımlı oldu ve neyse ki çünkü sosyal medya sayesinde ulaşabilirsiniz ve bizim fikrimiz diğerlerine paylaşabilirsiniz ve onlardan çok şey öğrenebilirsiniz.



YAZMA

Aşağıdaki konulardan sadece birini seçip bir kompozisyon yazınız. (En az 250 Kelime / 25 Puan)

1. Günümüzde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medyanın kullanımı hakkında aşağıdaki konuları göz önünde bulundurarak bir kompozisyon yazınız.

- Sosyal medyanın önemi
- Sosyal medyanın kullanım amaçları
- Sosyal medyayı kullanma bağımlılığı
- Sizin sosyal medyayı kullanma sıklığınız ve amacınız
- Sosyal medyanın yararlı ve zararlı yönleri

2. Sizce bir gencin karakterinin gelişmesinde ailesinin mi yoksa çevresinin mi etkisi vardır? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir kompozisyon yazınız.

- Karakterin gelişmesi için ailenin veya çevrenin önemi
- Gençlerin karakterinin gelişmesine etki eden faktörler
- Sizin deneyimleriniz ve çevrenizde gördükleriniz

①

SOSYAL MEDYA

~~Çünkü~~ İhtenlikle günümüzde güzel ve kazançlı haya sürdürmek için sosyal medyanın kullanımı son derece önemlidir. / Yani sosyal medya kullanmadan çoğu insan için hayat sıkıcı olabilir. / Sosyal medyanın pek çok fayda olduğundan dolayı çok önemli. /

Sosyal medyanın kullanım amaçları nedir? / Öncelikle insanların birbirlerine bağlar / ve bundan dolayı iletişim kurmayı ^{artık} kolaylaştırılır. / Üstelik iletişim daha ucuz oldu. / Mademki insanların çoğu zengin değil ve parayı idareli harcamak isterler. / ~~Bu fırsat~~ Sosyal medya bu fırsatı insanlara sağlamaktadır.



Örneğin, Facebook ve Whatsapp sayesinde aramak ücretsizdir. / Bununla beraber, arkadaşlar ve aileler aralarında ücretsiz sohbet etmek ve toplantı yapmak mümkündür. / ~~Eskiden aksine~~

Ayrıca, eskiden aksine bugünüümüzde sosyal medya sayesinde iletişim daha hızlı oldu. / Mesela sosyal medya yoluyla en kısa süre içinde dünyanın herhangi bir yerindeki biriyle iletişim kurabilirim, konuşabilirim ve sohbet edebilirim. / İnsanlar hızlı iletişim ~~ayolunu~~ istedikleri için sosyal medyayı da kullanmayı tercih ederler. / Bununla birlikte bazı insanlar ~~stresten~~ ^{kenclilerini} stresten kurtulmak için sosyal medyayı kullanırlar. / Gerçekten, sosyal medya çok faydalı.

~~İkinci~~ Bağımlılık ~~g~~ bakımından, bugünlerde sosyal medya kullanma bağımlılığı seviyesi çok yüksek. / Gençleri çoğu günde sosyal medya sitelerine girmeden yaşayamazlar. / Bence bu şey çok iyi değil.

Benim sosyal medya kullanma amaçlarım sadece arkadaşlık etmek değil. / Facebook, Whatsapp ve Twitter üzerinden daha önemli şeyler yaparım. / Mesela, gelecek için akademik ve iş fırsatlarını ararım. / Herkes gibi ben de ^{sosyal medyanın} ücretsiz sohbet ve aramayı değerlendiririm. / Doğrusu sosyal medyanın her verdiği olanaktan yararlanıyorum oysaki bağımlı değilim.

~~Sosy~~

MİCİLİ
Ahlaki değerleri

Tabii ki, sosyal medyanın zararlı olabildiği tartışılır ve bu yüzden kullanmaya çok dikkat ediyorum. Asla aşırı kullanmıyorum.

Sosyal medyanın bazı zararlar dikkat dağıtması ve zamanı israf etmesidir. Bununla birlikte uzun zamanda telefon veya bilgisayar bakarak gözlerimize hasar görebilir. Ayrıca, ~~Sosyal medya~~ Facebooktaki ilişkileri arayanları kandırılabilir ve incinebilir çünkü hile çektir.

Nihayet, Sosyal medya tarafından bizim ahlaki değerlerimizi bozuluyor.



YAZMA

Aşağıdaki konulardan sadece birini seçip bir kompozisyon yazınız. (En az 250 Kelime / 25 Puan)

1. Günümüzde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal medyanın kullanımı hakkında aşağıdaki konuları göz önünde bulundurarak bir kompozisyon yazınız.

- Sosyal medyanın önemi
- Sosyal medyanın kullanım amaçları
- Sosyal medyayı kullanma bağımlılığı
- Sizin sosyal medyayı kullanma sıklığınız ve amacınız
- Sosyal medyanın yararlı ve zararlı yönleri

2. Sizce bir gencin karakterinin gelişmesinde ailesinin mi yoksa çevresinin mi etkisi vardır? Aşağıdaki konulardan yararlanarak bir kompozisyon yazınız.

- Karakterin gelişmesi için ailenin veya çevrenin önemi
- Gençlerin karakterinin gelişmesine etki eden faktörler
- Sizin deneyimleriniz ve çevrenizde gördükleriniz

Merhaba! Benim adım Avesta. Ben Afganistanlıyım. İki yıl önce Türkiye'ye geldim. geldiğimde farklı adamlarla tanıştım ve gördüm ki Türkiye ve Afganistan gençlerin karakterinin arasında bir çok fark vardır. gencin karakterinin gelişmesinde hem ailesinin hem de çevresinin etkisi vardır. çünkü bir insanın hem aile ile hem de çevresindeki kişiler ile konuşuyor ve onlar bu gen etkiliyor. Bir ailede önce babası ve annesi onu etkiliyor. Sonrada kardeşleri ve başka akrabalar. bir gencin karakterinin gelişmek için çevresindeki insanları tanımak çok önemlidir. bir kişi kimlerle konuşuyo geziyor bunlar hepsi karakterini değiştirebilir. etki eden faktörler zaman, yer ve insanlar göre farklıdır. Mesela bir genç mutlu bir ailede yaşıyor. bu ailede tüm kişiler birbirini çok iyi davranıyor. ihtiyaç zamanda yardım ediyor ve problem yaşadığı zaman panik yapmadan kendi aile ile konuşuyor ve problemlerini çözüyor. böyle kişiler gittikçe iyi bir karakterin sahip olabilir. çünkü onlar gençken hayatın en önemli şeyi, disiplini, biliyorlar. böylece günlerini rahatça geçirebilir. başka bir faktör arkadaşlarımız da olabilir çünkü biz aileden sonra arkadaşlarımızla vakt harcıyoruz.

bir kişinin karakteri için kitap okumak da çok önemli birçok yazarlar karakteri gelişmek için kitaplar yazmışlar. eğer biz bu faktörlere dikkat ederssek iyi bir karaktere sahip olabiliriz.

EK 5. Araştırmanın Yapıldığı Kurumdan Alınan İzin Yazısı

Tarih ve Sayı: 05/02/2020-22956



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :95432000-199-
Konu :Eğitim-Öğretimle İlgili Diğer İşler
(199)

İLGİLİ MAKAMA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi doktora öğrencisi Bahattin ŞİMŞEK " Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada 20 Ekim 2016 - 30 Haziran 2017 tarihleri arasında Merkezimizde öğrenim görüp, B2 kur bitirme sınavına giren öğrencilerin yazma sınavı kağıtlarını incelemiş ve öğrencilerin demografik bilgilerini tespit etmek üzere bir anket çalışması yapmıştır.

e-İmzalı
Öğr. Gör. Gözde DEMİREL
Başkan Yardımcısı

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE6EHZLH0>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ebru ATIK Dahili : 41128

Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Bahattin ŞİMŞEK
Doğum Yeri ve Tarihi	Sungurlu / 11.01.1985
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Celâl Bayar Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi/ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (Y1) (Tezli) Tez Adı: Kırkambar Dergisinin Eğitim Unsurları Yönünden Değerlendirilmesi (2012) Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi. Mehmet Özer
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce (YÖKDİL: 66,25)
Bilimsel Faaliyetlerden Bazıları	<p>1. Bakır S., & Şimşek B. (2019). Preservice Turkish language teachers' opinions and suggestions about the teaching Turkish to foreigners course. <i>International Journal of Progressive Education</i>, 15(3), 59-73., Doi: https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.193.5 (Yayın No: 5113913).</p> <p>2. Şimşek B., & Bakır S. (2019). The use of task-based language teaching method to teach terms and phrases for those learning Turkish as a second language and sample activities. <i>Journal of Language and Linguistic Studies</i>, 15(2), 719-738. (Yayın No: 5113943).</p> <p>3. Şimşek B., & Bakır S. (2016). Uluslararası öğrenci hareketliliği ve atatürk üniversitesinin uluslararasılaşma süreci. <i>Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi</i>, 55, 509-542. (Yayın No: 3245548).</p> <p>4. Bakır S., & Şimşek B. (2015). Uluslararası Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sempozyumu Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi adlı sempozyumun ardından. <i>International Journal Of Turkish Literature Culture Education</i>, 4(4), 1737-1749. Doi: 10.7884/teke.576 (Yayın No: 3223180).</p> <p>5. Mert O., & Şimşek B. (2018). Dışa dönük görevli dil öğelerinden /+KA/ morfeminin Kutadgu Bilig'deki işlevleri üzerine. <i>Atebetü'ül Hakayık ve İlk Dönem İslami Türkçe Eserler Sempozyumu</i>, 1(105), 112-121. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:4374678).</p> <p>6. Şimşek B., & Mert O. (2018). Türkçenin tarihî kaynaklarında “erdem” ve “erdemli” sözcükleri. <i>Uluslararası Erdemli Sempozyumu 2018</i> (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum), (Yayın No:4374693).</p> <p>7. Şimşek, B. (2017). Türk dilinin diğer dillerle etkileşimi. O. Gündüz,</p>

	<p>O. Mert (Ed.), <i>Türk dili 1 el kitabı</i> içinde (ss. 309-336). Ankara: Grafiker Yayınları. (Yayın No: 3873907).</p> <p>8. Şimşek B. (2018). Ahmet Mithat Efendi'nin "Kırkambar" dergisindeki eğitim ile ilgili görüşleri. <i>Yeni Türk Edebiyatı</i>, 18, 119-136. (Kontrol No: 4558782).</p> <p>9. "Çubuk Havzası Alevi Ocakları Üzerine Bir Araştırma" Bu proje Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü tarafından yürütülmüştür, TÜBİTAK PROJESİ, Araştırmacı, 15/09/2009-15/09/2012 (ULUSAL).</p> <p>10. "Türk Üniversiteler Birliği Faaliyetlerinin Gerçekleştirilmesi", Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 15/03/2016 - 29/12/2016 (ULUSAL).</p> <p>11. "Uluslararası Öğrenci Projesi", Yükseköğretim Kurumları tarafından destekli bilimsel araştırma projesi, Araştırmacı, 10/07/2014 - 10/07/2016 (ULUSAL).</p>
İş Deneyimi	Öğretim Görevlisi (Atatürk Üniversitesi/Dil Eğitimi ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi) (2013- ...)
İletişim	
Elmek	b.simsek@atauni.edu.tr bahattinsimsek@outlook.com
Tarih	Mart, 2020