



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE YAPTIKLARI SÖZ DİZİMİ
HATALARI**

Huda JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENİMİNDE YAPTIKLARI SÖZ DİZİMİ HATALARI

Huda JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

..... /...../.....

Huda JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR

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

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

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

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

ETİK BEYAN

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

Huda JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR

.../.../.....

İmza

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sırasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, bilgi ve düşüncelerini benimle paylaşan, her zaman bana karşı hoşgörülü ve sabırlı olan, yaptığım her çalışmada kendisini örnek alacağım değerli hocam Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR'e sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Tezimin Arapça kısmında her türlü yol göstermekte emek veren değerli hocam Doç. Dr. Erdinç DOĞRU'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Altı yıl önce Türkçeyi ilk öğreten, bana bilimi sevdiren, yüksek lisans boyunca öğrencileriyle iletişimini kesmeyen, zor durumlarda uzaktan tezimin uygulama kısmında her türlü destekleyen ve Türkçe öğretiminde kendisini örnek alacağım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Bağdagül MUSA'ya sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Tezimin uygulama kısmında yardımlarını esirgemeyen Amman Yunus Emre Enstitüsü Müdürü Cengiz EROĞLU'ya teşekkür ediyorum.

Yüksek lisansım boyunca bir ağabey gibi manevi desteğini hiçbir zaman benden eksik etmeyen Wisam AMİN'e en içten teşekkürlerimle. Yüksek lisansta bilgilerini sevgile benimle paylaşan Hale ÖZCAN'a teşekkür ederim.

Tezimi yazarken zaman ayırarak çalışmamı okuyup geri bildirim veren Merve TEKİN'e teşekkür ederim.

Son olarak; bu süreçte beni destekleyen aileme, bana her türlü çalışma ortamını sağlayan babama, anneme ve aileme teşekkür ederim. Bana moral kaynağı olan Tansim HOSNİ, Leen RİMAWİ, Ayah ALSHOBAKİ, Lina ANTARİ, Dania YOUSEF ve diğer arkadaşlarıma teşekkür ederim.

ÖZET

JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR, Huda. *Ana Dili Olan Arapça Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Yaptıkları Söz Dizimi Hataları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2021.

İçinde bulunduğumuz zamanda, farklı dilleri öğrenmek yaşamın gereksinimlerinden birisi sayılmaktadır. Diğer ülkelerin kültürünü tanımak, teknolojisinden faydalanmak ve dünyaya yeni kapılar açmak için yabancı dil öğrenmek gerektirir. Dil, dünya ülkelerini ve kültürleri birbirini bağlayan bir köprü gibidir. Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Dil becerilerinin geliştirilmesi için sınıf içinde yapılan aktivitelerin yanında; dil öğreniminin doğasında bulunan temel unsurlardan birisi de hata yapmaktır. Dilsel hatalar aslında dil öğrenme sürecini geliştirmektedir. Hataların işlevleri; öğreticiyi, kullandığı metodu tekrar gözden geçirmeye/ sorgulaya teşvik etmek, öğrencinin yaptığı hataların kaynağı öğrenmek ve hataların tekrar yapılmaması için çözüm aramaktır. Bu çalışmada, Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde yaptıkları sözdizimsel hataları araştırmak amaçlanmıştır. Sözdizimsel tipolojisi bağlamında Arapça ile Türkçe arasındaki farklılıklar ve benzerlikleri incelenmiştir. Bununla birlikte iki dil arasında bulunan farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğrenimini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin sözdizimsel hataları sözlü dilde tespit edilmeye çalışılmıştır. Hem Ürdün Üniversitesinde hem de Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde (B1- B2) düzey arasında öğrenim gören 21 öğrenci ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin konuşma becerilerinde yaptığı sözdizimsel hataları saptamak amaçlanmıştır. Elde edilen sözdizimsel hatalar, hata analizi yöntemi kullanarak değerlendirilmiş, sıkça yapılan hataların kaynağı araştırılmış ve hataların çözülmesiyle ilgili öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler:

Söz dizimi, Sözdizimsel Tipolojisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ana Dili Arapça Olan Öğrenciler, Sözdizimsel Hatalar, Hata Analizi, Ana Dilinden Kaynaklanan Hatalar.

ABSTRACT

JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR, Huda. *Native Arabic Speaker's Word Order Errors in Learning Turkish as a Foreign Language*, Master Thesis, Ankara, 2021.

Nowadays, learning languages is considered one of the necessities of life. Learning languages is essential to discover the culture of other countries, to benefit from its technology and to open new doors to the world. Language, is the bridge that links the countries of the world. Foreign language teaching and learning are developing day by day. Besides language skills and classroom activities; one of the basic elements of language learning and teaching is to make errors. Linguistic errors actually improve the language learning process. The roles of errors; is to check/ examine the method used by the teacher, to learn the source of the errors made by the student and to seek solutions to prevent the errors from repetition. This research investigates the syntactic errors made by students whose mother tongue is Arabic, in learning Turkish as a foreign language. In terms of syntactic typology, the differences and similarities between Arabic and Turkish were investigated. In addition, this research aims to detect how the differences between the two languages affect the learning of Turkish as a foreign language. Data were collected by interviewing 21 students of the level (B1-B2) from both the University of Jordan and the Amman Yunus Emre Turkish Cultural Center. The aim of the study is to determine the syntactic errors that students make in their speaking skills. The syntactic errors obtained were analyzed by using the error analysis method in order to determine the source of frequent errors and suggestions were presented to solve these errors.

Key Words:

Syntax, Word Order Typology, Teaching Turkish as a Foreign Language, Students Whose Mother Tongue is Arabic, Syntactic Errors, Error Analysis, Interlingual Errors.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ	1
Araştırma Soruları	3
Araştırmanın Konusu	4
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Varsayımlar / Hipotezler	5
Sınırlılıklar	5
1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	6
1.1. Dil Tipolojisi	6
1.1.1. Dil Tipolojisi ve Dil Evrenselleri.....	6
1.1.2. Dil Evrenselleri	7
1.2. Sözdizimsel Tipolojisi.....	8
1.3. Türkçenin Söz Dizimi.....	17
1.3.1. “OV / Nesne + Yüklem” Öge Dizilişinde Türkçe.....	18
1.3.1.1. “Nesne + Fiil” Dizilişi	19
1.3.1.2. “İsim + Edat” Dizilişi	20

1.3.1.3.	“Tamlayan Durumu / İlgı Durumu + İsim ” Dizilişı	20
1.3.1.4.	“ Sıfat + İsim ” Dizilişı	21
1.3.1.5.	“ Cümle Başı Olmayan Soru İşaretleyicisi ”nin Dizilişı	22
1.3.1.6.	“ Zarf + Fiil ” Dizilişı	22
1.3.1.7.	“Fiil+ Olumsuzluk ” Dizilişı.....	23
1.4.	Arap Dili.....	24
1.4.1.	Arapçanın Söz Dizimi (Nahiv).....	26
1.4.2.	“VO / Yüklem + Nesne” Korelasyonunda Arapça	27
1.4.2.1.	“Fiil + Nesne” Dizilişı	27
1.4.2.2.	“Edat + İsim” Dizilişı	28
1.4.2.3.	“ İsim + Tamlayan Durumu / İlgı Durumu ” Dizilişı	30
1.4.2.4.	“ İsim + Sıfat ” Dizilişı	31
1.4.2.5.	“Cümle Başı Olan Soru Edatı ” Dizilişı	32
1.4.2.6.	“Fiil + Zarf” Dizilişı	32
1.4.2.7.	“Olumsuzluk + Fiil” Dizilişı.....	34
1.5.	Karşıtsal Çözümleme	36
2.	BÖLÜM : KONUŞMA BECERİSİ.....	41
2.1.	Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri.....	41
2.2.	Konuşma Becerisi.....	45
2.2.1.	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Bağlamında Konuşma Becerisi 49	
2.3.	Konuşma Becerisinde Karşılaşılan Güçlükler.....	55
2.3.1.	Dillerarası Tipolojik Farklılıklardan Kaynaklanan Güçlükler	56
2.3.2.	Konuşma Kaygısı.....	57
2.3.3.	Konuşma Becerisinin Dil Yatırımıyla İlişkisi.....	59
3.	BÖLÜM : YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HATA ANALİZİ	61

3.1. Hata Ve Yanlış Kavramlarının Tanımlanması	61
3.2. Hata Analizi.....	62
3.2.1. Hataların Türleri.....	64
3.2.1.1. Ana Dilden Kaynaklanan Olumsuz Aktarım Hataları.....	65
3.2.1.2. Dil İçi Gelişimsel Hatalar	66
3.3. Yabancı Dil Öğrenimi Ve Hata Analizi	67
4. BÖLÜM : YÖNTEM.....	70
4.1. Araştırmanın Modeli	70
4.2. Araştırma Grubu.....	70
4.3. Verilerin Toplanması.....	71
4.3.1. Veri Toplama Aracı	71
4.3.2. Veri Toplama Süreci	72
4.4. Veri Analizi	73
5. BÖLÜM : TÜRKÇE ÖĞRENEN ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ ANLATIMLARINDA YAPTIKLARINDA YAPTIKLARI HATALAR.....	74
5.1. Sözdizimsel Hatalar.....	76
5.1.1. ‘Nesne + Fiil’ Dizilişi:	78
5.1.2. ‘İsim + Edat Dizilişi’:	83
5.1.3. ‘Sıfat + İsim Dizilişi’:	84
5.1.4. ‘Zarf + Fiil Dizilişi’:	85
5.1.5. ‘Fiil + Olumsuzluk Dizilişi’:.....	86
5.2. Öğrencilerin Yaptıkları Sözdizimsel Hataların Görüşme Sorularına Göre Dağılımı	87
5.3. Sözdizimsel Hatalarının Öğrencilerin Konuşma Becerisi Düzeyleriyle İlişkisi ..	90
5.3.1. Kendi Kendini Düzeltme	91
5.3.2. Uzun Cümlelerden Kaçınma	91
5.3.3. Konuşma Hızının Düşürülmesi	92

5.3.4. Duraksama	93
5.3.5. Doğru Kelime Hatırlayamama ve Eksik Ögelerle Cümle Kurma.....	94
SONUÇ	95
KAYNAKÇA.....	102
EKLER.....	111
EK-1: Etik Kurul Komisyonu İzni	111
EK-2: Ürdün Üniversitesinden Alınan Onaylama.....	112
EK-3: Amman Yunus Emre Enstitüsünden Alınan Onaylama	114
EK-4: Örnek Görüşme Metinleri.....	115
EK-5: Orjinallik Raporu.....	123
EK-6: Turnitin Benzerlik İndeksi.....	125

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Dünya Dillerinde S.V.O. Dizilişi (Dryer, 2013. WALS online)	10
Şekil 2. Ağaç Yöntemi.	14
Şekil 3. Dallanma Teorisi.....	15
Şekil 4. Ağaç Yöntemi	16
Şekil 5. Dil Düzeyleri.....	51

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. Lehmann'ın Temel Yapı Sırası Korelasyonu	11
Tablo 2. 'Orta Düzeyde Kazanımlar'	52
Tablo 3. 'Konuşma Becerisinde Düzeylerin Kazanımları'	53
Tablo 4. 'Sözlü Anlatım ve Sözlü Etkileşimi Etkinlikleri'	54

KISALTMALAR DİZİNİ

AOÖÇ : Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni

CEFR : Common European Framework Of Reference For Languages

(Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni)

SOV : Subject – Object – Verb (Özne – Nesne – Yüklem)

VSO : Verb - Subject – Object (Yüklem – Özne – Nesne)

ÖNY : Özne – Nesne – Yüklem

YÖN : Yüklem – Özne – Nesne

SAV : Sallallâhu Aleyhi Ve Sellem (Allah'ın Selamı Onun Üzerine Olsun)

K : Katılımcı

İng. : İngilizce

Bk. : Bakınız

vb. : ve benzeri

vs. : ve saire

% : Yüzde

GİRİŞ

Diller, insanların düşüncelerini ve yaşamlarını düzenleyen ve onları bir araya toplayan temel iletişim araçlarıdır. İnsanın kendi fikirlerini ifade etmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve toplumdaki bireylerle iletişim kurabilmesi için ilk önce ana diline başvurması doğaldır. Yaşam geliştikçe ve dünya ülkeleri birbirine açıldıkça bu ülkeler birbirlerini anlayabilmek için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymaya başlamıştır. İnsanların gereksinimleri arttıkça, farklı kültürler ve farklı yerler tanımak istedikçe, kişinin ana dili yetersiz kalmıştır. Bu şekilde ana dilinden başka diller öğrenme isteği ve ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun yanında da ikinci dil öğrenimi ve öğretimi kavramı ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Belirli bir dil, bilinçli olarak ve planlı şekilde, herhangi bir örgün eğitim ortamının içinde olmadan doğal bir şekilde edinilirse; buna dil edinimi denir. Diğer yandan, bir dil, bir öğreticiden destek alınarak, hazır ortamlarda (okul, kütüphane vs.) ve ana dilinden sonra öğrenilirse; buna dil öğrenimi denir. Dil öğreniminde ve öğretiminde, dilin kullanılması, dil becerileriyle gerçekleşir. Bunlar; dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi ve yazma becerisidir. Konuşma becerisinde, öğrenci kendi düşüncelerini ve yaşadığı olayları konuşarak ifade eder. Öğrencinin konuşma sırasında, dilbilgisi ya da telaffuz açısından hatalar yapması mümkündür.

Dilbilimin dallarından biri olan dil tipolojisi, dünya dilleri arasındaki benzerlikleri ve benzemezlikleri araştırmaktadır. Dil tipolojisi araştırmalarında kullanılan dilsel özellikler belirli kriterlere göre sınıflandırılmaktadır: sesbilgisel tipolojisi, morfolojik tipolojisi, sözdizimsel tipolojisi, anlambilimsel tipolojisi ve toplum dilbilimsel tipolojisi gibidir. Bu araştırmanın konusu olan sözdizimsel tipolojisi; dillerin sözdizimsel özelliklerini incelemeyi, bu özellikleri belirli ölçütlere göre sınıflandırılma ve diller arasında karşılaştırma yapıldıktan sonra ne ölçüde benzerlikler ve farklılıklar gösterdiklerini anlamayı hedeflemektedir.

Bu çalışma, hata analizine dayalı bir çalışmadır. Şanal'a göre dil öğretiminde ve öğreniminde, dil bilimcilerin sağladığı yöntem ve prensiplerin her birini kullanarak öğrenen kişinin yaptığı hataları sistematik bir şekilde açıklama, tanımlama ve belirtme tekniğine hata çalışması (hata analizi) denir (2008, s. 597). Bu çalışmada, diller arası

hatalara (Interlingual Errors) veya ana dilinden olumsuz aktarım hatalarına odaklanılmıştır. Bu tür hatalar genellikle ana dilinde düşünülenleri, hedef dile, olduğu gibi aktarmak suretiyle yapılmaktadır.

Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde, dil tipolojisi ve sözdizimsel tipolojisi konusunda bilgiler verilmiştir. Çalışmada sözdizimsel tipolojisi incelemesi, Lehmann (Whaley, 1997, s. 86)'ın oluşturduğu 'Temel Yapı Sırası Korelasyonu' tablosunda belirtilen belirli özelliklerle sınırlı tutulmuştur. Lehmann (Whaley, 1997, s. 86)'ın 'Temel Yapı Sırası Korelasyonu'nda öğelerin dizilişi belirli kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada ele alınmış olanları şu şekildedir:

- 'Nesne + Fiil' Dizilişi
- 'İsim + Edat' Dizilişi
- 'Tamlayan Durumu / İlgili Durumu + İsim' Dizilişi
- 'Sıfat + İsim' Dizilişi
- 'Cümle Başı Olmayan Soru İşaretleyicisi'nin Dizilişi
- 'Zarf + Fiil' Dizilişi
- 'Fiil + Olumsuzluk' Dizilişi

Çalışmanın konusuna bağlı olarak, 'Temel Yapı Sırası Korelasyonu'nda bulunan dizilişlere göre Arapçanın ve Türkçenin sözdizimsel tipolojik özellikleri örneklerle açıklanmıştır. İki dil arasında karşıtsal çözümleme yaparak sözdizimsel farklılıklar ve benzerliklerden bahsedilmiştir. Arapça ile Türkçenin söz diziminin hangi konularında farklılık gösterdiğine dair bilgi vererek kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Yabancı dil öğretiminde dil becerilerinden konuşma becerisi ele alınmıştır. Konuşma becerisinin yeri, Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (CEFR)'ne göre orta düzeyde (B1-B2) kazanımlara odaklanmıştır. Öğrencinin (B1-B2) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçeyi hangi konularda kullanması gerektiği, dil gelişimi bağlamında öğretici tarafından hangi aktivitelerin yapılması gerektiği ve öğrencilerin konuşma becerisinde karşılaştıkları zorluklardan bahsedilmiştir. Son kısımda, dil öğreniminde hata kavramı, hata analizi ve hata türleri ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde, çalışmanın yöntemi, modeli, araştırma grubu, verilerin toplanması sürecinde kullanılan teknik ve verinin analizi konusunda bilgi verilmiştir. Tezinin dördüncü bölümünde, ana dili Arapça olan öğrencilerden yabancı dil olarak Türkçe konuşurken kayıt altına alınan sözlü dil verileri, hata analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin sözdizimsel hataları, kuramsal çerçevesinde bahsedilen ölçütlere göre sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin yaptığı sözdizimsel hataların konuşma becerisiyle ilişkisine, öğrencinin kendi kendine yaptıkları anlık düzeltmeler, uzun cümlelerden kaçınma, konuşma hızının düşürmesi, duraksama yapma, doğru kelimeyi hatırlayamamaları ve eksik öğelerle cümle kurma vb. konuşma diline özgü durumlar ve bağlamlar açısından da bakılmıştır.

Çalışmanın beşinci bölümünde ise sonuçlara ve öğrencilerin sözlü dilde yaptıkları sözdizimsel hataların giderilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, 2020-2021 öğretim/ öğrenim yılında Ürdün Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe (B1 - B2) düzeyleri arasında olup derslerine katılan öğrencilerin sözlü dil verileri incelenerek oluşturulmuştur.

Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel sorusu, ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaptıkları sözdizimsel hataların neler olduğudur. Bu bağlamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sözdizimsel tipolojisi açısından Türkçe ile Arapça arasındaki farklılıklar nelerdir? / Türkçe ile Arapça arasındaki sözdizimsel farklılıklar nelerdir?
- Türkçe ile Arapça arasındaki farklılıklardan dolayı ana dili Arapça olan öğrenciler yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ne tür sözdizimsel hatalar yapmışlardır?
- Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaptıkları sözdizimsel hatalar hangi sebeplerden kaynaklanmıştır?

Araştırmanın Konusu

Ana dili Arapça olan öğrencilerin, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde (B1-B2 düzeyi) yaptıkları sözdizimsel hataları sözlü dil verileri üzerinden saptanmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada Türkçenin ve Arapçanın sözdizimsel tipolojisi bağlamında özellikleri ele alındıktan sonra, iki dil arasında ne tür sözdizimsel farklılıkların olduğu ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecini ne derecede etkilediği araştırılmıştır. Araştırma grubu olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrenciler seçilmiştir. Çalışma, 2020-2021 eğitim/öğretim yılında Ürdün Üniversitesi'nden ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nden (B1 - B2) düzeyleri arasında olup yabancı dil olarak Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sözlü dilleri incelenerek oluşturulmuştur. Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nin (B1-B2) düzeyleri için belirttiği konuşma becerisi kazanımlarına göre öğrencilerin sözlü anlatımlarında kurdukları cümlelerin öge dizilişi incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Lehmann'ın oluşturmuş olduğu temel yapı sırası korlasyonu göz önünde bulundurarak sözdizimsel hatalar incelenmiştir ve sınıflandırılmıştır. Ayrıca ana dili Arapça olan öğrencilerin, sözlü dilde hataları hangi durumların etkisiyle yaptığı da araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda ise, öğrencilerin hatalarını azaltmak üzerine neleri yapılabileceği konusunda öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın önemi; ana dili Arapça olan öğrencilerin en sık yaptıkları sözdizimsel hataları tespit etmesi, hataların kaynağını bulması ve öğrencilerin bu hataların üstesinden nasıl geçebileceği ile ilgili çözüm önerileri sunmasıdır. Diğer araştırmalardan farklı olarak, öğrencilerin sözdizimsel hataları konuşma üretimi sırasında tespit edilmiştir. Böylece öğrencilerin, hata yaptıklarını farkettiklerinde ne tür telafi stratejileri uyguladıklarını gözlemek de mümkün olmuştur.

Varsayımlar / Hipotezler

Bu araştırmada, Türkçe ile Arapça arasında söz dizimi konusunda farklılıkların benzerliklerden fazla olması nedeniyle ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe ğreniminde (B1-B2) düzeyinde ayrıntı içeren konuları anlatırken ve uzun cümleler kurduklarında sözdizimsel hatalar yaptıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu alışma 2020-2021 eğitim/ğretim yılında Ürdün niversitesi ve Amman Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde (B1-B2) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe ğrenen 21 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Sözdizimsel hatalar, ‘Temel yapı sırası korelasyonu’na göre belirli dizilişler ile sınırlı tutularak incelenmiştir. Hata analizi şu sözdizimsel parametrelerle sınırlı tutulmuştur:

- ‘Nesne + Fiil’ Dizilişi
- ‘İsim + Edat’ Dizilişi
- ‘Tamlayan Durumu / İlgı Durumu + İsim’ Dizilişi
- ‘Sıfat + İsim’ Dizilişi
- ‘Cümle Başı Olmayan Soru İşaretleyicisi’nin Dizilişi
- ‘Zarf + Fiil’ Dizilişi
- ‘Fiil + Olumsuzluk’ Dizilişi

Araştırmada tespit edilmiş olan sözdizimsel hatalar ‘Ana Dilinden Yapılan Olumsuz Aktarım’ hatalarıyla sınırlandırılmıştır.

1. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DİL TİPOLOJİSİ

Araştırmalara göre dünyada yaklaşık 4.000 ile 8.000 arasında farklı dil bulunmaktadır. Her dil belirli bir dil ailesine mensup olup farklı bir sisteme sahiptir. Diller arasındaki farklılıklar, benzerlikler ve dillerin nadir özellikleri hakkında dil bilimciler, araştırmalar yapmaktadırlar. Bir sistem oluşturan bu dillerdeki özellikleri sınıflandırma ile ilgili olarak Alman dil bilimcileri Friedrich von Schlegel ve Wilhelm von Humboldt tarafından 1800’lü yıllarda “Dil Tipolojisi” (İng. Language Typology) denen bir bilim dalı kurulmuştur. Genel olarak dil tipolojisi, dilleri yapısal ve işlevsel özelliklerine göre inceleyen ve sınıflandıran bir dilbilim alanıdır. Kashyap dil tipolojisini “tipolojik çalışmanın bulguları, dünyanın şaşırtıcı dilbilimsel çeşitliliğini anlamamıza yardımcı olur ve dilleri tanımlamak, karşılaştırmak ve analiz etmek dışında hiçbir yolla anlaşılabilir” şeklinde tanımlamıştır (2019, s. 768). Whaley ise dil tipolojisi terimini şu şekilde ifade etmiştir: “Dillerin veya dillerin bileşenlerinin ortak biçimsel özelliklerine göre sınıflandırılması” (1997, s. 07). Croft ise dil tipolojisi tanımının ikiye ayrıldığını belirtmiştir. Birinci tanım, diller arasında var olan farklılıklar ve benzerliklerin belirli özelliklere göre sınıflandırılması “Tipolojik Sınıflandırma (İng. Typological Classification)” şeklindedir. Buna, dil tipolojisinde önemli terimlerden birisi olan “Diller-Arası Karşılaştırma (İng. Cross-linguistic Comparison)” konusunu da eklemek mümkündür. İkinci tanım ise, “Tipolojik Genelme (İng. Typological Generalization)” olarak isimlendirilmekte ve diller arasında yaygın olan kalıplardan veya dillerin daha genel olan yapısal özelliklerinden bahsetmektedir. Bu genellemeler veya yaygın özellikler “Dil Evrenselleri (İng. Language Universals)” adı altında incelenmektedir

1.1.1. Dil Tipolojisi ve Dil Evrenselleri

Alanyazında geçtiği gibi dil tipolojisi ve dil evrenselleri birbirinden hem farklı hem de birbirine bağlı olan iki terim sayılır. Dil tipolojisi, dillerdeki varyasyonları ve farklı dil türlerini belirlemeye çalışır. Dil evrenselleri ise bütün diller için evrensel olarak geçerli olan temel ilkeleri bulmaya çalışmaktadır. Bir başka deyişle, “tipoloji ve tipolojiden daha

soyut bir kavram olan dil evrenselleri araştırmaları, dilin sunduğu sınırlılıkları ve benzerlikleri sistemleştirir ve dillerdeki gramatikal özelliklerin dağılımlarını genetik, alana bağlı ve kültürel olarak dengeli dil verileriyle araştırmaya çalışır” (Erdem, 2015, s. 76). Dil evrenselleri ve dil tipolojisi birbirinden her ne kadar farklı olsa da, yine de bazı konularda birleştiği noktalar görölmektedir. Comrie’nin araştırmalarına bakıldığında bu nokta kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Dil evrenselleri araştırmaları, tüm insan dillerinde ortak olan özellikleri bulmakla ilgilenirken, dil tipolojisi bu dilleri farklı türlere ayırmak için onlar arasında farklılıklar üzerinde durur. Başka bir ifadeyle, biri diller arasındaki benzerlikleri, diğerisi ise diller arasındaki farklılıkları inceler. Ancak, bir çalışmayı diğerinden izole etmek kavramsal ve metodolojik olarak mümkün değildir (1989, s. 33).

Dil evrenselleri konusunda Noam Chomsky ve Joseph Greenberg’in yaklaşımları meşhurdur. İki yaklaşım arasındaki farklılıkları izah etmek gerekirse, Comrie’ye göre

Chomsky’nin yaklaşımında dil evrenselleri soyut ve somut yapılar arasındaki ilişkiye yönelik belirlemelerdir, yani zorunlu olarak önemli derecede soyutluk içerir. Greenberg’in yaklaşımında ise evrenseller daha somut analiz seviyeleri açısından ifade edilir (1989, s. 12).

Bir başka deyişle, Chomsky dilin derin yapı kurallarıyla ilgilendiği için yaklaşımı daha çok soyut yapılara dayanırken, Greenberg’in yaklaşımı dünya çapında bir dizi dilden toplanan verilere dayanmaktadır. Bu çalışmada, çalışmanın konusuyla ilişkili olarak Greenberg’in oluşturduğu evrenseller arasında, sözdizimsel evrensellere daha fazla yer verilecektir.

1.1.2. Dil Evrenselleri

Comrie (1989), Velupillai (2012), Croft (2003), Moravcsik (2010) ve Whaley (1997) gibi dil tipolojisi alanında çalışma yapmış olan bilim insanlarının araştırmalarına bakıldığında evrenseller ayrıntılı bir şekilde anlatılmış ve ikiye ayrılmıştır; kesin evrenseller (Absolute or Unrestricted Universals) ve önkoşullu ya da çıkarımsal evrenseller (Implicational Universals). Whaley’e göre kesin evrenseller dillerin temel özelliklerini ifade eder, çoğunlukla doğru sayılır ama bazı dillerde geçersiz olabilir. Örneğin; “tüm dillerin soru oluşturma yolları vardır”, ilkesinin evrensel bir doğru olup olmadığı ancak başka bir dile

uygulandığında ortaya çıkar (1997, s. 39). Çıkarımsal evrensellerde ise önkoşullu, hem kesin hem de kesin olmayan, iki bağımsız değişken sunulur. Örneğin; eğer X varsa, Y de vardır. Velupillai'nin açısından kesin evrenseller "istisna yapmadan her insan dilinde geçerli evrensellerdir. Bütün dillerde geçerli olması bu evrenselin temel varsayımı olarak ifade edilmiştir" (2012, s. 31). Çıkarımsal evrensellerde korelasyon ya da birbirine bağlı iki form oluşmaktadır. Örneğin; "bir dil 'nesne-yüklem' dizilişine sahipse, edatları post pozisyon olabilir".

Söz dizimi tipolojisinde karışık ve koşullu evrenseller bulunmaktadır. Bu konuda Arapça ve Türkçe arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin; "*Bir dil SOV (Özne – Nesne - Yüklem) öge sırasına sahipse, o zaman sıfatları isimden önce sıralanır ve mutlaka isimden önce de genitif hâl gelir. Aynı şekilde, bir dil VSO (Yüklem – Özne - Nesne) öge sırasına sahipse, o zaman isimden sonra sıfatlar sıralanır ve mutlaka isimden sonra da genitif hâl gelir*" (Comrie, 1989, s. 101).

1.2. SÖZDİZİMSEL TİPOLOJİSİ

Öncelikle, Söz dizimi (İng. Syntax); "Yunanca *sýntaxis* 'düzenleme' kelimesinden türetilen söz dizimi, kelimelerin veya bir dizi kelimenin dilbilgisel ifadeler, cümlecikler ve cümleler oluşturmak için nasıl bir araya getirildiği veya düzenlendiğiyle ilgilenir" şeklinde tanımlanmıştır (Velupillai, 2012, s. 277).

19. yüzyılda başlamış olan dil tipolojisi, önce diller arasındaki morfolojik özelliklerle ilgilenmiş, yıllar sonra diğer yapısal özellikleri araştırıp dilleri belirli stratejilere ve tiplere göre sınıflandırmaya başlamıştır.

Dünya dilleri, değişik ve ayrıntılı sistemlere sahip olduğu için diller arasında net tipleri belirlemek ve belirli yapısal özelliklere göre sınıflandırmak imkânsız bir konudur. Bunun yerine dillerin belirgin ve temel özelliklerine bakarak "Temel Tip" (İng. Basic Type) adı altında dilleri sınıflandırmanın mümkün ve daha esnek olduğu görülmüştür (Croft, 2003, s. 43). Dillerde cümle öğelerinin dizilişi bunun bir örneğidir.

Genel olarak, diller arasındaki farklılıklara ve benzerliklere bakıldığında iki temel dil tipolojisi kategorisine ayrıldığı görülmektedir. Bunlar, Morfolojik Tipoloji (Morphological Typology) ve Sözdizimsel Tipoloji'dir (Syntactic Typology). Morfoloji,

dildeki kelimelerin nasıl oluşturulduklarını ve nasıl çalıştıklarını inceleyen bir bilimdir. Morfolojik tipoloji basitçe; dillerin ortak morfolojik yapılarına göre gruplandırarak dünya dillerini sınıflandırmanın bir yoludur. Öte yandan söz dizimi, cümle içindeki kelimeler arasında var olan ilişkilerden ve bu ilişkilere göre cümledeki dizilişlerinden bahseden bir alandır. Sözdizimsel Tipolojisi'nin görev alanı ise, dünya dillerinde cümle içinde kullanılan ortak sözdizimsel özellikleri bulmak, aralarındaki farklılıkları incelemek ve dilleri tercih ettikleri kelime sırasına göre ayırmaktır. Whaley, sözdizimsel tipolojisini “tipoloji içinde öne çıkan bir çalışma alanı olup cümle ve ifadelerdeki öğelerin sırasını ele alır” şeklinde açıklamıştır (1997, s. 79). Dikkate alınan en yaygın öğeler; Özne (Subject), Nesne (Object) ve Fiildir (Verb). Öğeler şu altı farklı olası dizilişle ortaya çıkabilir: SOV, SVO, VSO, OSV, OVS, VOS.

Alanyazında, özellikle Whaley (1997), Comrie (1989) ve Croft (2003) gibi yazarların kullandığı iki terim bulunmaktadır. “Öge dizilişi/sıralaması” (İng. Word Order) ve “Temel yapı sıralaması” (İng. Constituent Order). Bu sıralamalar üç temel unsurdan oluşmaktadır; Özne (Subject), Yüklem (Verb) ve Nesne (Object).

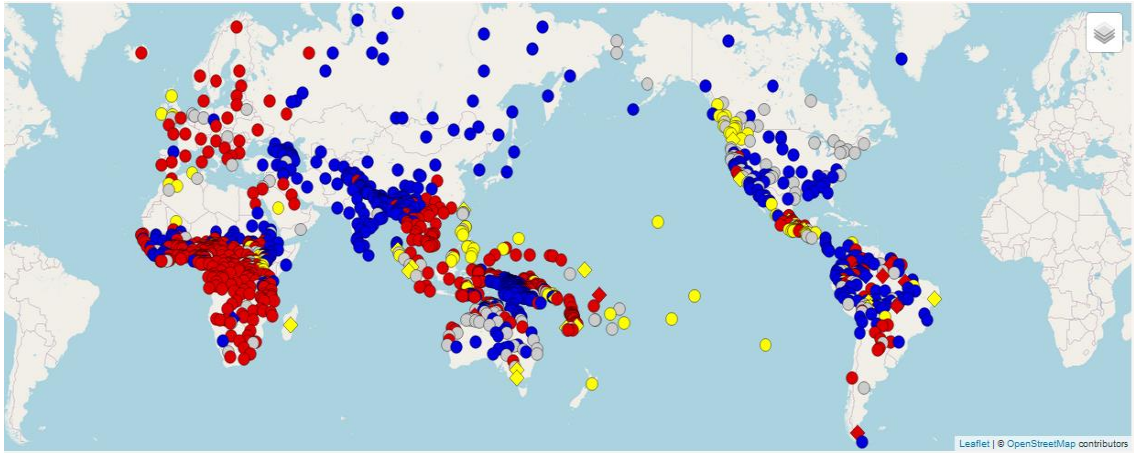
Bu üç ögenin bir dilde en yaygın dizilişi, bazen "temel kelime sırası" olarak adlandırılır. Ancak birçok akademisyenin belirttiği gibi, bu terminoloji uygun değildir. Çünkü özneler (nesnelerin yanı sıra) her zaman tek sözcükten oluşmaz, bazen tümce veya öbek de olabilir (Whaley, 1997, s. 80).

Bu nedenle “Temel Yapı Sıralaması” terimi daha geniş bir anlam taşımakta, hem uzun hem de basit cümleleri kapsamaktadır. Bu konuyla ilgili araştırmalara ilk olarak Greenberg başlamış ve diller arasında tipolojik incelemeler konusunun zengin bir içeriğe sahip olduğunu fark etmiştir. Bu alanda yaptığı araştırmalarda, sadece dünya dillerinden 30 dili incelemekle kalmamış, aynı zamanda mantıksal olarak farklı görünen kelime dizilişlerinin özellikleri arasında belirli korelasyonların geçerli olduğunu keşfetmiştir (Song, 2010, s. 04).

Daha önce bahsedildiği gibi, bu alanda Greenberg'in oluşturduğu sözdizimsel evrenseller büyük bir yer tutmuştur.

Greenberg (1966c) 30 dil örneğine ve ayrıca çok daha fazla sayıda dile ilişkin gözlemlerine dayanarak 45 ayrı evrensel önerme ortaya koymuş ve çıkarımsal olarak farklı 34 temel kelime düzenini içeren 25 mantıksal dolaylı önerme ortaya koymuştur (Song, 2010, s. 05).

Dil evrensellerin uygun kurallara göre sınıflandırılması için birçok dil bilimci tarafından dilsel tipoloji araştırmaları yapılmıştır. İlk olarak, dillerde Ö , N ve Y olmak üzere asıl unsurlardan oluşan altı mantıksal diziliş ortaya koyulmuştur; SOV (ÖNY), SVO (ÖYN), VSO (YÖN), VOS (YNÖ), OVS (NYÖ) ve OSV (NÖY). *Word Atlas of Language*



Structures Online [WALS] verilerine göre aşağıdaki haritada dünya dillerinin öge dizilişi organizasyonu gösterilmektedir:

Values		
●	SOV	564
●	SVO	488
●	VSO	95
◆	VOS	25
◆	OVS	11
◆	OSV	4
●	No dominant order	189

şekil 1. Dünya dillerinde SVO dizilişi (Dryer, 2013. WALS online, erişim tarihi 20.02.2021)

Greenberg'in araştırmalarına göre "SOV (ÖNY) ve SVO (ÖYN) dizilişinin, dillerin yüzde 40'ından fazlasında bulunduğu" görölmüştür. Bir başka deyişle, bu iki dizilişi kullanan diller, dünya dillerinde en yaygın temel yapı sıralamasına sahip sayılmaktadır (Whaley, 1997, s. 82). Bu çalışmalardan sonra, Lehmann, altı diziliş arasında korelasyon oluşturmuştur ve şunları ifade etmiştir: "Eğer yüklem ve nesnenin sıralaması bilinirse;

isimler ve genitif/ tamlayan durumu, adpozisyonlar ve isimler, isimler ve sıfatlar, soru kelimeleri ve cümlecikler, ekler ve kökler gibi diğer çiftlerin sıralaması da tahmin edilebilir” (Whaley, 1997, s. 86). Yani, cümlelerde özne-nesne-yüklem veya yüklem-özne-nesne dizilişlerine bakılmaksızın yalnızca yüklem ile nesnenin dizilişine göre dillerin cümlelerindeki öge dizilişleri sınıflandırılabilir. Lehmann, cümlede farklı unsurları ele alarak dizilişleri sınıflandırmıştır. Tablo 1., Lehmann’ın yapmış olduğu temel yapı sırası korelasyonuna göre dillerin iki dizilişe VO ve OV ayrıldığını ve ait oldukları dizilişe uygun olarak cümledeki diğer unsurların dizilişlerini açıklamaktadır.

	Öge Dizilişi	Korelasyon
1	Fiil + Nesne (VO)	Nesne + Fiil (OV)
2	Edat + İsim	İsim + Edat
3	İsim + Tamlayan Durumu / İlgil durumu	Tamlayan Durumu/ İlgil Durumu + İsim
4	İsim + Sıfat	Sıfat + İsim
5	İsim + Yan cümlecik/ ilgil cümlecilil	Yan cümlecik / ilgil cümlecilil + İsim
6	Cümle Başı Olan Soru Kelimesi	Cümle Başı Olmayan Soru Kelimesi
7	Ön ek	Son ek
8	Yardımcı Fiil + Asıl Fiil	Asıl Fiil + Yardımcı Fiil
9	Kıyaslanan Sıfat + Asıl Unsur	Asıl Unsur + Kıyaslanan Sıfat
10	Fiil + Zarf	Zarf + Fiil
11	Olumsuzluk + Fiil	Fiil + Olumsuzluk
12	Yan Cümlecik + Cümle	Cümle + Yan Cümlecik

Tablo 1. Lehmann'ın Temel Yapı Sırası Korelasyonu (Whaley, 1997, s. 86)

Eleştiriler, bu yöntemin tutarsız olduğunu ve bütün diller için geçerli olmadığını göstermiştir, yani VO dizilişine ait olan bir dilin korelasyonda yer alan diğer dizilişlerle her zaman örtüşmediği gösterilmiştir. Örneğin; Türkçe ve İngilizce birbirleriyle karşılaştırıldığında, Türkçenin OV dizilişine sahip ve İngilizcenin VO dizilişine sahip olduğu görünmektedir. Bu iki dil arasında (Sıfat + İsim) sıralamasını temsil eden

dördüncü kategoride aykırılık bulunmamaktadır. Türkçede “güzel kız” tamlamasında sıfat isimden önce sıralanır, İngilizcede de “beautiful girl” tamlamasında sıfatın isimden önce sıralandığı görülmektedir. Demek ki bazı korelasyonlar tutarsız olabilir. Venneman ise (Whaley, 1997, s. 88) bu örtüşmelerin arkasında, cümledeki ögelerin daha derin bir görevinin rol aldığını dile getirmiş ve sözdizimsel sistemdeki kelimenin türüne bakılmaksızın basitçe (İng. Head- Dependent) “baş - bağımlı” ve “bağımlı-baş” şeklinde sıralanmaya eğilimli olduğunu belirtmiştir. “Baş, bir yapının temel unsurudur. Öte yandan, bağımlılar genellikle başı değiştirir veya unsurlarından biri olarak ona hizmet eder” (Whaley, 1997, s. 88). Yani Lehmann’ın göstermiş olduğu cümle içinde belirli kelime dizilişlerine bakmak ve onlara göre dilin hangi temel yapı sırasını kullandığını araştırmak yerine, sadece cümlede öbeğin asıl unsuru “başı” ve ona yardım eden diğer yardımcı ögelerin “bağımlı” dizilişine bakmak gerekmektedir. Böylece, bir dilde öbeklerin içindeki sıralamaların ya “baş - bağımlı” ya da “bağımlı-baş” şeklinde dizilmeye eğilimli olduğunu belirtmiştir. Sonuçta dillerin doğal olarak sürekli değişmeye açık olduğu dil bilimcilerce bilinen bir şeydir. Dolayısı ile sözdizimsel tipolojisi, kuralların zamanla değişmeye uğrayabileceğini kabul etmektedir.

Dillerin kullandığı sabit ve belirli bir sıralama olabilir ancak yine de her zaman cümleler bu sıralamaya göre kurulmayabilir. Velupillai, genel olarak her dilin en sık kullandığı bir diziliş olduğunu açıklamıştır. Ne var ki bazı bağlamlarda belirli sözdizimsel görevleri ya da vurgu gibi anlamsal görevleri yerine getirebilmek amacıyla bu sıralamalar değişebilmektedir (2012, s. 283). Aslında diller arasında cümlenin en küçük ögesinden başlayarak, en ayrıntılı ögesine kadar bu dizilişin ne kadar esnek veya katı olduğu hususunda farklılıklar bulunduğu gösterilmiştir. Cümle ögelerinin dizilişinde esneklik veya katılık, anlam açısından cümlenin tamamen değişip değişmediğiyle ilgili iki terimdir. Örneğin; İngilizce ÖYN dizilişine sahip bir dildir. Aşağıda verilmiş olan *The child stole my money* “Çocuk paramı çaldı” örneği bağlamında İngilizcede ögelerin sıralamasında değişim yapılırsa anlam açısından ne kadar değişim olabileceği açıklanmıştır: (Velupillai, 2012, s. 282)

a. *The child stole my money.* “Çocuk çaldı paramı” [SVO]

b. *The child my money stole.* “Çocuk paramı çaldı” [SOV]

c. *Stole it, the child did, my money.* “Çaldı çocuk paramı” [VSO]

d. *(There it was), stealing my money, the child.* “Çaldı paramı çocuk” [VOS]

e. *My money, the child stole*. “Paramı çocuk çaldı” [OSV]

f. *My money, stole the child*. “Paramı çaldı çocuk” [OVS]

Büyük ihtimalle *Stole it, the child did, my money* gibi bazı cümleler, ana dili İngilizce olan birine söylendiğinde anlaşılabilir, ancak açıklandığı gibi İngilizcenin temel öge dizilişi değiştirildikten sonra anlam açısından net bir şekilde değişim göstermiştir, özellikle *My money, stole the child* “Paramı çaldı çocuk” cümlesinde “çalmak” eyleminin “para” tarafından yapıldığı görünmektedir. Demek ki İngilizce gibi bazı dillerin öge sıralamasında değişim yapıldıktan sonra kolay bir şekilde asıl anlama ulaşamayabilir. Diğer yandan Türkçe ile karşılaştırıldığında, yukarıda gösterilen örneklerde ögelerin sıralaması değiştiği halde, Türkçenin esnek yapısından dolayı asıl dizilişteki anlamın çok fazla bir farklılığa uğramadığı görülmektedir. Bu bağlamda sözdizimsel araştırmalarda, bir dilin sabit temel yapı sıralamasını belirleyebilmek için bir sıralamanın ne sıklıkta kullanıldığına dikkat edilir. “Sıklık, aslında temel yapı sıralamasını belirlemede en basit faktördür. Metni inceleyen herkesin büyük oranda aynı sonuca varması muhtemeldir” (Velupillai, 2012, s. 283).

Cümleleri incelemekte belirli yöntemler oluşturulmuştur. Alanyazında Chomsky, Tesnière ve Bloomfield gibi birçok dil bilimci, basit ve birleşik cümlelerin söz dizimini, temel ve yardımcı unsurlarını inceleme hususunda öneriler sunmuştur. Bazı ögeler parantez içinde, bazıları ise ağaç biçiminde anlatılmıştır.

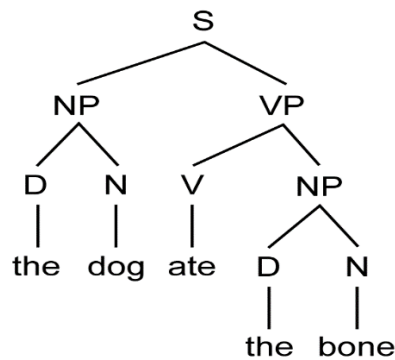
Günümüz söz dizimi çalışmalarının temeli, Amerikalı dil bilimci Leonard Bloomfield’in 1933 yılında ortaya koyduğu aşağıdan yukarıya (bottom-up) cümle inceleme yaklaşımı olan *Immediate Constituent Analysis* kısaca ‘IC analysis’e dayanır. Bu anlayışta en küçük dil bilimsel birimden en büyüğüne kadar bütün birimlerin gösterildiği bir çözümleme önerilir (Sarica, 2015, s. 16-17).

Velupillai (2012, s. 280-281), Sarica (2015, s.18-19), Whaley (1997, s. 91-93), ve Tallerman (2005, s. 134-150) gibi çalışmalarda “Ağaç yöntemi” (Tree Diagram)’in temel yapı sıralaması ve yapıların ayrıntıları incelediği gösterilmiştir. Ayrıca, dilbilim terimleri sözlüklerine bakıldığında; Hengirmen ve Berdiyev, sözlüğünde “Ağaç” terimini iki şekilde göstermiştir:

a- Üretici dönüşümlü dil bilgisinde cümle kurucularını gösterme tekniklerinden biri olan dallandırma tekniğinin uygulanması sonucu ortaya çıkan görünüm (Hengirmen; Berdiyar, 1999, s. 18).

b- Dizim ağacı; sözdizimsel bir yapıyı, tıpkı bir ağacın dallanışı gibi, tündengelimli bir yöntemle en küçük sözdizimsel kurucularına kadar gösteren teknik. Dizim ağacı gösteriminde cümle önce ikiye ayrılır, sonra, ortaya çıkan dalları da ikiye ayrılır. İkiye ayırma işlemi en küçük kuruculara ulaşana kadar sürer. Böylece cümlenin kurucuları baş aşağı, bir ağaç görünümünde hiyerarşik olarak gösterilmiş olur (Hengirmen; Berdiyar, 1999, s. 127).

Aşağıdaki örnekte *The dog ate the bone* “Köpek kemiği yedi.” cümlesi ağaç yöntemi kullanılarak incelenmiştir:



Şekil 2. Ağaç Yöntemi.

Kısaltmalar: S (Sentence) ‘Cümle’, N (Noun) ‘İsim’, V (Verb) ‘Yüklem’, NP (Noun Phrase) ‘İsim Öbeği’, VP (Verb Phrase) ‘Yüklem Öbeği’, D (Determiner) ‘Belirleyici’.

Diğer yandan Whaley (1997, s. 91), Dryer’ın oluşturduğu “Dallanma Teorisi”ni (The Branching Direction Theory BDT) öbekleri ve cümlelerin öğelerini incelemek için kullanmakta olduğunu belirtmiştir.

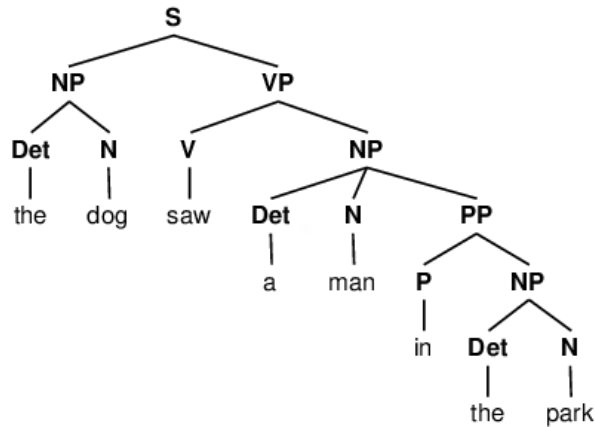
Vennemann’ın önerisine göre bu teorinin bir avantajı bulunmaktadır. Dallanma Teorisi, temel yapıların arasında bağımsız olarak belirlenmesi zor olabilen baş ve bağımlı kavramlarını kullanmak yerine, sözdizimsel kavramlardan bahseder. Böylelikle BDT, cümlenin temel yapılarına dair bir açıklama sunmuş olur (Whaley, 1997, s. 93).

Teori şu şekilde açıklanmıştır:

Bir kategori, yalnızca dallanmayan bir baş ve öbek tamamlayıcıdan oluşuyorsa BDT'nin amaçları doğrultusunda dallanma olarak kabul edilir. Örneğin, "çok sessiz" sıfat cümlesi dallanma kategorisi olarak kabul edilmeyecektir, çünkü derece anlamı ifade eden "çok" kelimesi tam bir ifade değildir. Yani, hiçbir şekilde genişletilemez.

Demek ki, cümlede "dallama" yapılabilen kategori iç ayrıntıları genişletilebilen bir kategoridir.

Bunun yanında, bu teoride her dile ait bir dallanma yönü olduğu açıklanmıştır. Yani cümlenin unsurları, yöneten öge ve yönetilen ögelerden önce veya sonra sıralanmasına göre ya sola doğru ya da sağa doğru dallanır. Örneğin; "İngilizce sağa doğru dallayan dillerden iyi bir örnek sayılır" (Whaley, 1997, s. 92). Aşağıda verilen *The dog saw a man in the park* "Köpek, parkta bir adam gördü" örneği dallanma teorisi kullanılarak incelenmekte, cümleyi yöneten *saw* "gördü" kelimesinin cümlenin başında olup yönetilen ögelerin ise en sonda sıralandıkları görülmektedir.

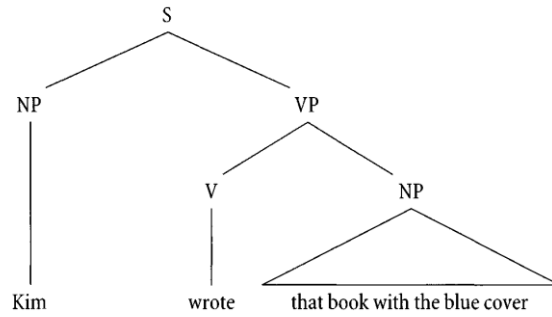


Şekil 3. Dallanma Teorisi

Kısaltmalar: S (Sentence) 'Cümle', V (Verb) 'Yüklem', N (Noun) 'İsim', PP (Prepositional phrase) 'Edat öbeği', Det (Determiner) 'Belirleyici', NP (Noun Phrase) 'İsim öbeği', VP (Verb Phrase) 'Yüklem öbeği'.

Son olarak, Tallerman (2005, s. 126) cümlelerdeki yapıların incelemesini ağaç yöntemini kullanarak göstermiştir. "Temel yapılar, daha küçük temel yapılardan oluşmuştur ve böylece öbekler oluşur" ve "öbekler, daha küçük öbeklerden ibarettir. Zaten her öbeğin bir başı ve bağımlı yapıları vardır" diye temel yapıların cümlede oluşması hakkındaki görüşünü dile getirmiştir. Ağaç yönteminde, ağacın kökü *Cümle* 'Sentence' kelimesi 'S'

harfiyle açıklanır. Cümlecik (clause), özne ve yüklem olmak üzere iki ana bölüme ayrılmıştır. Aşağıda gösterilen şekil, “Ağaç yöntemi” temsil etmektedir (Tallerman, 2005, s. 129).



Şekil 4. Ağaç Yöntemi

Bu çalışmanın asıl konusu olan Türkçe ve Arapça arasındaki sözdizimsel karşılaştırmalar, Lehmann'ın korelasyonlarından bazı kategoriler kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda, iki dilin söz diziminde göstermiş olduğu diziliş özellikleri örneklerle açıklanmakta ve farklılıklar ortaya koyulmaktadır. Çalışma, farklılıkları göz önünde bulundurmak suretiyle yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ana dili Arapça olan öğrencilerin yaptığı sözdizimsel hataları incelemeyi hedeflemektedir.

1.3. TÜRKÇENİN SÖZ DİZİMİ

Türk dilinde söz dizimi hakkında birçok tanım yapılmıştır; “Eski dilde Nahiv ve İngilizcede ‘syntax’ diye adlandırılan söz dizimi, bir kelimenin veya bir kelime öbeğinin bir diğer kelime veya kelime öbeğiyle birleşme durumlarını inceleyen dilbilim dalıdır” (Delice, 2003, s.15).

Bir dilde kelimelerin bir grup veya cümle oluşturacak biçimde bir araya gelmelerinin kurallarını, bu grupların cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle yapılarını inceleyen dilbilgisi bölümüdür (Aktan, 2009, s. 1-2)

Söz diziminde, bağlanan cümleler arasında şekil ve anlam ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Şüphesiz, diller arasında birçok konuda benzerliklerden ziyade farklılıklar daha fazladır. Özellikle söz diziminde her dilin mantığında, öge dizilişi ve kelimelerin oluşmasında kendisine ait kurallar bulunmaktadır.

Söz diziminin temel görevlerinden bir tanesi, cümleyi oluşturan kelimelerin türlerini açıklamak ve kelimeler arasındaki ilişkileri belirlemektir. Türkçede dil bilimcilere göre söz dizimi üç temel bölüme ayrılmaktadır:

- 1- *Kelime Grupları*; bu gruplarda cümle içinde olan kelime öbeklerinin türleri açıklanır mesela; *isim tamlaması, edat grubu, bağlama grubu, ünlem grubu, sayı grubu* vs.
- 2- *Cümle Ögeleri*; yüklem, özne, nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci ve dışı unsurlardır.
- 3- *Cümle Çeşitleri*;
 - a- Yüklem türüne göre cümleler: *İsim cümlesi* ve *fiil cümlesi*.
 - b- Anlamlarına göre cümleler: *Olumlu cümle, olumsuz cümle, soru cümlesi, emir cümlesi* ve *ünlem cümlesi*.
 - c- Yüklem yerine göre cümleler: *Kurallı cümle* ve *devrik cümle*.
 - d- Yapılarına göre cümleler: *Basit cümle, birleşik cümle, sıralı cümle, bağlı cümle* ve *eksilteli cümle*.

Çoğu araştırmada “cümle” terimi daha fazla kullanılmıştır, tümce kelimesi de bu bağlamda kullanılmaktadır. “Cümle yerine bazı araştırmacılar ‘tümsöz ve tümce’ terimlerini de kullanmışlardır” (Delice, 2003, s. 133). Genel olarak, söz diziminin temelini oluşturan cümle basitçe: “bir fikri, bir duygu ve düşüncüyü, bir oluş ve kılışı tam olarak bir hüküm halinde anlatan kelime grubu” şeklinde tarif edilmektedir (Kerimoğlu, 2007, s. 120). Aynı zamanda “isteğimizi anlatmaya yarayan bir tek kelimedenden ya da aralarında ses, dilbilgisi ve ruh ilgisi bulunan birçok kelimedenden oluşan bir sistemdir” (Ediskun, 1988, s. 324) diye bir tanım da yapılmıştır. Cümlede, farklı türden kelimeler belirli bir sisteme göre dizilir. Türkçe eklemeli bir dil olması nedeniyle çeşitli ekler kullanarak cümlelerini oluşturur. Yine de cümlenin önemli özelliği bir yargıya sahip olmasıdır, çünkü yargısız bir cümle oluşturulamaz.

Bir birlik oluşturmak için bu kelimelerin arasındaki ilişkiler belirlenir. Bu birlik içinde yüklem bulunuyorsa yargılı anlatım, yüklem bulunmuyorsa yargısız anlatım olur. Yargısız anlatımlar kelime grubu, yargılı anlatımlar ise cümledir (Özmen, 2013, s. 03)

Her dilin cümle oluşturma kuralları farklıdır. Ergin

Türkçede asıl unsurun tâli unsurdan sonra gelmesi prensibine uygun olarak, cümlenin esas unsuru olan fiil daima sonda bulunur, kendisinden önce gelen diğer unsurların kesin bir sırası yoktur. Belirtilmek istenme derecelerine göre fiile yaklaştırılarak kullanılırlar demektir (2009, s. 399).

Türkçenin esnek bir dil olması nedeniyle öğelerin dizilişi değişmeye hazır olmakla birlikte her dilin kendisine ait sık kullanılan ve sabit bir dizilişi bulunmaktadır. Türkçenin temel öge dizilişi şu şekildedir: Özne + Tümleç(ler) + Yüklem. Yüklem, cümlenin esas eylemini ve yargıyı; özne, cümledeki eylemi yapanı; tümleç ise eylem veya yargıdan etkilenen unsuru temsil etmektedir.

1.3.1. “OV / Nesne + Yüklem” Öge Dizilişinde Türkçe

Dilbilimsel araştırmalarda “öge dizilişi” teriminden başka terimler de bulunmaktadır, mesela: *Sözcük dizilişi* ve *söz sırası* (Özgen ve Koşaner, 2016, s. 146; Comrie, 2006, s. 113). Daha önceden de belirtildiği gibi, dil tipoloji çalışmalarında cümleye geniş ve ayrıntılı bir sistem olarak bakıldığı için “temel yapı sırası” terimi de kullanılmıştır.

Türkçe, ÖNY dizilişine sahip olması nedeniyle “Eylem-Son diller”den sayılmaktadır (Özgen ve Koşaner, 2016, s. 149). Bazı cümlelerde öznenin bulunmadığı durumlar olduğunda; nesne yüklemden önce de sıralanmaktadır. “Yüklem” kelimesi hem isim cümlesinde hem de fiil cümlesinde temel unsuru temsil eder, bu nedenle geniş bağlamlarda yüklem kelimesi kullanılmaktadır.

1.3.1.1. “Nesne + Fiil” Dizilişi

Türkçede fiil cümlesinin yüklemi olan fiil, temel unsur olarak cümlenin sonunda yer alır. “Yüklem çekirdeği, yüklemnin baş ögesi olarak genellikle cümlenin en sonunda bulunur” (Johanson, 2014, s. 42). Nesne ise eylemden etkilenen öge olup cümlede fiilden önce sıralanmaktadır. “Nesirde yüklem –genellikle- cümle sonunda bulunur. Bu özellik, şu kurala bağlanabilir: Türkçede yardımcı öge, temel ögeden önce gelir, yani temel öge en sonda bulunur” (Ediskun, 1988, s. 330). Ayrıca nesnelere; tek kelime veya bir öbekten ibaret olabilir, bu bağlamda iki terim kullanılmaktadır; tümleç ve nesne. Nesne; belirtili veya belirtisiz nesne olabilir. Tümleç ise, dolaylı tümleç, edat tümleci veya zarf tümleci olmak üzere üçe ayrılmakta ve öbek şeklinde bulunmaktadır. Nesnenin yerini öğrenebilmek için genel olarak eklere bakılır ancak bazı durumlarda nesnenin eki olmayabilir, bu durumda Karaağaç “söz dizimlik, bir durum olduğu için geçişli eylemlerin önündeki söz veya söz öbekleri, ek almamış olsalar da yapma durumu çekimindedirler ve öznenin eylemini yönelttiği nesneyi gösterirler” demektedir (Karaağaç, 2012, s. 508).

Temizlikçi elbiseyi yıkadı

Özne + Nesne + Fiil/Yüklem

Şüphesiz, manzumeler, deyimler, atasözleri, günlük konuşmalar ve devrik cümlelerde hem fiilin hem de nesnenin yerinin değişmesi mümkündür. Örneğin; ‘Çocuktan al haberi’ örneğinde olduğu gibi ‘al’ fiili, nesneyi temsil eden ‘haber’ kelimesinden önce sıralanmıştır, ama temel yapı sıralamasına göre ‘Çocuktan haberi al’ şeklinde olmaktadır.

1.3.1.2. “ İsim + Edat ” Dizilişi

Edatlar, yalnız başlarına anlamları olmayan, isim ve isim soylu kelime ve kelime gruplarından sonra gelerek anlam bakımından bunlarla sıkı sıkıya bağlı bulunan, gramer bakımından onlara hâkim olan ve eklendikleri kelimeler ile cümlenin öteki kelimeleri arasında çeşitli anlam ilişkileri kuran görevli sözlerdir. Edatlar eklendikleri isim, sıfat, zamir gibi isim soylu kelime veya kelime grupları ile bir edat grubu oluştururlar (Aktan, 2009, s.34).

Edat grubu şu şekilde oluşmaktadır:

(İsim veya isim soylu kelime + Çekim edatı = Edat grubu)

çocuklar + gibi

dünden + beri

akşama + doğru

Edatın cümlede yeri değişince fonksiyonu değişmekte; isimlerden önce ‘sıfat’, sıfat ve fiillerden önce ‘zarf’ görevi yapmaktadır. Örneğin:

Şişli’ye doğru gidiyor. (İsim)

Arabayı kahvenin yanındaki arsaya çektikten sonra indi. (Zarf)

Ürkek ceylanlar gibi titreyen sesini işittim. (Sıfat)

1.3.1.3. “Tamlayan Durumu / İlgili Durumu + İsim ” Dizilişi

Türkçede aitlik veya ilişkilendirme anlamı gösteren, önemli ve öğrencinin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde gördüğü ilk konulardan birisi sayılmaktadır. “Bir nesnenin başka bir nesnenin parçası olduğunu, bir nesnenin başka bir nesneye ait bulunduğunu veya bir nesnenin başka bir nesneyle tamamlandığını ifade etmek için isim tamlamasına başvurulur” (Aktan, 2009, s. 09). İsim tamlamasında ekli veya eksiz olan birinci unsura tamlayan (belirten), daima ekli durumda olan ikinci unsura ise tamlanan (belirtilen) denir. Aşağıda iki unsurun da ekli olduğu bir örnek bulunmaktadır:

[Tamlayan (+ İlgili Eki)] + [Tamlanan + (İyelik Eki)] = İsim Tamlaması

[Bebek-in] + [Emzik-i] = Bebeğin emziği

Tamlayan + Tamlanan

Türkçede isim tamlaması, belirtili ve belirtisiz isim tamlaması olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Belirtili isim tamlamasında her iki unsur da ekli ve sahiplik ilgisi güçlü bir şekilde gösterilmektedir. Tamlanan adın neye veya kime ait olduğu net bir şekilde belirtilir. Örneğin:

[İsim+ İlgil Durumu Eki] + [İsim+ İyelik Eki]

Bina-nın Kapı-sı

Tamlayan Tamlanan

Belirtisiz isim tamlamasında ise birinci unsur ya da tamlananda ek bulunmayıp ikinci unsorda ilgi hali eki bulunur. Bu tamlama genel bir nesneyi veya bir türü kolayca açıklayabilir. İki unsur arasında devamlı bir ilişki mevcuttur, yerleri değiştirilemez, aralarına başka bir unsur da giremez ve şiirdeki gibi devrik kurulamaz. Ayrıca, belirtisiz isim tamlamasında aitliği açıklamak yerine belirtilenin cinsi, çeşidi ve türü gösterilmektedir. Örneğin:

[Ad+ İlgil Durumu Eki Yok] + [Ad+ İyelik Eki]

Çilek Reçel+i

Tamlayan Tamlanan

1.3.1.4. “ Sıfat + İsim ” Dizilişi

Ad öbeğinde ikinci temel kısımlardan birisi; sıfat tamlamasıdır. Cümlede üstlendiği çeşitli görevlerden biri de belirgin ve temel görevi nitelemek ve açıklamaktır. Bu tamlama basitçe iki unsurdan ibarettir. Birinci unsur sıfat, ikinci unsur ise isimdir. Sıfat unsuru isim unsurunu vasıflandırma ya da belirtme görevini üstlenir. Türkçede sıfat, ismi nitelediği için önce gelir ve iyelik ya da çokluk eki almadan asıl unsur olan ada bağlanır, ama gerektiği zaman çekim ya da çoğul eklerini sadece isim alır. Konuşma dilinde devrik kurulabilir ancak bu şekilde kullanımı nadirdir. Bu tür tamlama, birden fazla sıfattan da oluşabilir. Örneğin:

[Sıfat + ek yok] + [İsim+ ek yok]

Tamlayan + Tamlanan

Büyük Kitap

1.3.1.5. “ Cümle Başı Olmayan Soru İşaretleyicisi ”nin Dizilişi

Türkçede soru bildiren -mI soru biçimbirimi cümlelerin sonunda bulunmaktadır. Tabii bu biçimbirim fiiller ve isimlerle kullanıldığında ayrı bir şekilde eklenir; mesela: *Öğretmen misin?* Fiillerle kullanıldığında ise fiillerin türlerine göre değişmektedir.

Çekimli bir fiilin soru şekline sokmak için fiildeki şahıs eklerinden sonra -mI soru eki getirilir. Fiilin soru şekli, bir oluş ve kılışın bir şahıs tarafından yapılıp yapılmadığını anlamak ve öğrenmek amacına dayanan ve gramerimizde soru kategorisini oluşturan ektir (Korkmaz, 2009, s. 575).

Örneğin: *Şimdi siz eve gidiyor musunuz ?* ve *Siz eve gittiniz mi ?* Konuşma dili ve vurgulamak gibi durumlarda ise , soru biçimbirimi mI cümlelerin ortasında bulunabilir fakat asla cümle başında bulunmaz . “Evet/Hayır- sorularında, *Ali mi geliyor ?* ‘Başkası değil de Ali mi geliyor’ örneğinde olduğu gibi cümlelerin soru konusu olan ögesine ayrı bir soru birliği (mi vb.) eklenir. Ana cümle içeriğinin bütünü sorulursa ek, yüklem çekirdiğinden sonra gelir, mesela *Ali geliyor mu ?* ‘Ali geliyor mu (gelmiyor mu)?” (Johanson, 2014, s. 46). Demek ki, beklenen cevaba göre soru işaretleyicisinin sıralanması değişir. Türkçede bir diğer soru yapma türü olan *nerede, hangi, niçin, kim, ne, ne zaman* vs. gibi soru kelimeleri ise cümle başında veya ortasında bulunabilmektedir. Örneğin: *Ne zaman eve gideceksiniz ?* Eve ne zaman gidecekiniz?

1.3.1.6. “ Zarf + Fiil ” Dizilişi

“Yüklemin anlamını zaman, yer, yön, durum, miktar, şart, sebep, araç vb. yönlerden tamamlayan cümle ögesine zarf denir” (Aktan, 2009, s. 107). Zarflar sıfatlar gibi tek başına kullanılmaz, onlara yer bildiren ve hal çekim eklerden başka çekim ekleri eklenilmez. Diziliş bakımından, fiil zarftan önce şeklinde sıralanmaktadır.

Eksik göndermişler (Mikdar zarfları)

Yanlış anlamak (nitelik zarfları)

Ortada dolaşmak (Yer yön zarfları)

Sonra bitirirsin (Zaman zarfları)

Ağlayarak ayrıldılar (Tarz Zarfları)

Zarflar, Türkçede çoğu zaman fiillerle eş dizimşi kullanılmakta ve onların kılışını nitelendirmektedir.

Zarflar sıfatların veya başka zarfların manasını değiştirmekte de kullanılmakla beraber asıl kullanım sahaları fiillerdir, en çok fiillerle birlikte kullanıldıkları görülür. Bu bakımdan fiillerin sıfatları diyebiliriz. Zarflar tabi olan unsurlar olarak Türkçede bağlandıkları kelimelerden önce gelirler (Ergin, 2009, s.259).

1.3.1.7. “Fiil+ Olumsuzluk ” Dizilişi

Genel olarak, olumsuzluğu ifade etmek için –mA eki fiillerin sonlarına eklenir, isimlerin olumsuzluğunu yapan “değil” kelimesi ise isimlerden sonra sıralanır.

Fiilin bütün öbür çatı ekleriyle yapılmış görünüşleri de ayrıksız –mA- eki ile olumsuz görünüşe girerler. Örneğin; Düğüne gitmeyeceğiz, Hasta olmadan. Bütün fiillerin olumsuz şekilleri –mA- ekiyle yapılır. Ancak ek haline gelmiş cevher fiili “değil” gerçekleştirme zarfına eklenerek kendi olumsuz şeklini meydana getirir: değil-im, değil-diniz (Banguoğlu, 2017, s. 412 - 413).

Bir başka deyişle, fiillerle kullanılan olumsuzluk eki her zaman fiilden sonra ek olarak eklenmektedir. Bunun yanı sıra “Ne.... ne...” bağlacıyla da olumsuz fiil cümlesi kurmak mümkündür: *Ne uyudum ne de ders çalıştım.*

1.4. ARAP DİLİ

“Arap dili; Aramice, Etiyopya dili, Güney Arap dili, Süryanice ve İbranice gibi dilleri içeren Afro-Asya Hami-Sami dil ailesinden Sami şubesine aittir” (E.Aoun; Benmamoun; Choueiri, 2010, s. 01). Dünyanın en çok kullanılan 5 dilinden bir tanesi olan Arapça, Arap ülkelerinde değişik lehçelerle yaklaşık 400 milyon kişi kullanılmaktadır. Arapçanın tarihçesine bakıldığında, yeni yapılan araştırmalar, Arap dilinin dünyanın en eski dillerinden biri olduğunu göstermektedir. Yüzyıllar önce Araplar eski Arapçayı eğitim görmeden konuşmada ve şiirde kullanmıştır. Bununla birlikte Kuran’ın dili Arapça olması nedeniyle İslam yayıldıktan sonra birçok ülkede yabancı dil olarak Arapça öğrenilmeye başlanmıştır. Diğer yandan Arap dil bilimciler, bu dili korumak için dilbilgisi kurallarını belirtmiştir ve “Arapça İlimleri” diye adlandırmışlardır.

Modern standart dil ile halk dili arasında büyük farklılıklar bulunması Arap dilinin en önemli özelliklerinden birisidir. Çünkü modern standart Arapça televizyon, gazete gibi resmi ortamların konuşma ve yazma dilini oluşturmakta, halk dili ise günlük konuşmalarda ve resmi olmayan ortamlarda kullanılmaktadır. Asya kıtasında İran körfezinden başlayarak Kuzey Afrika Okyanusu’na kadar halkın kullandığı çeşitli lehçeler, coğrafi yerlere göre değişmekte ve bu lehçelerin arasındaki coğrafi uzaklık arttıkça farklılıklar da aynı şekilde artmaktadır. Yine de bütün Arap ülkelerinde modern standart Arapça (Fasih Arapça) ortak bir dil olarak kullanılmaktadır. Bir başka deyişle Arap ülkelerinin arasında farklılık gösterse de modern standart dil onları birleştirir. Arapçanın, özelliklerini bu zamana kadar olduğu gibi koruyabilmesi birçok faktörün neticesinde mümkün olmuştur. Öncelikle Arapçanın, Kuran-ı Kerim’in dili olması onu koruyan en güçlü faktörlerden birisi sayılır. Ayrıca modern standart Arapça ile halk Arapçası (lehçeler) arasında sözdizimsel farklılıklar oluşmuştur. Ancak bütün Arap ülkelerinde modern standart Arapçanın kuralları halk lehçesine göre daha önemli bir yere sahip bulunmaktadır. Nitekim Arap ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün ders kitapları da tamamen modern standart Arapça ile hazırlanmıştır. Belirtilen sebeplerden dolayı bu çalışmada yalnızca modern standart Arapçanın kuralları esas alınacaktır.

Sarf ilmi (biçimbilim) açısından bakıldığında, pek çok Sami dilde olduğu gibi Arapçanın da bükümlü bir dil olduğu görülmektedir, yani kelimelerin kökleri genellikle üç ünsüz harften oluşur ve aynı kökten birçok kelime oluşturulur. Fakat bazı kelimelerin kökü dört ünsüz harften oluşabilir. Arapçada bir terim olarak bu duruma *İştikak* (Kelime Türetimi) denir. “Bir ismin veya fiilin, bir şekilden başka bir şekle dönüşmesidir” (Akbaş, 2017, s. 15). Örnek olarak كُتِبَ “Yazmak” (Yaz~) kök harflerinden türetilen kelimeler aşağıda şu şekilde gösterilmiştir:

“ك - ت - ب” = “K - T - B”

Arapça	Türkçe	Kelimenin Türü
كُتُبَ Kutub	Kitaplar	Nesne ismi, çoğul
كَتَبَ Ketebe	Yazdı	Geçmiş Zaman Fiili 3. Kişi, eril
كَاتِبَ Kâtib	Yazar	İsim, tekil, eril
كُتَّابَ Kuttâb	Yazarlar	İsim, çoğul, eril
مَكْتَبَةَ Mektebe	Kütüphane	Yer ismi, tekil, dişil
مَكْتَبَاتَ Mektebât	Kütüphaneler	Yer ismi, çoğul, dişil

Sarf ve Nahiv ilimleri arasındaki farka gelince, Sarf sadece kelimelerin köklerini ve kelime içinde ne tür değişikliklerin meydana geldiğini inceleyen bilim dalıdır. Başka bir ifadeyle Sarf ilmi (Biçimbilim), fiil ve isim çekimleri ile fiilden fiil, fiilden isim, isimden isim ve isimden fiil türetme kurallarını içeren dilbilgisi dalıdır. Nahiv ise bir araya gelen kelimelerin arasındaki ilişkileri inceler ve belirli kurallara göre cümleyi oluşturur.

1.4.1. Arapçanın Söz Dizimi (Nahiv)

Dünya dillerinde söz diziminin temel görevlerinden bir tanesi; kurallı cümleler oluşturmaktır ve Arapçadaki Nahiv ilminin de işlevi budur. Arapçada nahiv ilminin önemli terimleri şu şekilde açıklanmıştır:

A. *Kelime* **الكلمة** : “Kelime tek bir lafızdır” (Galayinî, 1994: c.1, s.9). Yani kelimenin daha küçük parçalara bölünmesi halinde anlamını yitirmesidir. Mesela, *kitap* kelimesi, kitap şeklinde ikiye bölünecek olursa anlamını kaybeder.

B. *Kelim* **الكلم** : “Anlamlı veya anlamsız en az üç kelimededen meydana gelen sözdür” (Hasan, 1900, s. 16). Mesela, anlamı tam olmayan **إن قام زيد** *Eğer Zaid kalkarsa* ve anlamı olan **زيد قام أبوه** *Zaid'in babası kalktı* sözleri üç kelimededen meydana geldiği için bunlara kelim denilmektedir.

C. *Kelâm* **الكلام** ve *Cümle* **الجملة** : Alanyazında bulunan tanımlarda birbirine benzeyen iki terim *Kelâm* ve *Cümle* şekilde tanımlanmıştır: *Kelâm* , “iki veya daha fazla kelimededen oluşan yeterli görülen anlamlı sözdür” (Hasan, 1900, s. 15). Cümle ise, "bağımsız ve tam bir anlam veren birimdir" (Galayinî, 1994: c.1, s.14). Diğer yandan *Kelam* ;

Anlamın tamamını ifade eden cümle' demektir. Tabii ki bir kelime tek başına anlamlı olabilir, ancak tek kelime ya da cümle halinde olursa ve onun anlamını tamamlayan harf ya da kelime gibi unsurları birbirinden ayrılırsa anlamını kaybeder (İbnî Hişam, 1990, s. 5).

Nahiv veya söz diziminin temel birimleri “Kelamın kısımları” başlığı altında isim, fiil ve harf olarak üçe ayrılmaktadır. İsim; geçmiş, şimdiki veya gelecek zamana bağlanmadan belirli bir anlam içerir (İbnî Hişam, 2001, s. 12). Buna ek olarak , “isim olan bir kelime, cümle içinde fail (fiil cümlesinde özne), mefûlün bihi (nesne), mübteda (İsim cümlesinde Özne), haber (İsim cümlesinde Yüklem) gibi görevlerde bulunabilir” (Aslan, 2011, s. 11). Fiil; geçmiş, şimdiki veya gelecek zamana bağlanarak belirli bir anlam içerir (İbnî Hişam, 2001, s. 12). Harf ise, tek başına anlamı olmayan, bir isim veya bir fiille beraber anlam kazanan kelimedir. Harfler, cümlenin unsurları arasında bağlaç görevini üstlenirler ve cümlenin oluşumunda önemli bir işleve sahiptirler.

Arapçanın söz diziminde büyük bir kısmı oluşturan *İrab*; cümlede kelimelerin yeri, konumu (İrab durumu ve görevi) ve konumun gerektirdiği irab belirtisi (hareke ya da

işaret) açıklayan ve belirleyen sistemdir. İ'rab kelimesinin köküne bakıldığında “açıklamak, izhar etmek ve göstermek demek” (İbnî Hişam, 2001, s. 22). İ'rab her zaman ya kelimelerin son harfiyle ya da son harft bulunan sesleriyle belirlenir. Bir başka deyişle, Arapçada kelimelerin her harfin üzerine belirli seslerin işaretleri kullanarak belirlenir; bunlara *İrab belirtileri / alametleri* denir. Dolayısı ile söz diziminde kelimeler isim, fiil ya da harf olsa bile her zaman harflerine veya son harekesine bakılır; böylece kelimenin türü ve cümlede hangi görevi üstlendiği gösterilir. Tabii ki bütün kelimeler bütün görevleri üstlenmez; kurallara göre yapabildiği ve yapamadığı görevler vardır, bu şekilde kelimenin cümlede i'rabını ya da görevi öğrenilir.

1.4.2. “VO / Yüklem + Nesne” Korelasyonunda Arapça

Arapça, YÖN dizilişine sahip olması nedeniyle “Eylem-İlk diller”den sayılmaktadır (Özgen ve Koşaner, 2016, s. 153). Ayrıca, bazı cümlelerde öznenin bulunmadığı durumlar olduğunda; nesne yüklemden sonra sıralanmaktadır. Yine aynı şekilde Arapçada, “Yüklem” terimi hem isim cümlesinde hem de fiil cümlesinde temel unsuru temsil eder, bu nedenle geniş bağlamlarda yüklem kelimesi kullanılmaktadır.

1.4.2.1. “Fiil + Nesne” Dizilişi

Arapçada fiil cümlesinin yüklemi olan fiil, temel unsur olarak cümlenin başında bulunmaktadır. Arapçada nesne (Mef'ul bihi), "failin yaptığı eylemden etkilenen kelimeye denir" (İbnî Hişam, 1990, s. 201). Eğer cümledeki fiil mute'addî (geçişli) olursa mef'ul bihi (nesne) alır. Meful'un birçok çeşidi vardır. Bunlardan 'Mef'ul bihi' nesneyi temsil etmektedir.

Cümlenin anlamının genişlemesiyle beraber mefulun bih (Nesne/ Tümeç), mefulun mutlak (failin anlamını kuvvetlendirme), mefulun ma'ah (beraberlik bildirir), mefulun fih (Fiilin yeri ve zamanını bildirir), hal (özne ya da nesnenin durumunu bildirir), müstesnâ (istisna bildirir) ve temyîz (cümlenin anlaşılmasını sağlar) gibi fiil cümlesinin diğer unsurları da katılabilir (Aslan, 2012, s. 10).

Örneğin:

تعلم محمد القراءة

Te'alleme Muhammedun- el kira'a

Öğrendi (Geçişli Fiil) + Muhammed (Özne) + **okumayı** (Nesne)

'Muhammed okumayı öğrendi'

Yine de fiilden önce mef'ul bihinin sıralanması mümkün ama sadece mefulün bihi şart ismi ve soru ismi olduğu zamanlarda mef'ul bihi fiilden önce sıralanması mümkündür.

1.4.2.2. “Edat + İsim” Dizilişi

Arapçada “Harfî cerler” (Hâl Bildiren Ön Edat) en çok kullanılan edatlar sayılmaktadır. Harfî cerlerin çoğu ek biçiminde harflerden ibarettir ve her harfin birden fazla anlamı bulunabilir. Bu harfler kendilerinden sonra gelen kelimenin i'rabını değiştirir, dolayısı ile kelimenin son harfinin harekesi değişir. Harfî cerler hem isimler hem de fiillerle birlikte kullanılmakta ve öge sırası açısından isimden önce ve fiilden sonra sıralanmaktadır. Harfî cerler; yer, zaman, ünlem, karşıtlık, sebep, yemin, birliktelik ve aitlik gibi anlamları ifade etmek amacıyla kullanılabilir. İbnî Hişam ve diğer dil bilimciler'e göre harflerin yirmi olmakta, yanındaki kelimenin türüne göre altıya ayrılmakta ve her harfin belirli görevler üstlenmektedir; mesela ت harfi gibi yemin etmek için kullanılır : تالله (İbnî Hişam, 2001, s. 168). Yine de temel harfî cerler yedidir ve bu temel harflere ışık tutulacaktır. Her harfin birden fazla anlamda kullanıldığı belirtilmiştir, her harfin kullanmış olduğu anlamlardan biri aşağıdaki örneklerde verilmiştir:

1- 'Lam' لام :

الدار لسعيد

Eddâru li Sa'id

Ev (İsim) + 'indir (Edat)+ Sa'id (İsim)

'Ev Sa'id'indir'

(Sahiplik)

2- الباء 'B' :

بيده قلم

Bi yedihi kalem

-de (*Edat*) + *eli* (*İsim*) + *kalem* (*İsim*)

'*Elinde* kalem var'

(Bulunma Hali)

3- 'Min' من :

ذهبت من المدرسة

Zehebtû **min** el-medrese

Gittim (*Fiil*) + **-dan** (*Edat*) + *okul* (*İsim*)

'*Okuldan* gittim'

(Ayrılma Hali)

4- 'Fi' في :

القطعة في الحديقة

El-kitta-tû **fi**-l hadîka

Kedi (*İsim*) + **-de** (*Edat*) + *bahçe* (*İsim*)

'*Kedi baheçede*dir'

(Bulunma Halî)

5- 'Îlâ' إلى :

سرت من بيروت إلى دمشق

Sirtu min Beyrut **ilâ** *Dimaşk*

Yürüdüm (*Fiil*) + *'tan* (*Edat Harfi*) + *Beyrut* (*İsim*) + **'a** (*Edat Harfi*) + *Dimaşk* (*İsim*)

'*Beyrut'tan Şam'a* kadar yürüdüm'

(Yönelme Hali)

6- ‘An’ عن :

سرت عن البلد

Sirtu ‘an-el beled

Ayrıldım (Fiil) + -den (Edat Harfi) + ülke (İsim)

‘Ülkeden ayrıldım’

(Ayrılma ve uzaklaşma)

7- ‘Ala’ على :

الكتاب على الطاولة

El-kitabû ‘ale-tâvile

Kitap (İsim) + -üstünde (Edat Harfi) + masanın (İsim)

‘Kitap masanın üstünde’

(Bulunma Hali, ‘Üzerine’ veya ‘üst’ anlamında)

1.4.2.3. “ İsim + Tamlayan Durumu / İlgi Durumu ” Dizilişi

İsimden sonra gelen, onu açıklayan ve ait olan kelimeye; *İzafet* denir. İzafet bir ismin diğer bir isminden tamlanması ya da bir ismi diğer isme eklemek demektir. İzafet, birbirine bağlı olan iki kelimedenden oluşmaktadır; birincisine *muzaf* ‘tamlanan’, ikincisine ise *muzafun ileyh* ‘tamlayan’ denir. İki kelimeyi birbirine bağlamak için ek gerekmez, sadece muzafun ileyh’in irabı değişir ve böylece muzafun ileyh olduğu anlaşılabilir olur. Aşağıdaki örnekte muzafun ileyh ‘öğretmen’ kelimesinde temsil edilmektedir:

كتاب المعلم جديد

Kitâbu’l *mu’allim* cedîd

Kitabı (Tamlanan İsim) + **öğretmenin** (Tamlayan İsim) + yenidir

‘**Öğretmenin** kitabı yenidir’

İzafet ikiye ayrılmaktadır: Hakiki/ Manevi izafet ve Lafzi izafet. Hakiki izafet; nekre (belirsiz) olan bir ismin marife bir isme bitişerek onunla marifelik (belirlilik) kazanmasıdır, ya da nekre bir ismin nekre bir isme bitişerek tahsislik (özellik)

kazanmasıdır. Hakiki izafetlerde ya zaman ve yer bildirilir ya da çeşidi bildirilir ve iki türde de öge dizilişi değişmez. Örneğin; ثوب حرير “İpek elbise (İpekten elbise)” veya رحلة الشتاء “Kış yolculuğu (kışta yolculuk)”. Lafzi izafete gelince Galayinî, bu izafetin şartlarının farklı olduğunu açıklamıştır: “Muzaf; İsm-i Fail, Sıfat-ı müşebbehe, İsm-i Meful, İsm-i Fail’in Mubalağası şeklinde ve fail veya mefûlun sıfatı olarak bulunmalıdır” (Galayinî, 1994, c. 3, s. 208). Yani tamlanan, tamlayanın sıfatı sayılır. Mesela, متقنون أعمالهم رابحون “İşlerine özen gösterenler kazanırlar” (Tanç, 2015, s. 06). İzafetin türleri değişse bile öge dizilişi açısından farklılık göstermez.

1.4.2.4. “ İsim + Sıfat ” Dizilişi

Comrie, Greenberg’in oluşturduğu evrensellerden birisi olarak bu dizilişi şu şekilde açıklamıştır: “17 numaralı evrensellik: ‘şansa bağlı olmayacak sıklıkta YÖN dillerinde sıfat, isimden sonra gelir” (Comrie, 2006, s. 122). Arapçanın YÖN dizilişine sahip olması nedeniyle aynı şekilde isim sıfattan önce sıralanmaktadır. Arapçada sıfat (نعت - Na’t), nitelediği kelimenin özelliklerine uyum sağlar, buna da Arapçada ‘Tabîler’ denir.

Sıfat, kendisinden önce gelen isim nitelendirir. Kendisinden önce gelen mevsuf (nitelenen) dediğimiz kelime hangi irabı almışsa sıfat olan kelime de o irabı alır. Mevsuf olan kelime, kemiyette, cinsiyette, irabda (cümlede görevi) ve belirlilikte ve belirsizlikte mevsufuna uyar. Arapçada sıfat, nitelediği isimden sonra gelir. Alem (özel isim) ve zamirler dışındaki bütün isimler sıfat olabilir (Aslan, 2012, s. 172).

Örneğin:

هذا طبيب ماهر

heze tabîbun mâhir

Bu (İşaret ismi)+ bir doktor (İsim) + uzman (Sıfat)

‘Bu uzman bir doktordur’

Arapçada sıfatlar, Hakiki ve Sebeb-i Sıfat olarak ikiye ayrılır. Hakiki sıfat ait olduğu ismi niteler, Sebeb-i sıfat ise “anlam açısından aralarındaki bağlantıdan dolayı sonra gelen

isme sıfat olan çeşittir. Örneğin: جاء الرجل الكثير ماله ‘Malı çok adam geldi’ ” (Işık, 2015, s. 45). Bu örnekte malın çokluğu adama sıfat olarak belirlenmiştir.

1.4.2.5. “Cümle Başı Olan Soru Edatı ” Dizilişi

Arapçada çoğu soru cümlelerinde kullanılan bütün soru kelimeleri cümlenin başında bulunmaktadır. Hem Evet/Hayır- sorularında hem de diğer soru cümlelerinde soru edatının yeri sabittir. Türkçedeki ‘nasıl, neden, kim, ne ’ gibi soru edatlarının Arapçada karşılığı şunlardır: ‘ ماذا ، من ، أين ، كيف .’ Aşağıda gösterilen örnekte soru edatlarından birisi açıklanmaktadır:

مَاذَا فَعَلْتَ الْيَوْمَ؟

mâze fe ‘lte el-yevm

Ne (Soru edatı) + yaptın (Fiil) + bugün

‘Bugün ne yaptın?’

Diğer yandan, Türkçedeki mI soru eklerini karşılayan (هل ، أ) soru harfleri bulunmakta ve Türkçedeki –mI- soru ekleriyle aynı fonksiyonda kullanılmaktadır. Aşağıda verilen örnekte bu soru harflerinden birisi açıklanmıştır: (Meral Çörtü, 2011, s. 60)

هَلْ يُسَافِرُ أَخَوُكَ إِلَى أَنْقَرَةَ؟

Hel yusâfirü ahûke ilâ Ankara

Mi (Soru Harfi) + gidecek (Fiili) + kardeşin (Nesne) + Ankara ‘ya(Tümleç)

‘Kardeşin Ankara ‘ya gidecek mi?’

1.4.2.6. “Fiil + Zarf” Dizilişi

Arapça cümlelerde zaman ve yeri göstermek için ‘zarf isimleri’ kullanılır, cümledeki durumu anlatmak için ise ‘hâl’ (durum zarfı) kullanılmaktadır. Arapçada zarf isimleri, “zaman ve mekân bildiren isimlerdir” şeklinde tanımlanmaktadır (Meral Çörtü, 2011, s.

63-64). Zarf isimleri, cümlede fiilden sonra bulunur. Aşağıdaki örneklerde birinci örnek yer zarfı, ikinci örnek ise zaman zarfıdır:

Yer Zarfı	Zaman Zarfı
قَفَّ حَيْثُ يَقِفُ صَالِحٌ kif haysu yakifu Salih	أَذْهَبُ إِذْ ذَهَبْتُ ezhebu iz zehebte
Dur (Fiil) + yerde (Zarf İsmi)+ durduğu + Salih'in	Giderim (Fiil) + zaman (Zarf İsmi) + gittiğin
'Salih'in durduğu yerde dur'	'Gittiğin zaman giderim'

Genelde basit fiil cümlelerinde, hâl fiilden sonra gelir. Soru veya olumsuz cümlelerde hâlin yerinin değişmesi mümkündür fakat fiilin yeri daima sabittir. Örneğin:

صُمْتُ الشَّهْرَ كَامِلًا

sumtu eş-şehra kâmilên

*Oruç tuttum (Fiil) + ay (Nesne) + **bütün** (Hâl)*

*'**Bütün** ay oruç tuttum'*

Hâl de sıfat gibi 'Tabîler' grubuna ait olması nedeniyle sahibine (zülhâl/ait olduğu isim) uyumlu olması gerekmektedir. Verilen örnekteki gibi; cinsiyet ve sayı açılarından zarfın (hâl), sahibi olan الشَّهْرُ 'ay' kelimesine uyumluluğu sağlanmıştır. Zira 'ay' kelimesi gibi hem eril hem de tekildir. Fakat Arapçada hâl, zülhâle i'rab ve belirlilik-belirsizlik açılarından uyum sağlamaz, bazı durumlarda sayı bakımından da hâl ile zülhâl arasında uyum bulunmaz ve hâl cümle içerisinde her zaman için mansub (Fetha ve türevleri) olarak yer alır. Fiil ise Arapça söz diziminde fiil cümlesinin daima başında gelmek zorundadır.

1.4.2.7. “Olumsuzluk + Fiil” Dizilişi

Arapçada fiiller, zamanları bakımından geçmiş zaman (mazi), şimdiki zaman (muzari) ve emir fiili olmak üzere üç türdür. Her türün farklı olumsuzluk edatı bulunmaktadır fakat bütün olumsuzluk edatları fiilden önce sıralanır. Bazı durumlarda farklı tür fiillerin aynı olumsuzluk edatlarını kullanması mümkündür.

“Arapçada olumsuz yapı, Türkçedeki yapının tersine olumsuzluk eklerinin kelimenin başına getirilmesi suretiyle yapılır” (Eren, Deliçay, 2011, s. 168-169). Aşağıda verilen örneklerde fiillerin türlerine göre olumsuzluk edatları açıklanmıştır (Doğan, 2016, s. 35-46):

Geçmiş Zaman Fiili “Mazî” :

1- ‘Lem’ لم :

لم اندم على ما فعلته

Lem endem ‘âlâ mâ fe‘altuhû

Olmadım (Olumsuz.) + Pişman (Fiili) + Yaptığıma (Tümleç)

*‘Yaptığıma pişman **olmadım**’*

2- ‘Mâ’ ما :

ما اخذ ابراهيم القلم

Me eheze İbrahim el-kalem

-madı (Olumsuz.) + al (Fiil) + İbrahim (Özne)+ kalemi (Nesne)

*‘İbrahim kalemi **almadı**’*

Şimdiki Zaman Fiili “Muzarî” :

1- ‘Mâ’ ما :

ما يستطيع تلميذ حل هذا التمرين

Mâ yesteti ‘u tilmizun halle heze el-temrin

-mez (Olumsuz.) + bir öğrenci (Özne) + çöz (Fiil) + bu alıştırmayı (Tümleç)

*‘Bir öğrenci bu alıştırmayı **çözemez.**’*

2- ‘Lâ’ لا :

لا يشرب خالد الماء واقفا

Le yeşrebu hâlidun-l me'e vâkifen

-mez (Olumsuz.) + İç (Fiil) + Halit (Özne) + su (Nesne) + ayakta (Hâl)

‘Halit suyu ayakta içmez’

3- ‘Lem’ لم , bu edat hem mazi hem de şimdiki zamanda kullanılmaktadır; şimdiki zaman fiilinin başına gelir fakat anlamı şimdiki zamandan geçmiş zamana dönüştürür:

لم يغرر العصفور

lem yugerred el-usfûru

-medi (Olumsuz.) + öt- (Fiil) + kuş (Özne)

‘Kuş ötmedi’

4- ‘Lemme’ لما , bu edat şimdiki zaman fiilinin başına gelir ama anlamı şimdiki zamandan geçmiş zamana dönüştürür:

لما يجيء الاستاذ

Lemmâ yeci' el-ustâz

henüz -medi (Olumsuz.) + gel (Fiil) + Hoca (Özne)

‘Hoca henüz gelmedi’

5- Len لن , bu edat şimdiki zaman fiilinin başına gelir ve anlamı şimdiki zamandan gelecek zamana dönüştürür:

لن يأكل حسام اليوم

Len ye'kule Husam elyevm

-meyecek (Olumsuz.) + ye (Fiil) + Husam (Özne) + bugün

‘Husam bugün yemeyecek’

1.5. KARŞITSAL ÇÖZÜMLEME

Öncelikle, karşılaştırmalı dilbilim araştırmaları aynı dil ailesine ait olan diller arasında karşılaştırma ve dillerin tarihçesini araştırmak şeklinde başlamıştır. Ural-Altay ailesine ait olan Türkçe ile Korecenin arasında bir karşılaştırma yapmak gibi. Yıllar sonra tercüme eylemini ve yabancı dil öğretimini geliştirmek amacıyla daha geniş dilsel araştırmalara devam edilmiş ve farklı dil ailelerine ait olan diller arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Dilbilimin bir dalı olarak bu çalışmalara *Karşıtsal Çözümleme* (İng. Contrastive Analysis) denir.

Karşıtsal dilbilimin esas amacı iki ya da daha fazla dili birbirleriyle karşılaştırarak bunlar arasındaki ayrılıkları/ karşıtlıkları/ farklılıkları ve benzerlikleri belirlemek, bunları çeşitli yönlerden irdelemektir (Aydın, 2007, s. 23).

Bunun yanı sıra, dil tipolojisinde “diller- arası karşılaştırma” önemli bir daldır; dillerin yapısal özellikleri, belirli ölçümler ele alınarak birbirine karşılaştırılır. Tanç, uygulamalı dilbilim, karşılaştırmalı dilbilim, karşıtsal dilbilim/çözümleme gibi kavramlar arasındaki farklılıkları şu şekilde açıklanmıştır:

Uygulamalı dilbilim, cümle öğelerinin ve gramer kavramlarının karşılaştırılması ile ilgili dilbilim konusudur. Teorinin pratiğe dönüşmesi için gerekli olan bu konu, öğrenme ve öğretme sürecine katkı sağlar. Karşılaştırmalı dilbilim sadece aynı dil ailesinden gelen ve ortak özellikler gösteren dillerle sınırlıdır. Karşıtsal dilbilim çalışmalarının gerçek anlamda Robert Lado ile başladığı kabul edilir. Bu kavram, farklı dil gruplarına ait dillerin karşılaştırılmasını esas alır. Zira böyle bir karşılaştırmada benzerlikten daha çok zıtlıklar söz konusudur (Tanç, 2015, s. 02).

Demek ki, karşıtsal çözümlemenin karşılaştırmalı dilbilim gibi dilin ait olduğu aileyi ve tarihini araştırmaktan çok diğer dillerle arasında bulunan ortak özelliklere ve farklılıklarına odaklanır, dolayısı ile karşıtsal çözümleme uygulamalı, karşılaştırmalı dilbilim ise kuramsaldır.

İkinci dünya savaşından sonra dilbilim alanındaki çalışmalar artarak devam etmiştir. Savaş sonrası yabancı dil öğrenimi ve öğretimine artan ilgi, dilbilim alanındaki çalışmalara yeni bir boyut kazandırmış, böylece uygulamalı dilbilim araştırmaları başlamıştır (İşler, 2002, s. 124).

Eğer dilsel araştırmalar anadili ile yabancı dili karşılaştırmaya yönelikse, dil öğretim sürecine katkı sağlayacak bilgileri zenginleştirmek amacıyla yapılmış demektir. Bu noktadan hareketle bu araştırmalar, ikinci dil öğreniminde karşılaşılan zorlukların belirlenmesinin bir tekniği olarak görölmüştür.

Diğer dilsel karşılaştırmalardan farklı olarak karşıtsal çözümlemede, yabancı bir dilin öğrenim sürecinde karşılaşılan temel zorlukları ve anadilin bu sürece nasıl yansıdığı ele alınmakta, bunun yanında öğrencilerin yaptığı hatalar araştırılmaktadır. Karşıtsal çözümleme araştırmalarından toplanılan veriler, tahminde bulunmaktan çok açıklayıcıdır. Bir başka deyişle, öğrencilerin hataları incelendikten sonra karşıtsal çözümleme araştırmaları yapılır, toplanılan veriler hataların sebebi açıklanır. Böylece öğretmenin yapılan hataların sebebini ve çözümleri bulması kolaylaştırılır.

Karşıtsal çözümleme araştırmalarının oynadığı birçok önemli rolden birisi, yabancı dil öğrenim süresinde yapılan hataların sebebini öğrenmektir. Üstelik, yabancı dil ders kitabı, sınav hazırlayıcıları ve öğretmen için de oldukça gereklidir, çünkü sınavda ve ders sırasında kullanılacak olan malzemelerin belirli bir kritere göre hazırlanması gerekir. Böylece karşıtsal çözümleme araştırmalarının sonuçları dil öğretimini çeşitli boyutlarda zenginleştirmiş olur. Bu bağlamda, iyi yetişmiş bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerin yaptıkları hataların kaynağını karşıtsal çözümleme çalışmalarını inceleyerek öğrenir. Aynı zamanda öğretmen ses, yapı, kalıp ve kültürel şekillerde yapılan belirli yanlışlara da dikkat etmelidir.

Dünyanın her yerinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir ve her ülkenin öğrencileri Türkçe öğreniminde ayrı bir tecrübeye sahiptir, çünkü her öğrencinin anadili, kültürü, mantığı ve cümle kurma üslubu farklıdır. Hedef dil ile anadili arasında bulunan farklılıklar ve benzerlikler farkında olmadan öğrencinin öğrenmesine yansır. Öğretmen o sırada bu noktaların olumlu veya olumsuz yansımalarını fark eder. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik Türkçe ve diğer diller arasında yapılmış olan benzer araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Brahimi (2019)'nin çalışmasında Arnavutça ve Türkçenin tipolojik farklılıklarının, Arnavut öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine nasıl etki ettiği gösterilmiştir. İki dil arasında cümle ve öbek dizilişi bakımından büyük farklılıklar bulunduğu ve öğretim-öğrenim sürecinde söz dizimi konusunda zorlanıldığı belirtilmiştir.

Türkçe ile Arapça arasında birçok karşıtsal çözümleme araştırması yapılmıştır ve burada çalışmalardan kısaca bahsedilecektir. Bazı çalışmalarda karşılaştırma yaparak temel söz dizimsel farklılıklardan bahsedilmiş, bazılarında ise söz dizimi konularından ‘İsim Tamlaması’ gibi belirli bir konu ele alınmıştır. İlk olarak, Albiladi (2012)’nin “Arapça ile Türkçe arasındaki Sözdizimsel Farklılıkların Araçlara Türkçe Öğretiminde Etkisi” başlıklı çalışmasında, iki dildeki söz dizimsel özelliklerden, cümlenin temel öğeleri, isim tamlaması, sıfat tamlaması ve cümle türleri olmak üzere belirli konulardan bahsedilmiştir. Bununla birlikte Albiladi, çalışmasını şu şekilde açıklamıştır:

Türkçe öğrenen Arap öğrencilere uygulanan test sınavından yola çıkarak sözdizimsel farklılıkların ne kadar olumsuz aktarımlara sebep olduğu ile ilgili bir saptama yapmak amaçlanmıştır. Bu hatalar genellikle Arapça ve Türkçe arasındaki temel fark olan cümle yapısındaki terslikten kaynaklanmaktadır (Albiladi, 2012, s. iii).

İkinci çalışmada, kelime ve cümle yapıları bakımından Arapça ile Türkçe arasında karşılaştırma yapılarak farklı ve benzer yönler gösterilmiştir. “Bu tezimizde öncelikle kelimelerin iki dildeki yerleri, cümledeki konumları ve çeşitleri belirlenmiştir” (Işık, 2014, s. 247). Nalçakan (2008)’nin çalışmasında ise söz dizimi konularından bir olan, Arapça ve Türkçedeki İsim ve Fiil cümlelerinin karşılaştırması yapılmıştır. İki dildeki cümlenin mantığı ve cümle türlerine göre öğelerin sayısında farklılıklardan bahsedilmiştir.

Bir Arap önem verdiği cümlenin başında zikreder, bir Türk ise önem verdiği cümlenin sonuna saklar. Türkçe isim ve fiil cümlesi yapı ve öge sayısı bakımından aynılık göstermektedir. Arapçada ise isim ve fiil cümlesi hem yapı hem de öge sayısı bakımından farklıdır (Nalçakan, 2008, s. 89).

Diğer çalışmalarda ise, Tanç (2015) İsim Tamlamaları konusunda Türkçe ile Arapça arasında yaptığı karşılaştırmadan bahsetmiştir. Bunun yanında, Işık (2015) “Arapça Sıfat Tamlamalarının Türkçe ile karşılaştırılması” başlıklı çalışmasında iki dilin bu konudaki yapısı ve kuruluş bakımından açıklanmasını yapmıştır.

Araştırmalarda görüldüğü üzere, Arapça ve Türkçe arasındaki sözdizimsel farklılıkların yanı sıra başka tipik özelliklerde de farklılıklar görülmektedir. Arapçada; cinsiyet ve geçişli fiillerin nesne sayısı gibi birçok konuda ayrıntılı sözdizimsel değişiklikler görülmektedir. Arapçada cinsiyet konusu oldukça önemli bir noktadır. Kelimeler fiil de

olsa isim de olsa aralarında mutlaka cinsiyet uyumluluğu olmalıdır. Bu özellik karmaşık cümlelerde ögelerin dizilişinin öğrenilmesini kolaylaştırır. Diğer yandan Johanson, Türkçenin bu konudaki durumunu açıklamıştır.

İlişkide bulunduğu dillerde var olan gramatikal cinsiyet Türkçeye yabancıdır. Böylece cinsiyet gramatikal uygunlukta da herhangi bir rol oynamaz. Türkçede sözlüksel anlamda cinsiyeti ifade edecek bitişken bir araç da yoktur (Johanson, 2014, s. 46).

Lehmann'ın oluşturmuş olduğu sözdizimsel korelasyonlarda, Türkçe ve Arapça arasında benzerlikten çok farklılık gösterilmiştir. Araştırılan iki dil arasında sözdizimsel karşılaştırmaların sonuçları şu şekilde açıklanmaktadır:

- 1- Arapça ile Türkçe arasındaki temel farklılık yüklem yeridir. Türkçede fiilin yeri cümlenin sonundadır ve sıralaması esnekliklidir. Arapçada ise fiil, cümlenin başında bulunur ve belirli durumlarda yeri değişebilir, fakat temel kural her zaman hakimdir.
- 2- İki dilde nesnenin, ikinci unsur olması temel bir kabuldür. Türkçede nesne fiilden önce sıralanır; hem nesnenin hem de fiilin cümlede yeri değiştirildiğinde asıl anlam değişmez. Arapçada ise, cümlenin temel unsuru olan fiil, nesneden önce sıralanır; fiilin yeri belirli sözdizimsel şartlara göre değişebilir fakat bu şartlara uymadan değişiklik yapıldığında asıl anlam kolayca anlaşılmayabilir.
- 3- Edatlar konusunda; araştırılan iki dilin isim ve edat dizilişinde farklılık göstermesiyle birlikte kullanılan edatın biçiminde de farklılık göstermektedir. Yani Arapçada isim soylu kelimeler değil harfler kullanılır ve her harf, çeşitli bağlamlarda esnek bir şekilde kullanılabilir. Türkçede ise, edata başka ekler eklenebilir. Ayrıca, iki dilde de isim ve edat arasına başka bir unsurun girmesi mümkün değildir.
- 4- İsim tamlamalarında Arapça, isim tamlayandan önce sıralanıp birbirine ait olduklarını göstermek için ek yerine harekeler devreye girer. Türkçe ise, önce tamlayan sonra isim şeklinde sıralanır ve iki unsurun arasında aitliği göstermek için ekler kullanılır ama isim tamlamasının türüne göre eklerin kuralları değişir. Anlam açısından, iki dilde isim tamlamasında hem aitlik hem de çeşitlik anlamı gösterilmiştir.

5- Sıfat tamlaması; Türkçede tamlamalar grubuna aittir. Cümlede, iki unsura ek eklemeyen sıfattan sonra isim belirtilir. Diğer yandan, Arapçada sıfatların kurallarının daha ayrıntılı olduğu görülmektedir. Önce isim sonra sıfat gelir. İki unsur arasında sayı, cinsiyet, irab, belirlilik ve belirsizlik açılarından uyumluluğu sağlamak önemlidir.

6- Soru kelimesi, diller arasında sürekli farklılık gösteren bir konudur. Türkçede Evet/Hayır -sorusunda mI- soru eki genellikle cümlenin sonunda bulunmaktadır ve cümlede vurgulanmak istenen kelimeye göre yeri değişebilir. Diğer soru türlerinde kullanılan soru sözcükleri genellikle cümlenin başında bulunur. Ayrıca, bu konuda Türkçenin özelliği şudur; vurgulama amacıyla hem soru edatı hem de soru ekinin yerinin değişmesi mümkündür. Arapçanın soru cümlelerinde soru edatı cümlenin başında bulunmaktadır.

7- Arapçada zarf, fiilden sonra sıralanmakta, zaman veya yer belirtmek için zarf isimleri, durum belirtmek için de hâl kullanılmaktadır. İ'raba göre cümlede kullanılan iki kelime farklı fonksiyonlarda bulunabilir ancak anlam açısından zarf olduğu anlaşılır. Türkçede zarf, fiilden önce sıralanır ve ek almadan zaman, yer ve yön gibi durumları belirtir.

8- Olumsuzluk, iki dilde hem isimler hem de fiillerle kullanılır. Türkçede fiillerle kullanılan olumsuzluk –mA şeklinde fiilin sonuna eklenir. Arapçada ise, ek biçiminde değil ayrı bir harf olarak fiilden önce sıralanır ve her fiilin türüne göre söz konusu harfler değişir. Fakat ortak olan harfler de bulunmaktadır.

2. BÖLÜM : KONUŞMA BECERİSİ

2.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİLERİ

Diller, insanların düşüncelerini ve yaşamlarını düzenleyen ve onları bir araya toplayan temel unsurlardır. İnsanın kendi fikirlerini ifade etmesi, ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve toplumdaki bireylerle iletişim kurabilmesini sağlamak için ilk önce ana diline başvurur. Yaşam geliştikçe ve dünya ülkeleri birbirine açıldıkça bu ülkeler birbirlerini anlayabilmek için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymaya başlamıştır. Toplumlar, teknoloji ile hayatı kolaylaştırmayı ve ufku genişletmeyi artık modern yaşam tarzının temeli olarak görmüştür. Bu yüzden milletler, diğer milletlerin dilini öğrenmeye ve kendi dilini öğretmeye kapıyı açmıştır.

Herhangi bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğretmek ve öğrenmek, bu çağda, üzerinde çalışılması gereken konulardan birisi sayılmıştır.

Yabancı dil öğrenmenin temel nedenleri, bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu bir gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralanmaktadır (Aydın; Zengin, 2008, s. 82).

Öğretim, geniş anlamda ve her konuda belirli ilkelere dayanır; bu ilkeler öğretim sürecindeki başarının temel faktörleridir. Öncelikle yabancı dil öğretiminin önemli kavramları şu şekilde gösterilmiştir:

Dil;

İletişim alanında 'bir toplulukta, insanların birbirleri ile karşılıklı olarak anlaşmalarına yarayan bir bildirişim düzeneği' şeklinde tanımlanabilir. Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında ise dil; 'belirli bir hedef kitleye, kendi kuralları çerçevesinde, belirli bir zaman diliminde kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırılması gereken bir beceriler manzumesi' şeklinde tarif edilebilir (Balcı, 2017, s. 17).

Ana dili;

Bireyin ilk edindiği dil olan ana dili (veya ‘birinci dil’i), insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir, insanın bilinç altına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturur (Durmuş, 2013, s. 15).

Ana dili kavramı için insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek hayatının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dil şeklinde bir açıklama yapmaktadır (Balcı, 2017, s. 20).

Yabancı dil; öğrencinin ana dilinden sonra öğrenilen dillere yabancı dil denir.

Yabancı dil, belirli bir ülkedeki veya bölgedeki halkın büyük bölümünün ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve yönetimde, medyada iletişim işleri ile geniş bir biçimde yer almayan dildir (Durmuş, 2013, s. 16).

Öğrenci; dilleri öğreten kurumlar, dil kitapları, internet gibi çeşitli kaynaklardan yabancı dili öğrenebilir ve belirli bir amacı göz önünde bulundurarak öğrenmeye başvurur.

İkinci dil; yabancı dil ile ortak noktası, öğrencinin ikinci dili kendi ana dilinden sonra öğrenmesidir.

Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dil olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir. Bu diller, belirtilen toplumlarda hayatı devam ettirebilmek için gereklidir (Durmuş, 2013, s. 16).

Bu iki kavramın arasındaki farklılığı netleştirmek gerekirse, Oruç şu şekilde ifade etmiştir:

“İnsanın ana dili dışında öğrendiği lisan, yabancı dil olarak nitelendirilmektedir. Ana dilinden sonra veya ana dili dışında edinilen ve öğrenilen lisan, ikinci dil olarak da adlandırılıyor. Ancak her ikinci dil yabancı lisan olarak kabul edilmiyor (Balcı, 2017, s. 20).

Hedef dil; dil öğretiminde kullanılan bu kavram, öğrencinin belirli bir amaç için öğrenmek istediği dil demektir. Aynı zamanda da öğretmenin öğrencilerine öğretmeyi planladığı dildir, bu dili öğretmek için belirli metotlara göre alıştırmalar yaptırır.

Dil öğretimi;

Geleneksel yaklaşıma göre öğretim, ‘bilgi iletimi’dir. Öğretim merkezli bu yaklaşım çerçevesinde, öğretmenlerin, bildiklerini öğrencilerine aktarmakla sorumlu kişiler, dil öğretiminin de hedefe dair bilgileri, o dili öğrenmek isteyen kişilere iletmek olduğu görülüyor” (Durmuş, 2013: 20).

Dil öğrenimi; “bilinçli olarak yürütülen biçimsel bir süreçtir. Ana dili dışındaki başka dil öğrenilir, ana dili ise edinilir. Öğrenme, ana dili edinimine zorunlu bir katkı sağlamaz” (Balcı, 2017, s. 29).

Dil Edinimi; “bilinçsizce yürütülen bir süreçtir ve genellikle önceden hazırlanmış bir ortamda (sınıf, kütüphane, çalışma ortamı, vb.) değil doğal hayatta gerçekleşir” (Balcı 2017, s. 29).

20. yüzyılın son yılları içinde yabancı dil öğrenmek ve öğretmek daha fazla önemsenmeye başlanmıştır.

İnsanların yabancı bir dili öğrenme sebepleri ele alındığında pek çok şey sayılabilir: göç, eğitim, evlilik, kişisel merak, akademik başarı vb. Bu sebepler içerisinde yer alan en önemli unsurlardan birisi de siyaset ya da dünya üzerindeki siyasi reformlardır (Güzel; Barın, 2016, s. 15).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihine bakıldığında bu konudaki ilk eser Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan ‘Kitâbü Dîvânı Lügati’t-Türk’tür. Kitabın önsözünde, “Türk dili ile Arap dilinin atbaşı beraber yürüdükleri bilinsin diye...” yazıldığı belirtilmiştir (Güzel; Barın, 2016, s. 16).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek bağlamında, Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre Avrupa konseyine ait ülkelerin, çok dillilik ve çok kültürlülük amaçlarından yola çıkarak yabancı diller öğretmesini belirtmiş ve bu şekilde iletişim engellerinin ortadan

kaldırıldığına işaret etmiştir. Bunun yanında, bu amaçların Türkiye için geçerli olduğu belirtilmiştir.

Türkiye'nin de Avrupa Konseyine üye bir ülke olması, Türkçenin Avrupa'da yaşanan dil hareketliliği içerisinde yer almasını sağlamıştır. Bunun yanı sıra Türkiye'nin Orta Asya, Kafkaslar ve diğer bölgelerle mevcut bulunan tarihi ve coğrafi yakınlığı dikkate alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazanması kaçınılmaz bir hal almıştır (Güzel; Barın, 2016, s. 16).

Araplara Türkçe öğretmenin tarihine bakıldığında, Arap ülkelerin Türkiye Cumhuriyeti ile daha önce coğrafi, dilsel, kültürel ve siyasi yakınlığı görülmüştür. Bu açıdan Arap ülkelerinden Ürdün, Türkiye ile tarihi yakınlık göstermiştir. Tarihi yakınlığın yanı sıra diğer başka sebeplerden dolayı da Arapların Türkçeyi öğrenmek istedikleri belirtilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan bir yayında, Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Ürdün Üniversitesi'nde 2009 yılında Türk dili bölümünün kurulmasıyla başladığı belirtilmektedir:

Bölüm, 2010 yılından itibaren lisans düzeyinde Türkçe eğitimi vermeye başlamıştır. Kurulduğu günden bugüne kadar 225 öğrenci bölüme kayıt yaptırmıştır. 2011 yılında ise Türkiye Cumhuriyeti Amman Büyükelçiliği bünyesinde faaliyet gösteren Kültür Merkezinin Yunus Emre Enstitüsüne devri ile birlikte Yunus Emre Enstitüsü Amman Türk Kültür Merkezi eğitim, kültür ve sanat faaliyetlerine başlamıştır (Gürler vd., 2016, s. 482).

Dilleri eksiksiz bir şekilde öğrenebilmek için öncelikle dört beceriye başvurulur; bunlar, okuma, yazma, dinleme ve konuşmadır. “Dört temel beceri, dilin yazılı ve sözlü iki farklı yönünü temsil etmektedir. Bu manada dil insan hayatına genel olarak sözel yönüyle hakimdir. Yazma ve okuma yazıya ihtiyaç olduğunda aranan becerilerdir” (Balcı, 2017, s. 17). Hedef dili anlayabilmek için dinleme ve okumaya başvurulur; anlatabilmek için ise yazma ve konuşmaya başvurulur. Dilin içeriğini temsil eden bu becerilerin her birinde farklı alıştırmalar, yöntemler ve teknikler bulunmaktadır. Bir kişinin dört beceriyi başarabilmesi, öğrendiği dile ne kadar hâkim olduğunun göstergesi olarak kabul edilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi de bu beceriler esas alınarak yapılır. Bu becerilerin içerisinde konuşma becerisi ayrı bir yere sahiptir. Yabancı dil öğreniminde öğrenilen yabancı dilde konuşabilmek çok önemli bir göstergedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir kişi Türkçeyi konuşmaya ve sosyal yaşamda

kullanmaya başladığı zaman kendisine olan güveni de artarak daha iyi yazmaya, kelime hazinesini arttırarak daha iyi okumaya ve de dinlediğini anlamaya çalışacaktır. Bunun neticesi olarak da dil öğrenmeye olan azmin ve isteğin arttığı görülür. Bütün bunlar dikkate alındığında konuşmanın dil öğrenmedeki önemi ve yeri daha iyi anlaşılacaktır (Çelik, 2019, s. 32).

Bu bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ele alındığında; Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçeve Metni'ne bakılarak düzeyler, kazanımlar, aktiviteler ve zorluklara değinilmektedir.

2.2. KONUŞMA BECERİSİ

İnsan, iletişim kurmadan hayatını normal bir şekilde yaşayamaz.

İletişim sürecinin temel amacı; duygu, düşünce, istek ve bilgilerin dinleyiciye anlaşılır bir şekilde aktarılması, dinleyicinin iletilenleri tam ve doğru anlaması ile karşılıklı anlaşmanın sağlanmasıdır. Başarılı ve sağlıklı bir iletişimin anahtarı, anlama ve anlatmayla ilgili temel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaktır (Çetin, 2017, s. 362).

Genel olarak insan, diğer insanlarla iletişim kurmak için dinlemeden sonra ikinci sırada konuşmaya başvurur: “Yapılan araştırmalar insanın bir günün %50 ile %80’lik bölümünü iletişim kurarak geçirdiğini; iletişim kurma zamanının, ortalama %45’ini dinleyerek, %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak ve %9’unu ise yazarak geçirdiğini göstermektedir” (Kartallıoğlu, 2020, s. 316).

İletişim ikiye ayrılır; sözlü ve yazılı iletişimdir. İletişimin iki türü farklı özelliklere sahiptir, ama yine de iki taraf arasında iletişim kurulduğunda duruma bağlı olarak ya sözlü ya da yazılı iletişim seçilir.

Bilindiği üzere konuşma dili, yazı dilindeki görece katı kuralları içermez. İletiler, söz dizimi kurallarına genellikle uymaz. Yazı dilinde yapılan iletişime göre daha hızlı gerçekleşir. Yazı dilinde uzun uzun anlatılanlar daha kısa biçimde başka unsurlardan da yararlanılarak anlatılabilir. Konuşmada dilin en az çaba ilkesiyle örtüşecek şekilde doğal olarak tasarruflu bir kullanımı söz konusudur. Eksiltmelere sıklıkla başvurulabilir (Arı, 2018, s. 281).

Dil öğretimine bakıldığında;

İnsanın duygularını, düşüncelerini sese dayalı bir dizge halinde sunması olan konuşma, bir başka ifade ile anlamlı parçalara dönüştürülmüş seslerden yararlanarak düşünceleri ifade etmektir. Bu yönüyle kulağa hitap eden konuşma; verilmek istenen mesajın niteliğine uygun tonlama, vurgu gibi sese dayalı unsurlarla olduğu gibi; jest ve mimik gibi bedene dayalı destekleyici unsurlarla birlikte bütünlenir (Durmuş, 2013, s. 163).

Bunun yanı sıra, konuşmada doğal ve esnek bir şekilde cümleler kurulur fakat planlamadan ve uygun kelimeleri seçmeden bu cümleler yararlı olmaz.

Konuşmada önemli olan, düşüncelerin planlı bir şekilde ifade edilmesidir. Planlı olmak için ise, anlatılmak istenenin düzenli bir şekilde, kelimelerin cümledeki anlam ve bağlamına dikkat edilerek söylenmesi gerekir (Kartallıoğlu, 2020, s. 317).

Aslında konuşmanın, bir konuyu anlamak, bir şeyi iletmek veya bir derdi paylaşmak amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmalarda en önemli dil becerisinin konuşma becerisi olduğu pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Arı, 2018, s. 280). Bunun yanı sıra bir öğrencinin bir dile ne kadar hakim olduğunu öğrenebilmek için konuşma becerisindeki performansına bakılır. Çünkü konuşma becerisinin, diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında, en çok kullanılan ve öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olduğu görülmüştür. Çetin, bunun nedenini şu şekilde açıklamıştır: “Bunun temel sebebi, konuşmanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutlara sahip olan karmaşık bir süreci kapsamaktadır” (Çetin, 2017, s. 363). Bu sebeplerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenildiğinde konuşma sırasında hataların ortaya çıkması doğaldır.

Konuşma becerisinin doğru şekilde yürütülebilmesi için temel ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece, dilin öğrenilmesi öğretici ve öğrenci için kolaylaştırılır. İlkeleri şu şekilde gösterilmiştir: (Demirel, 2016, s. 30-32, 102), (Çetin, 2017, s. 381)

1- Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir. Konuşma öğretimi yabancı dil öğretiminin her aşamasında yapılmaktadır. Ayrıca bir konuşma öğretimine yer verilmesi sınıf içinde kullanılan tekniklere bağlı olmaktadır. Özellikle

soru-cevap tekniğinin kullanılmasında, ikili ya da grup çalışmalarında, alıştırmaların yapılmasında sık sık konuşma öğretimine yer verilmektedir (Demirel, 2016, s. 102).

2- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de konuşma becerisi kazandırılırken kurallar ezberletilmemeli, dilin doğal akışı içinde öğretilmelidir. Bu noktada, özellikle sesletim ve vurgu- tonlama becerilerinin geliştirilmesinde, hem görsel hem işitsel veriler sunabilen ve böylece öğrenmenin daha zevkli, etkili, hızlı ve kalıcı olmasını sağlayan bilgisayar destekli öğretim uygulamalarından yararlanılmalıdır (Çetin, 2017, s. 381).

3- Öğretilen dil öğrenciler tarafından ne kadar çok kullanılırsa ve ne kadar çok pratik yapılırsa o kadar iyi öğrenilir (Demirel, 2016, s. 30).

4- Öğretime, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması, yeni yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi, başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesidir (Demirel, 2016, s. 32).

Öğrencinin sözlü olarak düşüncelerini, duygularını, isteklerini, çevresinde bulunan diğer insanlara anlatmasına basitçe *Sözlü anlatım* denir (Kurudayıoğlu, 2020, s. 63). Böylece, dil öğreniminde temel ilkelerden birisi olarak iletişim kurmanın öğrenci tarafından gerçekleşmesi önemlidir. Anlatım yetkin bir söz varlığına sahip olmayı ve kullanmayı gerektirir. Sınıf içi hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapılabilir, bu tür konuşmalar oldukça yaralıdır. “Bunlara katılmak öğrenciye Türkçeyi kullanma, kendine güven duyma, konuşmasını geliştirme açısından kendini değerlendirme fırsatı sağlayacaktır” (Arı, 2018, s. 283). Aslında sınıf içi hazırlıklı konuşmalar, iyi planlandığında ana dili konuşanlara benzeyebilir. Diğer yandan hazırlıksız konuşmalarında; hatalar, eksik cümleler ve anlatım bozuklukları ortaya çıkması doğal ve normal sayılır. Buna ek olarak, insanlar belirli bir dilde karşılıklı konuşmaları başarılı bir şekilde sürdürebilirlerse, bu durum onların dile hâkim olduklarını kanıtlar.

Sınıf içinde tüm becerilerin etkinliklerine özen göstermek temel bir ilkedir, fakat öğrencinin konuşma becerisindeki yaptığı hataların düzeltilmesi sınıf içinde olması onun konuşma becerisini daha hızlı geliştirecektir. Çünkü öğrenci sınıf içinde dil kullanmaya daha fazla maruz kalır ve bundan dolayı öğretici onun hatalarını hemen düzeltir ve ileriye doğru bir adım daha atmakta yardımcı olur. Ayrıca öğreticinin sınıf içinde üstlendiği görevler; öğrencilerle etkinlikler veya aktiviteler yapmak, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaları yapmaya yönlendirmek, rehber olmak ve AOÖÇ'in oluşturduğu kriterlere göre sınıfı yönetmektir. Öğreticinin, konuşma becerisine dair sınıf içi rolleri aşağıda gösterilmiştir:

1- Farklı yöntemler kullanarak ve gruplar oluşturarak öğrencilerin bu yöntemleri içselleştirmesine çalışmalıdır. Onları daha yakından tanıyarak konuşmayla ilgili yeterlikleri ve yetersizlikleri belirlemelidir. Yetersiz olanlarla daha fazla ilgilenmelidir. Farklı stratejiler kullanmayı öğretmelidir (Arı, 2018, s. 287).

2- İletişim ve konuşma etkinliklerinde öğretici daha az konuşmalı, öğrencilere yönergeler sunarak bağlamda konuşmalarını sağlamalıdır. Yani öğrenciler kendisinden daha çok konuşmalıdır (Arı, 2018, s. 287).

3- Burada genel amaç, Türkçeyi doğru ve bilinçli olarak kullanmayı alışkanlık haline getirmektir. Bunun için derslerde öğrencilere sıkça düşüncelerini sözlü olarak anlatma imkanı verilmelidir. Öğretmen, öğrencilerini bir sistem içinde ve kendi seçeceği konularla ne kadar çok konuşturursa, dil öğretiminde o kadar başarılı olur. Sözlü anlatımı ikiye ayırmak gerekir: Kendini ifade etme (Sözel iletişim) ve Karşılıklı konuşma (Sözel etkileşim) (Güzel; Barın, 2016, s. 280).

4- Öğreticinin, öğrencilerin yaptıkları telaffuz hatalarını anında düzeltmesi, konuşma ve sözlü anlatım uygulamalarında yaptıkları hataları anlatım bittikten sonra düzeltmeyle ilgili onlara geri bildirim vermesi daha doğru olur (Arı, 2018, s. 283).

Ders esansında yapılan aktiviteler ve etkinliklerin asıl amacı öğrencinin hedef dili öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Bu şekilde öğrenmek için rahat ve eğlenceli bir ortam oluşturulur. Aslında sınıfta en çok konuşma becerisi üzerine daha sık etkinlikler yapılmalı, bunun nedenini Kartallıoğlu şu şekilde belirtmiştir:

Kişinin yabancı dil öğrenirken, dört temel dil becerisi içerisinde en çok konuşma becerisinde zorlandığı görülmüştür. Bunun sebebi, okuma ve yazma becerisinden farklı olarak konuşmanın gerçek zamanda yani anında gerçekleşmesi ve kişinin geriye dönük söylediklerini düzeltme şansının olmamasıdır (Kartallıoğlu, 2020, s. 325).

Dolayısı ile iyi öğretici, öğrencilerin dillerini geliştirmek amacıyla onların dilini gözetlemek ve temel düzeylerde cümle kalıplarını öğretmek kısa sürede konuşurmasını yapabilir.

2.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Bağlamında Konuşma Becerisi

Dil öğretiminde; sınavlar, ders kitapları, sınıf içinde yapılan etkinlikler, ölçme ve değerlendirme gibi birçok noktaların ortak ve temel kriterlere göre hazırlanması önemlidir. Bu noktaları anlaşılır bir biçimde açıklamak amacıyla Avrupa Konseyi tarafından bir belge oluşturulmuştur.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) (İng. Common European Framework of Reference for Languages) Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, yeterliliklerini, ders kitaplarını, ölçme ve değerlendirme ölçütlerini yönlendirmek ve ortak bir çerçevede toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu belge, yabancı dil öğrenen kişilerin öğrendikleri dilde iletişim kurabilmek için neleri bilmeleri ve bu dille yeterli beceriye ulaşabilmek için hangi yetileri kazanmaları gerektiğini detaylı bir şekilde açıklamaktadır (Kurudayıoğlu, 2020, s. 47).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni 1971 yılında başlamış bir çalışmanın sonucu olup ilk taslağı Avrupa Konseyi'nin Modern Diller Projesi'nin kapanış konferansına onaylanmak amacıyla sunulmuştur. "Avrupa ülkeleri arasında dil öğreniminde standartlaşmayı hedefleyen ve gündemde olduğu tarihten bu yana dil öğrenimini ve öğretimini önemli ölçüde etkileyen Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi 2001 yılında yayımlanmıştır" (Gültekin; Melanlıoğlu, 2017, s. 149).

AOÖÇ'nin amacı, dil öğretmenlere; öğrencilerin dildeki gereksinimlerini karşılayabilmek ve dilde başarı sağlamak için becerilerini geliştirmekte yardımcı olmaktır.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde 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 elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar (Gültekin; Melanlıoğlu, 2017, s. 141).

Projenin amaçlarıyla birlikte, dilin sosyal açıdan nerede ve nasıl kullanılabileceğine ışık tutulmuştur. 'Eylem Odaklı Yaklaşım' çerçeve metnindeki sosyal aktörlerin ne olduğu ve hangi durumlarda dikkat edilmesi gerektiğini açıklamaktadır.

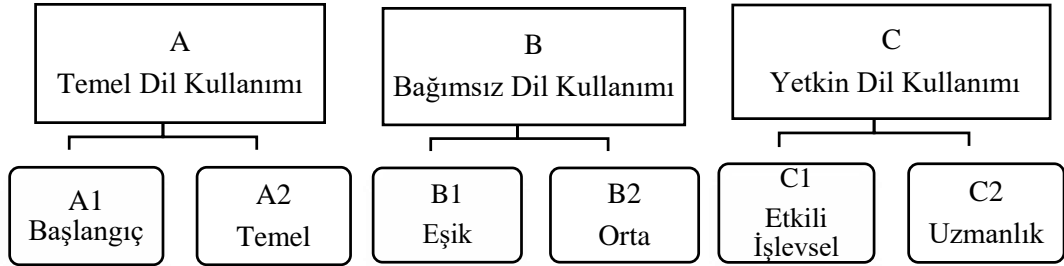
Bireyler, belirli bir sonuç elde etmek için üstlendikleri görevleri yerine getirirken kendilerine özgü yeterliklerini stratejik ve planlı bir şekilde kullandıklarından dolayı eylem odaklı yaklaşım bireylerin bilişsel ve duygusal olanak ve niyetlerini, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yetenekleri kapsamaktadır (Kurudayıoğlu, 2020, s. 51-52).

Dünya çapında AOÖÇ'nin oluşturmuş olduğu belgeye göre dil öğretiminde belirli düzeylere göre öğrenciler birbirinden ayrılabilir. Öğrenci, hedef dil ile ilgili öğrendiği bilgileri, dilin becerilerinde elde ettiği kazanımları ve çeşitli durumlarda dili nasıl kullandığı belirli ölçütmelere göre yeterlik değerlendirilir.

Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde 'bütüncül' bir bakış açısıyla ortak bir düzeyleme yapılmasındaki amaç; öğrenci, öğretmen ve program geliştiricilere referans sağlamak, bir bütünlük ve birliktelik oluşturmaktır (Kurudayıoğlu, 2020, s. 56).

Düzeyleyler, dil öğretimine yönelik üç ana (A-B-C), altı ara düzeyde (A1-A2-B1-B2-C1-C2) belirtilmiştir. Üç genel düzey; *temel, bağımsız ve yetkin dil kullanımı* şeklindedir. "Yabancı dil öğretimi genel olarak temel, orta ve ileri olmak üzere üç ana düzeyden oluşmaktadır. AOÖÇ'de aynı sınıflamaya gidilmiş olup bu düzeyler temel, bağımsız ve yetkin dil kullanımı adlarını almıştır" (Morrow, 2004, s. 8). Buna ek olarak, Ortak Dil Çerçevesinde farklı olarak her düzey kendi içinde alt düzeylere dallandırılmıştır. "Bu alt

düzeyleri tüm Avrupa dillerinde ortak bir zemine koymak için bu düzeyler A, B ve C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmıştır” (Bülbül, 2018, s. 494)



Şekil 5. ‘Dil Düzeyleri’

Bu çalışma için B1-B2 dil düzeyleri arasındaki yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler seçilmiştir ve AOÖÇ’deki belirtilen ölçütlere göre öğrencilerin dili değerlendirilmiştir. Bu nedenle, diğer düzeylerden çok B1-B2 düzeylerine odaklanılmıştır. Çerçeve metninde belirlenen kazanımlara bakarak öğrencinin dili değerlendirilir, B1-B2 ‘Bağımsız’, ‘Bağımsız dil kullanımı’, adları altında olan orta dil düzeylerinin kazanımları şu şekilde gösterilmiştir: (Gültekin; Melanlıoğlu, 2017, s. 158), (Kurudayıoğlu, 2020, s. 57)

<p>B1 (Eşik Düzey)</p>	<p>“Anlaşılır ve ölçülü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.”</p>
<p>B2 (İleri ya da bağımsız düzey)</p>	<p>“Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadil konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.”</p>

Tablo 2. ‘Orta Düzeyde Kazanımlar’

Alanyazında gösterildiği gibi temel dil becerileri, anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılır. Okuma ve dinleme anlama boyutunu; konuşma ve yazma ise anlatma boyutunu oluşturmaktadır. “Üretim etkinlikleri (sunumlar, tez ve raporlar gibi) birçok öğrenim ve meslek alanında çok önemlidir ve bu gibi etkinliklerin (yazılı metinlerin ve bir sunumda konuşma akıcılığının değerlendirilmesi gibi) ayrıca özel bir toplumsal değeri de vardır” (Kurudayıoğlu, 2020, s. 58). AOÖÇ’ne göre, öğreticinin dil öğretiminde dikkat edeceği ve öğrencinin her dil becerinin altı düzeylerinde elde edileceği kazanımları açıklanmıştır. Bu çalışma, konuya bağlı olarak konuşma becerisinin kazanımlarına odaklanmaktadır. “Avrupa ortak öneriler çerçevesinde konuşma becerisinin etkinliklerinden biri olan sözlü anlatımda, düzeylerin kazanımları şu şekilde gösterilmiştir:” (Kurudayıoğlu, 2020, s. 64).

C2	Anlaşılır, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dil kullanabilir. Konuşmasını; dinleyicilerin önemli noktaları algılamalarını ve akıllarında tutabilmelerini kolaylaştırıcı, oldukça mantıklı bir şekilde yapılandırabilir.
C1	Karmaşık konuyla ilgili olguları anlaşılır ve ayrıntılı olarak betimleyip sunabilir, alt konuları da ekleyerek belirli noktaları açıkça anlatıp uygun bir sonuca bağlayabilir.
B2	Konuyla ilgili olguları anlaşılır ve sistematik bir şekilde betimleyip sunabilir; önemli noktaları uygun ayrıntılarla destekleyerek ön plana çıkarabilir. Kendi ilgi alanında geniş kapsamlı konular hakkında anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir, düşüncelerini açıklar ve alt noktalara da değinerek uygun örneklerle destekleyebilir.
B1	Belli noktaları art arda sıralayarak kendi ilgi alanından konular hakkında karmaşık olmayan; ama birbiriyle bağlantılı, oldukça akıcı betimlemeler yapabilir.
A2	İnsanlar, yaşam ya da iş koşulları, gündelik işleri, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeyler vb. hakkında kısa ve art arda sıralanmış basit deyimler ve tümceler kullanarak basit betimlemeler yapabilir.
A1	Basit ve çoğunlukla kalıplaşmış deyimler kullanarak insanları ve mekanları anlayabilir.

Tablo 3. ‘Konuşma Becerisinde Düzeylerin Kazanımları’

Tablo 3’te görüldüğü gibi B1-B2 düzeylerinde öğrencinin basit konuların yerine, ilgilendiği konulardan ayrıntılı bir şekilde bahsederek uzun ve karmaşık cümleler kurabilmesi beklenmektedir. Dolayısı ile bu çalışma, odak noktasının sözdizimsel hatalar olması nedeniyle B1-B2 düzeylerine odaklanmıştır. B1-B2 düzeyindeki konuşma becerisinin kazanımları şu şekilde açıklanmıştır:

Orta düzeydeki (B1-B2) dil öğrencilerinin ana dili konuşucularıyla daha rahat iletişim kurabilmeleri, kamu kuruluşlarında isteklerini ifade edebilmeleri, bazı durumlarda sıklıkla rastlanılan mecazi ifadeleri esnek biçimde kullanabilmeleri, hazırlıksız ya da hazırlıklı konuşma yapabilmeleri beklenmektedir (Arı, 2018, s. 278).

Öğrencinin, yabancı dil öğrenim sürecinde sağlam bir şekilde öğrenebilmesi için devamlı aktif durumda kalması gerekir. Konuşma becerisinde öğrencinin aktif olması hem derste

hem de günlük hayatında gerçekleşir; günlük hayatında alıştırmalardan vazgeçmez, ders esnasında ise etkinliklere katılır. Etkinlikler öğretici tarafından oluşturulur fakat etkinliğin odak noktası öğrencidir. Dolayısı ile ya öğrenciler tek başına etkinliğe katılır, ya da grup halinde karşılıklı konuşma aktiviteleriyle etkinleşir. Konuşma becerisinde etkinlikler, öğrencilerin dillerini geliştirmeye yardım etmek için önemlidir. Bazı aktivitelerde dinleme ile konuşma iki bağlı beceri olmalı, çünkü grupla yapılan aktivitelerde öğrencilerin dili ne kadar anladıkları ölçülür.

Alanyazında etkinlikler; sözlü anlatım ve sözlü etkileşim olarak açıklanmaktadır. Sözlü etkileşim etkinlikleri, öğrenci ile diğer öğrenci arkadaşlarıyla karşılıklı bir şekilde yapılır. Mesela; ikili ve grup çalışmalarında *Hikaye Anlatma* etkinliği kullanılabilir. Etkinlikte; “bir olayın anlatıldığı tek bir resim ya da resimler grubu, parçalara ayrılır ve gruptaki her öğrenciye birer adet verilir. Herkes elindeki resim parçasının ne anlattığını söyler. Sonunda hikâyenin tamamı çıkarılmaya çalışılır” (Demirel, 2016, s. 81). Sözlü anlatımda ise; öğrenci tek yönlü olarak ve öğrencilerle etkileşim yapmadan konuşur. Etkinlikte; hobiler, fikir, alışkanlık gibi konulardan bahsedilebilir. Örneğin; orta düzey (B1)’inde *Alışkanlarınız nelerdir? Sizce hangi meslek daha iyidir? Neden/ Niçin? Niçin kitap okumalıyız?* sorularına cevap verilebilir (Güzel; Barın, 2016, s. 282). Tablo 4’te konuşma becerisindeki sözlü anlatım ve sözlü etkileşimin etkinlikleri ve kazanımları gösterilmiştir:

Sözlü Anlatım	Sözlü Etkileşim
<ul style="list-style-type: none"> • “Kendini, ailesini tanıtabilme. • Bir adresi tarif edebilme • Bir şehri tanıtabilme • İsteklerini, duygularını, hayallerini ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilme. • Belirlenen bir konuda giriş, gelişme ve sonuç çerçevesinde kısa bir konuşma yapabilme” (Günday, 2015: 18) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol yapma • Benzetim • Drama • Gösteri (karşılıklı mı tek mi ?) • İkili ve grup çalışmaları • Münazara • Hazırlıksız konuşma ya da Doğaçlama • Beyin Fırtınası • Soru-Cevap

Tablo 4. ‘Sözlü Anlatım ve Sözlü Etkileşimi Etkinlikleri’

2.3. KONUŞMA BECERİSİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Öğrenim, aşamalı ve ayrıntılı bir süreç olup çeşitli engeller içerir; bu engelleri idare ederek öğrenimi başarılı bir şekilde bitirebilmek için temelini oluşturur. Öğrenimde engellere ve sorunlara ‘zorluklar’ denir. Karşılaşılan zorlukların aşılması, bu zorlukların netleştirilmesi ve çözüm yollarının aranması ile sağlanır. Dil öğrenim süreci ayrıntılarla dolu ve elde edilmesi gereken kazanımlarla zengindir. Bu ayrıntılar aslında öğrencinin hedef dilini sağlam bir şekilde öğrenebilmek ve kullanmada akıcılığı sağlamak için oluşturulmuştur.

Öğrenci açısından bakıldığında da yabancı dil öğrenimi kolay bir süreç değildir. Yabancı dil öğrenen; yeni bir ses düzeni, biçim, söz dizimi ve kendi anadilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi anadiliyle karşılaştırır. Dilbilgisi yapılarını çözümleme yoluna gider, çeşitli sorunlarla karşılaşır (Candaş Karababa, 2009, s. 272).

Dolayısı ile öğrenci sadece yeni bir dil sistemi ile karşı karşıya değildir; yeni kültür ve düşünme tarzı ile karşılaşır, bu nedenle psikolojik ve sosyal açılardan güçlük çekebilir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde zorluklar; sesletimde, biçimbilgisinde, anlambilgisinde, sözcük öğrenmede ve tümce kuruluşu açısından yaşanan zorluklardır. Genelde bu zorlukların sebebi, anadil ile hedef dil arasındaki farklılıklardır. Öncelikle, Türkçede sesletimi öğrenirken sesleri algılamada ve yazmada sorunlar ortaya çıkar. Öğrenci, farklı sesletim sistemiyle karşılaştığında ilk aşamalarda zor anlayabilir. Örneğin, ana dili Arapça olan öğrencilerin “ö” sesini çıkarabilmesi çok zordur. Çünkü bu ses kendi dilinde bulunmamaktadır. Biçimbilgisinde yaşanan zorluklara bakıldığında, eklenen eklerden başlanabilir, bazı dillerdeki ekler sistemi farklı ve bazı dillerde neredeyse bulunmayabilir. Mesela, belirtme durumu eki (-i, -ı, -u, -ü)nün veya yönelme durumu eki (-a, -e)nün hangi eylemlerle kullanılması gerektiğini hatırlayabilmek yabancı öğrenci için kolay değildir. Tümce kuruluşunda ise, bu durum ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklardan dolayı öğrencinin öğrenme sürecinde sık sık gerçekleşebilir. Bu konu sadece cümle öğelerinin dizilişini içermez, bunun yanında da eklerin yerleri ve kullanımı gibi ayrıntıları da kapsar.

2.3.1. Dillerarası Tipolojik Farklılıklardan Kaynaklanan Güçlükler

Bu konuda yapılan benzer çalışmalar, bu zorlukların yaygın olduğunu ve öğrencilerin dil üzerine çalıştıkça bunları aşabileceklerini göstermiştir. Tabii bu durum, sorunları ortaya çıkararak birçok faktörden dolayı gerçekleşmektedir; bu faktörlerden bir tanesi ana dili ve hedef dil arasında bulunan farklılıklardır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaşadığı birtakım sorunlardan söz edilmiştir. İlk olarak, Gonca Kıbaş, çalışmasında şu şekilde açıklamıştır: (Kırbaş, 2017, s. 03)

Türkçe öğrenen Ürdünlü Arap asıllı, A düzeyi, A2.1 ve A2.2. derecesinde, 48 öğrencinin kur bitirme sınavlarında yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri belirleme üzerinedir. Yazılı anlatımlarında tespit edilen yanlışlar sınıflandırılarak öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler belirlenmeye çalışılacaktır

Çalışmada, yazılı anlatımlarında öğrencilerin ses bilgisi (ses olayları, ünlü harflerin karıştırılması ve kelimedeki yazım yanlışları) ve biçim bilgisi (ekler; fiil çekim ekleri, şahıs ekleri, çekim eki, yapım eki) gibi konularda yaptıkları yanlışlardan bahsetmiştir. Söz dizimi konusunda ise; öge eksikliği ve öğelerin dizilişinde yanlışlık bulunan iki konudan söz edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre 226 yanlış tespit edilmiştir; öge dizilişi yanlış oranı %3 olarak bulunmuştur. Bunun yanında, kelime gruplarında isim tamlaması %21, sıfat tamlaması 2%, edat grubu 10%, iyelik sahiplik grubu %7 ve bağlama grubu %30 olarak bulunmuştur.

Polat'ın "Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar" başlıklı çalışması ise; Arapça ile Türkçe arasındaki birçok konuda farklılıkları göstermekle birlikte, ana dili Arapça olan öğrencilerin hangi konularda güçlük çektiklerini araştırmıştır. Araştırma, öğrencilerin; sesbilgisi yanlışları, biçimbilgisi yanlışları, söz dizimi yanlışları, sözcükbilimi yanlışları ve yazım yanlışlarını göstermiştir. Söz diziminde yanlışlar; cümle öğelerinin yanlış sıralanması, ad tamlaması yanlışları, sıfat tamlaması ve özne-yüklem uyumsuzluğu gibi öğrencilerin yanlışları bulunmuştur (Polat, 1998, s. 64-68).

Al-Sharabi'nin "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzun Cümlelerin Zorlukları" başlıklı çalışmasında ise tümce kuruluşunda yaşanan zorlukların: "Türkçe mantığını iyi kavramadıkları için cümle uzadığında daha da çok zorlanırlar" olduğunu göstermiştir (Al-Sharabi, 2018, s. 41). Çalışmada, öğrencilerin uzun cümleleri kullanmakta ya da iki cümle bir cümlede iç içe kullanıldığında anlamakta güçlük

çektikleri tespit edilmiştir. Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada sadece ana dili Arapça olan öğrencilere yönelik olması yerine, farklı milletlerden gelen yabancı öğrencilerin en zorlandıkları konular hakkında bilgi verilmiştir (Al-Sharabi, 2018, s. 40). Yine de Al-Sharabi çalışmasında, öğrenciye birtakım önerilerde bulunmuştur: (2018, s. 46)

- 1) Haberler takip edilmelidir.
- 2) Gazeteler ve kitaplar bol okunmalıdır.
- 3) Bol bol şarkı ve radyo dinlenmelidir.
- 4) Yazmalarını geliştirmek için günlük tutulabilir.
- 5) Türklerle çok pratik yapılmalıdır.

Dolayısı ile konuşmanın doğasına göre aniden ve planlamadan cümleyi bütün ayrıntılarıyla kuran öğrenci bunun gibi zorluklarla karşı karşıya gelmektedir. Dil öğreniminde zorluklar, devamlı çaba göstermek ve bol bol alıştırmalar yapmakla azalır.

2.3.2. Konuşma Kaygısı

Hedef dilde konuşma eylemi, ana dildeki konuşma eylemine benzemez. Hem gramer kuralları hem de sözlü dil öğrenilmelidir, sonuçta ana dilinde olan gayet akıcı ve düzgün konuşmalar yabancı dillerinde kolayca gerçekleşmez. Konuşma becerisinde öğrenim aşamaları öncelikle gramer kurallarını öğrenmekle başlar, daha sonra sözlü dilde kullanılan kalıplaşmış sözler, tonlama, vurgulama, düzgün telaffuz vs. gibi konuşmanın özelliklerine dikkat edilir. Fakat bir öğrenci bu ayrıntılara hâkim olabilmek için temel bir adım atmalı; tüm durumlarla karşı karşıya bırakılmalıdır.

Konuşmak için gramer kurallarını bilmek gereklidir fakat sadece gramer kurallarının bilinmesi hedef dili konuşmak için yeterli değildir. Öğrenilen yabancı dilde konuşma becerisinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öncelikle yabancı dili öğrenen birey bu dilde konuşmaya ihtiyaç duyacağı durumlarla karşı karşıya bırakılmalıdır (Yılmaz; Solak, 2017, s. 309).

Öğretici, öğrencileri günlük konuşmalarla ilgili alıştırmalar ve aktivitelere maruz bırakırsa dillerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Şüphesiz öğrenim sırasında ortaya çıkan zorluklar vardır; konuşma becerisindeki diğer zorlukların yanında en yaygın zorluklardan birisi konuşma kaygısıdır, bunun nedeni konuşmanın aniden ve bazı durumlarda planlanmadan gerçekleşmesidir. Birey düşüncelerini ve duygularını kolayca ifade etmeyebilir. Özellikle eğer çocuklukta olumsuz yaşantıların sonucu olarak devam eden bir durum ise rahatlıkla isteklerini söyleyemez. Yani dil öğreniminde konuşma kaygısının psikolojik bir faktör olduğu söylenebilir. Kaygıyı net bir şekilde anlayabilmek için şu tanımdan yararlanılabilir: “Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sonunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur” (Yılmaz; Solak, 2017, s. 310).

Öğrencinin, öğrenme sürecinde karşılaştığı duyuşsal bir faktördür. “Yabancı dil kaygısının, hem dil öğrenme sürecinin kendine özgü yapısından kaynaklanan hem de sınıf içi dil öğrenimiyle ilgili bireyin benlik algıları, inançları, duyguları ve davranışlarından oluşan karmaşık bir yapı olduğunu belirtmişlerdir” (Şengül, 2020, s. 94). Bununla birlikte, “kaygının, bireyde olumlu ya da olumsuz bir etki bırakması, bu duygunun normalin üzerinde hissedilip hissedilmemesiyle ilişkilidir. Bir duruma yönelik normalin üzerinde hissedilen kaygı ise bireyi daha çok olumsuz etkilemektedir” (Şengül, 2020, s. 94).

Çoğunlukla hazırlıksız konuşmalarda ve insanların yanında oluşan konuşma kaygısı, öğrenci başaramayacağını düşündüğünde gerçekleşir. Bu durumda öğretici ona yardımcı olmalıdır, çünkü öğrenci, öğreticinin yardımıyla beraber bu sıkıntıyı aşamazsa ileriye doğru bir adım daha atmaktan çekinir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’ne bakıldığında, bu sorunu çözmek amacıyla iletişimsel yöntem önerilmektedir. Diğer yöntemlerden farklı olarak, yöntemin amacı öğrenciyi gramer kurallarıyla boğmadan ve günlük konuşmalardan örnek alarak onu konuşurmanın daha etkili olduğu göstermektir. Bu nedenle iletişimsel yöntemde konuşma ve dinleme becerisine ağırlık verilir.

Bunun yanı sıra, Yılmaz ve Solak (2017, s. 315)’ın çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı konuşma kaygısını araştırmış ve çalışmanın bulgularını şu şekilde açıklamışlardır:

1. Türkçe konuşurken yanlış yapabileceğinden çekinen yabancı uyruklu öğrenciler, yaptıkları hatalardan dolayı kendilerine gülünmesinden de endişe duymaktadırlar.

2. Öğrencilerin tanıdıkları insanların yanlarında dahi Türkçe konuşurken gerilmeleri, hiç tanımadıkları insanlarla iletişime geçerken kendilerini daha gergin hissetmelerine ve Türkçe konuşmaya karşı kaygı geliştirmelerine yol açmaktadır.

3. Kendilerini etkili bir şekilde ifade edememekten korkmak.

2.3.3. Konuşma Becerisinin Dil Yatırımıyla İlişkisi

Yatırım terimi yalnızca iktisat alanlarında kullanılmaz; aynı zamanda dil öğrenimi ve bireysel kimlikte (Bir kişinin toplumla nasıl ilişki kurduğuna bağlı olarak kendisi hakkındaki görüşleri) de kullanılması mümkündür. Dil öğrenimi bağlamında bu terim (İng. Language Investment), bireylerin hedef dili öğreniminde sosyal kimliklerini ve düşüncelerini nasıl kullanacaklarını açıklar. 1990 yıllarında Norton Peirce tarafından oluşturulan bu kavram şu şekilde açıklanmıştır:

Bireyleri sürekli değişen bir sosyal dünyaya bağlama girişimi olduğuna inanıyor. Sosyal kimlikleri, sosyal yapıları etkileyen güç ilişkileriyle bağlantılı olarak açıklanmalıdır. Bu tür güç ilişkilerinin, belirli bir dili öğrenenler ile dilin kullanıcıları arasındaki sosyal etkileşimlerde önemli etkileri vardır (Kong, 2016, erişim tarihi 10.04.2021).

Bir başka deyişle dil yatırımı; öğrencilerin hedef dille sosyal ve tarihsel olarak kurduğu ilişkiyi gösterir. Pittaway (2004)'e göre dil yatırımında, ikinci dil edinimindeki sosyal faktörler araştırılmaktadır. Öğrenci gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında ve hedef dili konuşanlarla oturursa, dil yatırımı nasıl kullanması gerektiğini belirli bir şekilde öğrenmelidir. Sınıf içinde rehber rolü oynayan öğretici, dil yatırımı konusunda öğrencilerine yardım edince, öğrenciler dil öğreniminde elde etmeleri gereken sosyal kazanımları başarabilirler.

Yatırım yapmak ikinci dil edinimi için gerekli bir koşuldur, çünkü yatırım birçok akademisyenin ikinci dil ediniminde temel bir rol oynadığını varsaydığı duygusal faktörleri (ör. Kaygı, motivasyon ve özgüven) bünyesinde barındırır (Pittaway, 2004, s. 204).

Bu konuya dil öğretimi ve öğrenimi bağlamında bakıldığında, öğrenci birçok sorunla karşılaşır. Öğrencinin kültürü ve sosyal yapısı hedef dili öğrenmesini etkiler. Mesela öğrenci hedef dili kullanıcılarla konuştuğunda; hedef dil konuşurları çok hızlı veya çok

akıcı konuşurlarsa bazı öğrenciler, yetersiz dil becerilerine sahip oldukları için kendilerinden utanırlar. Bu örnekteki gibi, farklı milletlerden gelen öğrencilerin dil öğrenimine bakış açıları farklıdır. Belirli bir zorluk veya yanlış ile karşılaşınca davranış tarzı veya tepkileri çok farklı olur. Dolayısı ile bir öğrenci hedef dili öğrenirken hata yaptığında normal karşılanmalıdır; fakat bazı kültürlerde ve sosyal yapılarda ‘hata/yanlış’ kavramlarını normal karşılamak yerine beklenmeyen bir olay olarak bakılabilir. Oysa dil öğreniminde yapılan hatalar aslında dil öğrenimini zenginleştirir ve yeni kapıların açılmasına sebep olarak görülebilir.

3. BÖLÜM : YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HATA ANALİZİ

3.1. HATA VE YANLIŞ KAVRAMLARININ TANIMLANMASI

Genel olarak yabancı/ikinci dil öğreniminde hatalar veya yanlışlar basitçe; ‘belirli bir dilin oluşturulmuş olan temel kurallarına göre dil kullanılmaması’na *Hata* veya *Yanlış* denir. Hatalar ve yanlışlar olmadan, diller arasındaki farklılıkları araştırmak veya dil öğrenimini geliştirmek gibi birçok konu geliştirilmemiştir. Tabii hatalar ve yanlışlar sadece yabancı veya ikinci dil öğrenimi bağlamında gerçekleşmez; bireyler kendi ana dillerini kullanırken bile yanlış yapabilir. Hafıza kaybı, yorgunluk ve psikolojik durumlar gibi durumlar nedeniyle ana dilinde bile hatalar bulunabilir, bu nedenle dilbilimsel performansında karşılaşılan bu durumlar doğal olduğu sayılmaktadır. Alanyazında, dil öğrenimi boyunca yapılan yanlışlar ve hatalara dair birçok terim şu şekilde açıklanmıştır:

Yanlış/ Süreçmek (Mistake / Slips of the tongue or pen): Yanlış, öğrencinin öğrenmesi gereken kuralı bilmesine rağmen çeşitli sebeplerden dolayı bu kuralı uygulamamasıdır. Öğrenci tarafından kasıtlı ya da yanlışlıkla yapılır ve kendi kendini düzeltilebilir (James, 1998, s. 78-79). Öğretici, yanlış yapıldığı zaman onu işaret edebilir ve öğrenci anında düzeltebilir. Ayrıca yanlış; dikkat eksikliği, yorgunluk veya dikkatsizlik gibi durumlardan kaynaklanmaktadır.

Hata (Error): Öğrencinin hedef dile dair bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Hata, öğrenci tarafından kasıtlı yapılmayabilir ve kendi kendine düzeltilmeyebilir (James, 1998, s. 78-79). Ayrıca öğretici bu hata yapıldığı zaman onu işaret etmesi gerekmektedir, çünkü eğer düzeltme yapılmazsa öğrenci bu hatayı yapmaya devam edecek ve ilerde bu hatayı yeniden düzeltmek veya kuralı yeniden kavramak öğrenci için oldukça zor olacaktır. Demek ki hata, belirli bir kalıp ya da dilsel kuralda devamlı ve tutarlı bir şekilde yanlış yapmaktır.

Denemeler (Attempts): Bir öğrencinin bir konuyu nasıl ifade etmeyi bilmesine rağmen ifade edememesinde oluşur (Harmer, 2001, s. 99).

Kusur (Fault): “Öğrenciler daha önce öğrenmedikleri dil yapıların kullanılmasını gerektiren konuları özgürce anlatmaya çalıştıklarında ortaya çıkar” (James, 1998, s. 82). Bazı dilsel kurallar, belirli konuları anlatırken kullanılır. Bu dil kullanımındaki hata /

kusur, öğrencinin henüz öğrenmediği bir dilsel kuralı gerektiren bir konudan bahsetmeyince gerçekleşir, öğrenci bu kuralı öğrendikten sonra hatanın gerçekleşmesi daha düşük ihtimalde gerçekleşebilir.

Hataların bilişsel psikolojik boyutuna bakıldığında; dilin yanlış kullanılması ve dilsel hatalarına ‘Dil Sürçmeleri’ (Slips Of The Tongue) denilebilir. Sternberg (2009), genel olarak konuşmadan önce zihinsel bir plan yapılır, fakat daha sonra kavramsal/bilişsel üretim ile sözlü üretim birlikte çalışmayınca bu plan dengesizleştiğini açıklamıştır. Bir başka deyişle:

İfade etmek sırasında kullandığımız dil, düşündüğümüz dilden farklı olması mümkündür. Bazen doğru düşünceler bulunabilir fakat onu ifade etmeye aktarınca tam tersi olabilir. Bu durumda, sözlü anlatımı önceden planlanırsa veya hazırlanırsa bile doğru ifadeyi kullanmak mümkün olmayabilir (Sternberg, 2009, s. 400).

Dolayısı ile, sözlü dilde ile zihinde bulunan ifadeleri arasında sağlam bir bağ kurulması gerekmektedir, bu şekilde dil kullanımındaki hataların azalması mümkündür.

3.2. HATA ANALİZİ

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin ifadeleri sözlü dil veya yazı dili şeklinde belirtilir. Öğrencilerin hedef dili öğrenimi süreci boyunca hataları yapmaktadır, bu hatalar öğrencinin ne tür durumlarla karşı karşıya geldiği yansıtmaktadır. Bu hataları incelemek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır, mesela; *Hata çözümlemesi* veya *Hata Analizi* yabancı dil öğrenimi sürecinde yapılan hataları tespit etmek amacıyla hata analizi kullanılmaktadır.

İlk önce, tanımlama bakımından hata bulmakta kullanılan hata analizi ile karşıtsal çözümleme arasında farklılığı açıklanması gerekmektedir. Hata analizi ve karşıtsal çözümleme dilbilimin dallarından sayılmaktadır.

Karşıtsal Dilbilim (Contrastive Linguistics); “iki veya daha fazla dilin ya da dil dizgeleri arasındaki benzerlikleri ve benzemezlikleri belirlemek amacıyla diller arasında karşılaştırmalar yapan dilbiliminin alt kuramıdır” (Gürler, 2019, s. 59). Karşıtsal dilbilimin görevi, öğrenciye hedef dil ile ana dil arasındaki benzer dil yapılarını kolay

olduğunu gösterir; farklı dil yapıları ise zor olduğunu gösterir. Böylece öğrenci dil yapıları öğrenirken onlara daha fazla dikkat edebilir.

Hata Analizi (Error Analysis); “başarısız dilin sıklığını, doğasını, nedenlerini ve sonuçlarını belirleme sürecidir” (James, 1998, s. 01). Öğrencinin dilinde ortaya çıkan hataları belgelemek için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem hataların sebebini ve tutarlı olup olmadığını belirlemektedir.

Karşıtsal çözümleme araştırmalarında, ana dil ile hedef dil arasında farklılıkları ve benzerlikleri tespit edilmesinin sonucu hata analizi yöntemine katkı sağlamaktadır. Neticede karşıtsal çözümleme araştırmaların görevi, öğrenciler dil öğrenimi sürecinde ne tür hataları yapacağına dair tahminde bulunabilir ve nedenleri açıklayabilir.

Ancak karşıtsal çözümleme araştırmalarında toplanılan veri, iki veya daha fazla dilin arasındaki farklılıkları ve bezerlikleri inceleyerek toplanır. Diğer yandan, hata analizi yönteminde veriyi ders esnasında ve öğrencilerin yaptığı alıştırmalarında kullandıkları dili inceleyerek toplanır. Dolayısı ile öğrencilerden hataları elde etmekten çok ne zaman ve hangi durumlarda bu hataları yaptığı odaklanmaktadır. Bu şekilde hata analizinin araştırmaları ikinci dil öğrenimi bağlamında daha geniş ve net bilgilere ulaşabileceği göstermektedir.

Karşıtsal çözümleme ile hata analizi arasında birçok farklılık bulunmasına rağmen, hataları tespit etmek konusunda aslında birbirini tamamlayan iki yöntem oldukları söylenebilir. Karşıtsal çözümleme hataları tespit etmekte dillerarası farklılıkları bularak teorik kısmını; hata analizi ise öğrencilere dil öğretildikten sonra yapılan hataları inceleyerek pratik kısmını da tamamlayabilir. Ayrıca dil öğrenimi sürecinde bulmak amacıyla yapılan bazı araştırmalarda, ilk aşamada ana dil ile hedef dil arasında karşılaştırma yapılması ve ikinci aşamada öğrencilerin yaptığı hataları tespit etmesi şekilde yürütülmüştür. Bu araştırmalardan, Erten Dalak ve Mercan (2017)’ın yürütmüş olduğu çalışmada Türkçe ile Arapça arasında ünsüz sesleri karşılaştırmasını ve bu konuda yapılan hataları araştırmıştır.

1960 yılından önce, öğrencilerin hataları kabul edilmeyen bir konuydu. Fakat Chomsky'nin oluşturduğu 'Evrensel Gramer/ Dilbilgisi' hipotezinde yapılan hataları anlamak ve çözümünü bulmasının sayesinde ciddi bir değişim orataya çıkmıştır. Bu konun başlangıcından sonra gelen aşama; Corder ikinci dil edinimi alanında yeni bir teori

olarak birlikte çalışan hata analizi ve karşıtsal çözümleme, öğrencilerin yaptıkları hataları ve bu hataların sebeplerini araştırdığı açıklanmıştır (Atmaca, 2016, s. 235). Hata analizi yöntemin dil öğrenimi konusunda yaptığı temel görevi; dilin nasıl öğrenildiğini tanımlamaktır. Öğrencinin çıktısını inceleyerek oluşur ve bu çıktılar onun doğru ve yanlış ifadelerini içerir (Khansir, 2012, s. 1027). Bununla birlikte, “yabancı dil öğreniminde yapılan hataların kaynağına ışık tutmaktadır, hataların kaynağı bulunduğu yabancı dil öğretmenleri hataların nasıl üstesinden gelineceği ve onlara nasıl daha iyi davranılacağı konusunda bilgilendirilebilir” (Atmaca, 2016, s. 235).

Büyükikiz ve Hasırcı, hata analizi araştırmalarının yürütülmesini adımlarla şöyle sıralanmıştır: (2013, s. 55)

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

Gösterilmiş olan bu adımlarla, öğrencilerin hedef dili öğreniminde en çok hangi konularda hata yaptığı, hangi alanları zor bulduğu, hataları incelendikten sonra belirttiği ve öğrencinin performansını iyileştirmek için hangi yollara başvurulması gerektiği belirtmektedir. Bu şekilde hata analizi daha geniş bir sonucu ve hatanın kaynağı daha net bir şekilde saptanmaktadır.

3.2.1. Hataların Türleri

Corder, hataların oluşmasının nedeni iki ihtimalden dolayı oluştuğunu açıklamıştır: (1974, s. 20)

- a- Öğretimin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.
- b- İnsan doğasının bir parçası olarak kabul edilen hatalar, dil öğretiminde gösteren çabaya rağmen ortaya çıkamaktadır.

Dil öğrenimindeki; dil öğreniminin stratejileri, yöntemler, öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğreticilerin davranışları, kullanılan ders kitapları gibi birçok değişkenden dolayı hata yapmak konusunda farklı bir etki bırakabilir. Bu değişkenlerin yanında da her öğrencinin ana dili değişince farklı hatalar ortaya çıkabilir. Şüphesiz, bazı hataların belirli bir düzene göre ortaya çıkmaktadır ve bazıları da öyle değildir. Fakat dil öğreniminde değişkenlerin olmasına rağmen çoğu hataların kaynağı öğrenilebilir ve daha sonra analiz edilir (Jain, 1974, s. 190).

Öğrencilerin yaptıkları tutarlı ve tekrar edilen hataları incelendikten sonra, her hatanın kaynağı araştırmak önemlidir. Tabii hatanın kaynağını araştırmak kolay bir süreç değildir, çünkü bazı hataların birden fazla kaynağı bulunabilir. Kaynağı bulunca öğrencinin ne durumlarda hata yaptığı öğrenilir. Hatalar, kaynak bakımından ikiye ayrılmaktadır: Dil İçi Hatalar (Intralingual Error) ve Ana Dilden Kaynaklanan Olumsuz Aktarım Hatalar (Interlingual Erros).

3.2.1.1. Ana Dilden Kaynaklanan Olumsuz Aktarım Hataları

Bu tür hatalarda, öğrencilerin daha önce öğrendiği ana dilinin etkisiyle oluşan hatalardan sayılmaktadır. “Bunlar amaç dilin yapısının, niteliklerinin, ilkelerinin öğrenene bilindik gelmemesi, dilin yapısında yer alan kavramların öğrenenin zihnine yerleşmesi sonucunda ortaya çıkan hatalardır” (Subaşı, 2010, s. 09). Ana dilden olumsuz aktarımından kaynaklanan hatalar, ana dilden belirli bir kural veya kalıbı aktararak yapılabilir. Farklı konularda ana dilden aktarım yaşanabilir, mesela; sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel konularda hedef dilin yapıları kullanmak yerine ana dilden yapılar aktarılır (Erdoğan, 2005, s. 265). Böylece öğrenci hedef dilinde öğrendiği ve kullanması gerektiği yapıyı, alıştırma sırasında ana dilin etkisi ortaya çıkabilir.

3.2.1.1.1. Sesbilgisel Hatalar

Hedef dilin belirli sesleri veya ses olayları olup öğrencilerin ana dillerinde olmaması mümkündür. Bu tür hatalar telaffuzla ilgili yapılan hataları incelemektedir. Öğrencinin hedef dilde öğrenmesi gereken sesleri belirli ölçütlere göre telaffuz edilmediğinde hata

olarak değerlendirilmektedir. Örneğin; öğrenciler ‘Çünkü’ şeklinde telaffuz etmek yerine ‘Çunku’ telaffuz edildiğinde sesbilimsel hata olarak değerlendirilir.

3.2.1.1.2. Sözcüksel Hatalar

Sözcüklere dair hataları kapsamaktadır. Belirli sözcükleri öğrenci yanlış bağlamlarda kullandığında sözcüksel bir hata sayılmaktadır. Bazı dillerin, yıllar önce diğer dillerden sözcük hazinesine ödünç olarak eklediği sözcükler bulunabilir. Örneğin; Arapça ile Türkçe arasında birçok konuda dilsel benzerlikler gösterilmesi ile birlikte, bazı sözcüklerin iki dilde olup fakat her dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

3.2.1.1.3. Dilbilgisel Hataları

Sözdizimsel yapılan hatalarla bağlı bir hata türüdür. “Ana dili ile öğrendiği dilin farklı yapılardan oluştuğunun farkında olmayan öğrenciler, ana dilin söz diziminin ve çoğu dilbilgisel kuralının hedef dile aynen uygulandığını sanmaktadırlar” (Özgen, 2010, s. 57). Öğrenci, ana dilinde sözdizimsel veya dilbilgisel kurallarının farkında olmazsa, diğer dilleri öğrenmek istediğinde zorlanması mümkündür. İki dilin arasındaki farklılıkları sadece öğretici için önemli değildir; öğrenciye oldukça yardımcı ve yararlı bir adımdır. Çünkü öğrencinin hangi dilbilgisel kurallara odaklanması gerektiğini öğrenmelidir.

3.2.1.2. Dil İçi Gelişimsel Hatalar

“Bunlar hedef dilin yapısının, özelliklerinin, kurallarının öğrenciye yabancı gelmesi, dilin doğasında olan kavramların öğrencinin mantığına yerleşmemesi nedeniyle olan hatalardır” (Subaşı, 2010, s. 09). Zaman zaman dil öğrenimi sırasında ve ana dilinin müdahalesi olmadan hataların ortaya çıkması mümkündür. Hatalar, öğreticinin öğretim becerilerinde eksikliği, kullanılan dil öğretim yöntemleri, üzerine çalışılan ders kitapları veya öğrencinin kendi performansından ve dili algılamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenenin amaç dil ile kurmuş olduğu bağın sınıf içindeki deneyimler, ders kitabı, öğrenenin kendi çalışmasıyla sınırlı olmasından dolayı oluşabilecek olan hatalardır (Gürler, 2019, s. 67). Öğrencilere verimli alıştırmalara yöneterek ve hata yaptığı

konularla ilgili becerilerini geliştirmek bir çözüml olarak kabul edilebilir. şanal'a göre hedef dili öğrenim/ edinim sürecinde gerçekteşen hataların dört türü bulunmaktadır; aşırı genelleme, kural kısıtlamalarını bilmeme, kuralların eksik uygulanması, yanlış kavram geliştirmedir (2008, s. 600). Dil içi hataların türleri şu şekilde açıklanmıştır:

- a. Aşırı genelleme (Overgeneralization): Bu hatalarda öğrencinin hedef dilinde öğrendikleri bilgi veya kural uygulamaya geçince benzer başka bir dil bilgisi kuralının kullanımına aktarım yaparak gerçekteşmektedir. Öğrenci, hedef dilinin kuralları ve yapıları arasında bağ kurmadan kullandığında bu tür hatalar ortaya çıkmayabilir.
- b. Kural kısıtlamalarını bilmeme (Ignorance of rule restriction): “Aşırı genelleme türündeki hatalara fazlaca benzeyen bu tür hatalarda öğrenenler dilin kurallarındaki özet sınırlamaları ayıramadıkları için hata yapmaktadırlar. Bilinen kuralların uygulanmaması gereken yapılara uygulanmasıyla dil kurallarına aykırı durumların ortaya çıkmasına dolayısıyla hataya neden olmaktadır” (Gürler, 2019, s. 68).
- c. Kuralların Eksik Uygulanması (Incomplete application of rule): Aşırı genelleme hata türünün zıttı olarak değerlendirilebilir. Öğrenci, hedef dildeki kuralı veya bilgiyi eksik bir şekilde öğrenmeyi tercih edebilir, kuralın bütün ayrıntılarıyla uygulamamak eksik veya hatalı ifadelere yol açabilir.
- d. Yanlış Kavram Geliştirme (False concepts hypothesized): Bu tür hatalar, hedef dil öğreniminde belirli bir yapının hata olarak anlaşıldıktan sonra bozuk yapıları içermesidir.

3.3. Yabancı Dil Öğrenimi Ve Hata Analizi

Yabancı dil öğrenimi hatasız ve eksiksiz bir süreçten ibaret değildir; öğrenim sırasında birçok durum ve sebepten dolayı hatalar ortaya çıkabilir, hem öğrenci hem de öğretici tarafından yapılması beklenen bir sonuçtur. Hatalar ve yanlışlar yabancı dil öğretiminin geliştirilmesinde katkıda bulunmuştur ve bu katkı hataları incelenmesi ve sebebi araştırılmasından sonra belirtilmektedir. Hata analizi yöntemi gibi birçok konu yabancı dil öğretimine olumlu ve yararlı bir etki bırakmıştır.

Hata analizi araştırmaları; yabancı dil öğrenim sırasında uygulanan öğretim stratejileri belirlemek, hataların sebebini araştırmak ve belirlemek ve dil öğreniminde sık sık

karşılaşılan zorluklara dair bilgi vermek amacıyla yapılır. Zorluklar ve hataların kaynağı belirlendiğinde dil öğrenimi ve öğretiminin geliştirmesine yol açılabilir. Aynı zamanda da, öğretici dil öğretince hata analizi araştırmaları göz önünde bulundurduğunda, bu konuda kendi tecrübesini geliştirir ve öğrencilerin hataları bulmakta daha hızlı olabilir, yani bu şekilde kendi mesleğini geliştirmekte fırsat kazanabilir.

Dil öğreniminde öğrencinin hangi seviyede olduğunu sözlü dili veya yazı dili kullanım biçiminden öğrenilmektedir. Öğrencinin, kullandığı sözler, kurduğu cümlelerde öge dizilişi, telaffuzu, hedef dili kullanınca anında verdiği tepkileri ve yazarak kullandığı ifadelerinde hedef dili ne derecede algıladığı anlaşılmaktadır. Dört dil becerilerinden konuşma becerisi ve yazma becerisini hataları incelemek için bu iki beceri araştırılır. Yazma becerisinde, öğrenci konuları ayrıntılı ve eksiksiz anlatabilir ve yazmada kendi hatalarını düzeltmek için fırsat bulabilmektedir. Diğer yandan, konuşma becerisinde öğreticiye veya öğrenci arkadaşlarına anında cevap vermesi gerektiği için daha fazla hata yapmaya maruz kalabilmektedir. Dolayısı ile, konuşma becerisinde planlamadan anlatma ve hazırlıksız konuşma içermesi sebebiyle hataları incelenmesi daha uygun olduğu düşünülmüştür. Bu çalışmada, hataları elde etmek için öğrencilerin konuşma becerisinde yaptığı sözdizimsel hatalarına ve kurduğu cümlelerinde öğelerin dizilişine ışık tutulmuştur.

Benzer çalışmalarına bakıldığında, birçok araştırmada yazma becerisinde yapılan hataları bulunmuştur. Subaşı'nın çalışmasının konusu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyon hataları üzerine değerlendirmeler ve öğrencilere verilen kompozisyon sınav kağıtlarındaki ortak ya da benzer hatalardan yola çıkılarak çeşitli çıkarımlarda bulunulmuş olduğunu açıklamıştır (Subaşı, 2010, s. 07). Araştırmada, öğrencilerin hataları ana dilinden olumsuz aktarmadan dolayı yapılmış olduğu açıklanmıştır. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonları hata analizi yöntemi kullanarak incelendiğinde, birçok konuda ana dilinden etkilenmesi sebebiyle dilsel hatalar yaptığı gösterilmiştir. Arapça tamlamaları, bağlaçları, nesne ve zarf kullanımı, kalıp ifadeleri, imla, cümle yapısı ve sözcük türetme olmak üzere bu konularda ana dili Arapça olan öğrencilerin hataları tespit edilmiştir. Arap öğrencilerin Türkçede yaptığı hatalardan örnek olarak 'cümle yapısı' hatalarında şu hata gösterilmiştir; " 'Bu yüzden her insan çok çalışmak ve sabırlı olmak lazım' cümlesi de Arapça cümle yapısının aynen Türkçeye aktarılması dolayısıyla hatalıdır" (Subaşı, 2010, s. 13).

Yazma becerisinin bağlamında başka bir çalışma Büyükikiz ve Hasırcı, öğrencilere kompozisyon yazdırarak dil bilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışları, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım-noktalama yanlışları olarak sınıflandırılmıştır (2013: 51). Bu araştırmanın diğer araştırmadan farklı olarak, hataların değerlendirilmesi ‘dil içi gelişimsel hatalar’ ile sınırlandırılmıştır. Sonucu şu şekilde belirtilmiştir; “yapılan bu yanlışların % 31’i dil bilgisel % 9,9’u söz dizimsel, % 44,46’sı yazım-noktalama ve % 14,4’ü de sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlardır” (Büyükikiz; Hasırcı, 2013, s. 51).

Konuşma becerisinde yapılan hata analizine bağlı olan çalışmalarda ise, Dalak ve Mercan (2017)’ın yaptığı bir çalışmada ‘Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi’ konusunu araştırmıştır. Çalışmanın amacı, ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçede olup Arapçada olmayan sesleri nasıl telaffuz ettiklerini betimlemek ve öğretim sürecinden sonra öğrencilerin sesleri kullanmasına dair gelişme değerlendirmektir. İlk önce Arapça ile Türkçe arasında sesbilimsel karşılaştırma yapılmıştır. “Çalışma ön test, öğretim süreci ve son test şeklinde yapılmış, öğrenenlerin sesler üzerine odaklanılan öğretim süreciyle, zorlandıkları seslerin telaffuzundaki hataların üstesinden gelip gelemedikleri ölçülmüştür”(Erten Dalak; Mercan, 2017, s. 10). Bu çalışmada tespit edilen hatalar, ana dilinden olumsuz aktarım hatalardan olduğu sayılabilmektedir, çünkü çalışmada belirtildiği üzere bazı seslerin Türkçede olup Arapçada bulunmamaktadır.

4. BÖLÜM : YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu nitel çalışma “Eylem Araştırması” desenine göre yapılmıştır. Eylem araştırması deseni, öğretmen gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da halihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım; Şimşek, 2018, s. 307). Ayrıca bu yöntemi kullanan araştırmalarda, araştırmacı verileri topladıktan sonra birtakım yorumlara ulaşır ve araştırma problemine ilişkin öneriler ortaya koyar.

Ayrıca Eylem araştırması deseninin türlerine göre bu çalışma “Geliştirici Eylem Araştırması”nı temsil etmektedir, çünkü bu tür araştırmalarda bir problem ve onunla birlikte çözümü araştırılmıştır. Alan çalışmadan bir örnek olarak; “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması”dır (Biçer; Alan, 2017). Anadili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenildiğinde en çok karşılaştığı zorluklarından birisi; cümle kurmaktır. Bu sebepten dolayı zorluğu yoğun bir şekilde araştırmak ve çözümünü bulmak için bu desen uygun görülmüştür ve sözlü dil verileri toplanmıştır. Bu bağlamda görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.

4.2. ARAŞTIRMA GRUBU

Ürdün’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olup anadili Arapça olan öğrenciler bu çalışmanın araştırma grubu olarak sayılmıştır. Ürdün’ün başkenti Amman’da bulunan; hem Ürdün Üniversitesi’nin ‘Türkçe ve İngilizce Dilleri Bölümü’nden, hem de Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nden (B1-B2) düzey arasında 21 öğrenci ile görüşme yaparak veri toplanmıştır. Genel olarak yetişkin öğrenciler 18 -30 yaş aralığından seçilmiştir. Ürdün’de kız öğrencilerin erkek öğrencilerinden yabancı dil öğrenimi ve özellikle Türk Dili ve Edebiyatı okumalarına

daha eğilimli olduklarına göre araştırmanın grubu olarak 20 kız öğrenci ve 1 erkek öğrenci seçilmiştir.

Avrupa Ortak Başvuru Çerçeve metnine göre seçilen seviyelerde öğrencilerin tasvir etme, kendinin veya başkasının kişisel özelliklerini, deneyimlerini ve ilgi alanlarına ilişkin konuları açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilmeleri beklenir ve 10 tane görüşme soruları bu amaçla seçilmiştir. Bunun yanı sıra, alan çalışmalarda bahsedildiği gibi bu seviyelerde hedef dilde diğer hataların yanında sözdizimsel hatalar görülmüştür.

4.3. VERİLERİN TOPLANMASI

4.3.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama tekniklerinden bu çalışmada veriler ‘görüşme’ yaparak toplanmıştır.

Araştırmacı ile veri kaynağı arasında etkileşim söz konusu olduğu için araştırmacıya topladığı verileri teyit etme, açıklama, ayrıntılı hale getirme konularında kolaylık sağladığı için görüşme güçlü bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım; Şimşek, 2018, s. 312).

Görüşme yönteminin üç türü bulunmaktadır; ‘Sohbet tarzı görüşme’, ‘Görüşme formu yaklaşımı’ ve ‘Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı’. Şu sebeplerden dolayı veriler toplamak için bu teknik uygun bulunmuştur:

- 1- Bu yöntemde araştırmacı rahat bir ortam yaratıp öğrenciye soru sorabilir. Bu durumda öğrenci, diğer öğrenci arkadaşlarından uzaklaşınca etkili ve verimli bir görüşme gerçekleşir. Çünkü öğrenci kendi düşüncelerini ve duygularını çekindemeden doğal bir şekilde anlatır.
- 2- Görüşme sürecinde anlık tepkiler bulunduğu için yanıtlar ve cevaplar araştırma probleminde zengin bir bilgi kaynağı olabilir. Yani öğrenci konuşmasını planlamadığı ve önceden ona sorular belirlenmediği için aniden dilbilgisel hata yapması mümkündür.
- 3- Anket gibi diğer yöntemlerde, öğrenci cevapları kopyalamak için fırsat bulabilir yada kompozisyon yazmakta hatalarını düzeltmeye müsaittir. Ancak görüşmelerde öğrenci, sorulara önceden bakmaya fırsat bulmadan yanıt verir.

Bu çalışmadaki görüşmeler, ‘Sohbet Tarzı’nda bir görüşme olup önceden hazırlanmış soru içeren bir formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmede öğrencilerin sözdizimsel hatalarını tespit etmek amacıyla kullanılmış olan sorular şu şekildedir:

- 1) Çocukken yaşadığınız komik bir anıyı anlatır mısınız?
- 2) Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız, neden?
- 3) Sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?
- 4) Hayalinizdeki mesleği anlatır mısınız?
- 5) Hangi ünlü kişi ile tanışmak istersiniz, neden?
- 6) Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız?
- 7) Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız?
- 8) En çok kiminle vakit geçirmeyi seviyorsunuz, neden?
- 9) Eğer topluma yardım etmek için projeniz olsaydı ne olabilirdi, neden?
- 10) Bu zamanda yaşamın geçmişte olduğundan daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi zamanda yaşamayı tercih edersiniz?

4.3.2. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, Ürdün Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde yabancı dil olarak Türkçe derslerine katılan (B1 - B2) düzeyden 21 öğrenci ile görüşme yaparak sözlü dil verisi toplanmıştır. Çalışmanın, Koronavirüs küresel salgını döneminde yürütülmüş olmasıyla birlikte öğrencilerin ürettiği sözlü dil verileri internet üzerinden Zoom Programı kullanarak görüntü olmaksızın sadece ses olarak kayıt altına alınmıştır. Görüşme soruları alan uzmanlarına danışılarak tespit edilmiştir ve hiçbir şekilde rencide edici veya kişilik haklarına zarar verici bir içerikte olmamasına ve dil düzeyleri ile uyumlu olmasına özen gösterilmektedir. Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (B1- B2) düzey konuşma becerisi kazanım hedefleri düşünüldüğünde, öğrencinin tasvir etme, kendi ve başkasının kişisel özelliklerini, deneyimlerini ifade edebilmesi beklenmiştir.

Sorular hazırlanırken aşamalı bir şekilde 3 adet somut düşünceleri ifade etmeye, 3 adet soyut düşünceleri ifade etmeye dayalı içeriklerin üretilebileceği sorulara yer verilmiştir. Diğer ve son sorularda ise hem somut hem soyut düşüncelerin birlikte kullanılabilceği içerikler beklenmiştir. Öğrencilerin konuşma verilerinden hareketle cümle öğelerin dizilişleri doğru kullanabilme ve cümleleri kurma yeterlilikleri izlenmiştir ve sık yaptıkları hatalar belirlenmiştir.

4.4. VERİ ANALİZİ

Araştırmada öğrenciler görüşme sürecinde kurduğu cümlelerdeki sözdizimsel hataları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Doğrudan öğrencilerin performanslarıyla ilgilenen hata analizinin amacı; yapılan hataları tanımlamak, öğrencinin hedef dildeki gelişim aşamalarını inceleyip değerlendirmektir. Verilerin analizi, Lehmann (Whaley, 1997, s. 86)'ın oluşturduğu korelasyonlarına göre Türkçedeki cümle öğelerin dizilişi göz önünde bulundurarak yapılmıştır. Lehmann'da yer alan dizilişlerinde arasında bu çalışmada ele alınacak olanları şu şekildedir:

- 1- 'Nesne + Fiil' dizilişi
- 2- 'İsim + Edat' dizilişi
- 3- 'Tamlayan Durumu / İlgil Durumu + İsim' dizilişi
- 4- 'Sıfat + İsim' dizilişi
- 5- 'Cümle başı olmaya soru işaretleyicisi'nin dizilişi
- 6- 'Zarf + Fiil' dizilişi
- 7- 'Fiil + Olumsuzluk' dizilişi

Arapça ile Türkçe arasındaki karşılaştırıldıktan sonra, Arapçanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ne ölçüde etkilediği ve hangi dizilişlerde hatalar tekrar edildiği araştırılmıştır.

5. BÖLÜM : TÜRKÇE ÖĞRENEN ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN SÖZLÜ ANLATIMLARINDA YAPTIKLARINDA YAPTIKLARI HATALAR

Bilindiği üzere, dil becerileri ikiye ayrılmaktadır; anlatma becerileri ve anlama becerileridir. Anlama becerileri; okuma ve dinleme becerileridir, anlatma becerileri ise; yazma ve konuşma becerileridir. Öğretici, öğrencilerin hedef dilinin öğrenimi sürecinde kullandıkları dil becerileri birçok açıdan belirli ölçütlere göre değerlendirmektedir. Ölçütler, dil becerileri çerçevesinde öğrencinin elde etmesi gereken belirli kazanımlara göre performansı değerlendirilir. Bu ölçütler öğretici tarafından kullanıldığında, öğrencinin ne ölçüde hedef dili öğrenmekte geliştiğini ve öğrencinin birçok konuda hata yaptığını görebilir. Hatalar, değişkenlere göre değişir, fakat belirli bir dil becerisinde alıştırmaya yaparken öğretici öğrencilerin hatalarını tespit edebilir. Örneğin; yazma becerisinde kelimelerin harflerini doğru bir şekilde yazmamaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, birçok çalışmada öğrencilerin yaptıkları hataları tespit edilmiştir. Çalışmalarda, sözcük kullanmak, ekler kullanmak, telaffuz etmek, cümle kurmak gibi birçok konuda öğrencilerin zorlandıkları ve hata yaptıkları gösterilmiştir. Alanyazında, araştırmalar yazma becerisinde yapılan hatalara daha fazla ışık tutulduğu görülmüştür. (Kahraman, 2009), (Mert; Gündoğdu; Albayrak, 2013), (Yağmur Şahin,2013), (Bölükbaş, 2011), (Büyükkiz; Hasırcı, 2013) ve (Subaşı, 2010) çalışmalarında yazma becerisinde öğrencilerin hataları tespit edilmiştir.

Öğrencinin bir dile ne kadar hâkim olduğunu öğrenebilmek için konuşma becerisindeki performansına bakılır. Çünkü konuşma becerisi diğer dil becerileriyle karşılaştırıldığında, en çok kullanılan ve öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri olduğu gösterilmiştir. Çetin, nedeni şu şekilde açıklamıştır: “Bunun temel sebebi, konuşmanın fiziksel, zihinsel ve psikolojik boyutlara sahip olan karmaşık bir süreci kapsamıştır” (Çetin, 2017, s. 363). Bu sebeplerden dolayı yabancı dil olarak Türkçe öğrenildiğinde konuşma sırasında hatalar ortaya çıkması oldukça doğaldır. Alanyazında, konuşma becerisi bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yapılan hataları konusunda daha az çalışıldığı görülmüştür.

Öğrencilerin konuşma sırasında birçok zorluklarla karşılaşabilir, mesela konuşmada heyecandan dolayı bazı kelimeleri cümlede yanlış bağlamlarda kullanabilir veya yanlış telaffuz edebilir. Bunun yanı sıra, öğrenci uzun cümleleri kurması gerektiği durumlarda, cümlenin öge dizilişi açısından zorlanabilir. Heyecan, ana dil etkisi, yorgunluk, belirli bir konudan daha önce bahsetmemek gibi birçok sebeplerden dolayı konuşma becerisinde öğrencinin performansı olumsuz bir şekilde etkileyebilir. “Konuşma dilinde de heyecanın arttığı durumlarda, devriklemelerin de arttığı görülür” (Özmen, 2013, s. 212).

Bu çalışmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma becerisinde yaptığı sözdizimsel hataları incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin sözlü anlatımından toplanılan veriyi Lehmann (Whaley, 1997, s. 86)’ın oluşturduğu korelasyonlarına göre Türkçedeki cümle öğelerin dizilişi göz önünde bulundurarak yapılmıştır. Lehmann’da yer alan dizilişlerinde arasında bu çalışmada ele alınacak olanları şu şekildedir:

- 8- ‘Nesne + Fiil’ dizilişi
- 9- ‘İsim + Edat’ dizilişi
- 10- ‘Tamlayan Durumu / İlgili Durumu + İsim’ dizilişi
- 11- ‘Sıfat + İsim’ dizilişi
- 12- ‘Cümle başı olmaya soru işaretleyicisi’ nin dizilişi
- 13- ‘Zarf + Fiil’ dizilişi
- 14- ‘Fiil + Olumsuzluk’ dizilişi

Gösterilen dizilişlere göre sözdizimsel hataları belirlendikten sonra, öğrencilerin hangi dizilişlerde daha sık hata yaptığı gösterilmiştir. Ayrıca toplanılan veriler hata analizi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Arapça ile Türkçe arasında söz dizimi konusunda karşılaştırmalar yapıldıktan sonra, Arapçanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere ne tür bir etki bıraktığı ve öğrencilerin sözdizimsel kurallarını öğrenirken hangi hataları daha sık yaptıkları araştırılmıştır.

Öğrencilerin sözlü dilinden elde edilen veriler 21 öğrenci ile görüntü olmaksızın görüşme tekniği kullanarak toplanmıştır. Ürdün’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olup anadili Arapça olan öğrenciler bu çalışmanın araştırma grubu olarak sayılmıştır. Ürdün’ün başkenti Amman’da bulunan; hem Ürdün Üniversitesi’nin ‘Türkçe ve İngilizce

Dilleri Bölümü'nden, hem de Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nden (B1- B2) düzey arasında 21 öğrenci ile görüşme yaparak veri toplanmıştır ve yetişkin öğrenciler 18-30 yaş aralığından seçilmiştir. Öğrencilerin, (B1-B2) düzeylerde cümle kurarken karşılaştığı zorlukların belirlenmesi dil öğrenimini daha etkin kılması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir.

Öğrenci belirli bir dile ne kadar hâkim olursa olsun, onun belirli durumlarda hatası bulunabilir. Sözlü dilinde hedef dilin dilbilgisine hâkim olmak ve konuşma kaygısı yaşamak olmak üzere iki değişken olarak göz önünde bulunduğunda, sözdizimsel hataların sıklığı öğrenciden öğrenciye değişmiştir. Bazı öğrenciler dilbilgisel kurallarına göre dili düzgün bir şekilde kullanabilir fakat konuşma kaygısından dolayı hata yapabilir. Aslında hataların çoğu öğrencilerin ayrıntı ve vasıfları gerektiren konuları anlatırken sözdizimsel hataların yaptıkları görülmüştür.

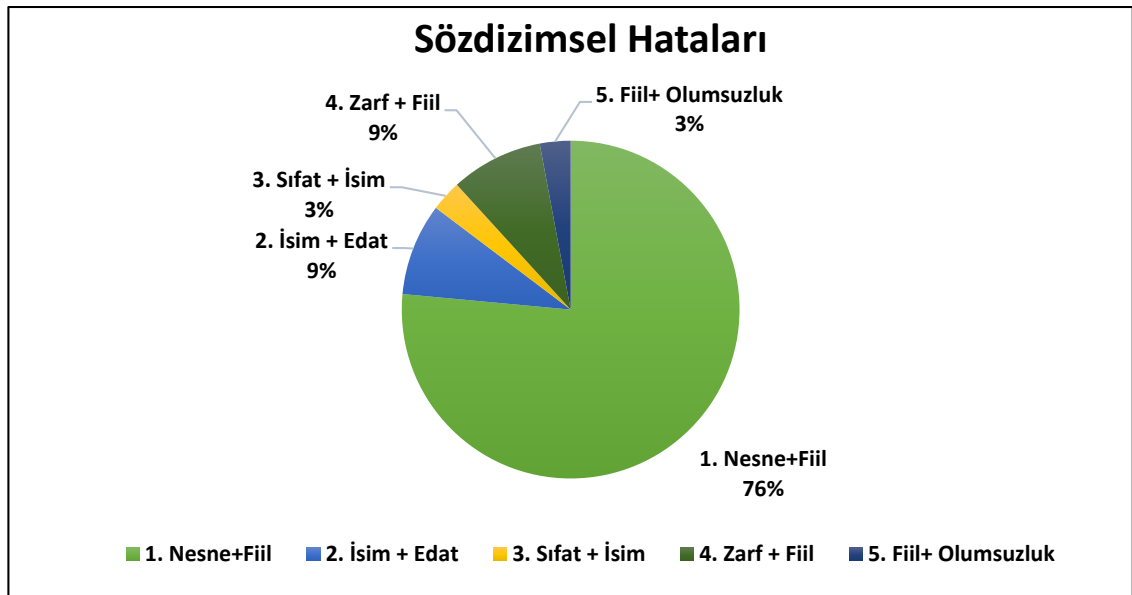
5.1. SÖZDİZİMSEL HATALAR

Bir dili öğrenmek, öğretmek, incelemek veya diğer dillerle karşılaştırma konuları üzerine araştırma yapmak için yapısal özelliklerine bakılır. Biçimbilim, anlambilim, sesbilim, söz dizimi gibi dilin içinde bulunan bölümleri incelenir. Öğrenci, yabancı veya ikinci dilinde öğrenmesi gereken dilbilgisel kurallarından birisi; söz dizimi (sentaks). 'Düzenlenmesi' anlamında olan 'sentaks' terimi, dilbilim alanında bir cümle içinde olan anlam bağlantıları belirli bir düzene göre bağlamaktır, dünya dilleri en çok cümle içinde öğelerin sıralanması konusunda birbirinden farklıdır (Van Valin Jr., 2004, s. 01). Yani söz dizimi öğrencinin hedef dili kullanımında oldukça önemlidir, çünkü öğrenci onu öğrenmeden bütün konularda kendi ifadelerini oluşturamaz ve basit cümleleri bile kuramaz.

Dil öğreniminde ve öğretiminde hata kavramı temel sayılmaktadır; onun sayesinde öğreticinin kullandığı yöntemlerin ne ölçüde etkili olduğu ve öğrencinin dil öğrenim sürecinde en çok hangi konularda zorlandığı öğrenilir. Bu bağlamda, dil öğretiminde ve öğreniminde iki önemli terim olan 'yanlış' ve 'hata' açıklamak arz etmektedir. Kırbaş, hata (İng. Error) ile yanlış (İng. Mistake) arasında farklılıkları şu şekilde ifade etmiştir: "Öncelikle öğrencinin performansındaki sıklığa bakılmalıdır. Eğer öğrenci, dilde belirli bir formu kullanırken bazen doğru ve bazen yanlış yaparsa; bu bir yanlıştır. Diğer yandan, eğer öğrenci her zaman bu formu kullanırken yanlış yaparsa; bu bir hatadır" (2017: 263).

Dahası, hatayı öğrenci tarafından kasıtlı/ isteyerek yapılmayabilir ve kendi kendine düzeltilmeyebilir. Fakat yanlış, öğrenci tarafından kasıtlı/ isteyerek ya da istemeyerek yapılabilir ve kendi kendini düzeltilebilir (James, 1998, s. 78).

Alanyazında, Kırbaş (2017, s. 81-84) bu tür hatalardan bahsetmiştir ve öğrencilerden istenilen yazılı anlatımlarında hataların değerlendirilmesini yapmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin hataları Lehmann (Whaley, 1997, s. 86)'ın oluşturduğu sözdizimsel dizilişleri göz önünde bulundurarak değerlendirme yapılmıştır. Çalışmada daha önce açıklanmış olan bu dizilişlerin, Arapça ve Türkçe arasında farklılıkların bulunması sebebiyle öğrencilerin sözlü dilinde hataları olduğu düşünülmektedir. Fakat bazı dizilişlerde iki dil arasında farklılığın bulunması ile birlikte öğrencilerin bazı dizilişlerde hatası bulunmamıştır. 'Cümle başı olmayan soru işaretleyicisi' ve 'Tamlama durumu/ İlgi durumu + İsim Dizilişi' kategorilerinde, Arapça ve Türkçe arasında büyük farklılık bulunmasına rağmen öğrencilerden toplanılan sözlü verilerine bakıldığında öge sırasında hata yapmadıkları görülmüştür.



Şekil 6: Sözdizimsel Hataları

Söz dizimi konusunda 21 öğrencinin sözlü anlatımlarında 34 hata sayısı olarak tespit edilmiştir. Şekil 6'da görüldüğü gibi 'Nesne+Fiil Dizilişi'nde %76 (26), 'İsim + Edat Dizilişi'nde %9 (3), 'Sıfat + İsim Dizilişi'nde %3 (1), 'Zarf + Fiil Dizilişi'nde %9 (3) ve 'Fiil + Olumsuzluk Dizilişi'nde % 3 (1) hata tespit edilmiştir. Öğrencilerden toplanılan

hatalar, bilimsel amaçlı olarak yayınlarda kullanılacak ve katılımcıların isimleri gizli tutulup “ K1, K2, K3 ” biçiminde belirterek gösterilmiştir.

5.1.1. ‘Nesne + Fiil’ Dizilişi:

Genel olarak bu dizilişin, söz dizimindeki temel unsurlardan ibaret olduğu için önemli bir yer tutmaktadır. Türkçede, fiil cümlesinin temel ve yüklemi fiil olduğu için cümlenin sonunda sıralanmaktadır. Nesne ise, cümlenin ikinci unsurlardan birisi olarak fiilden önce sıralanmaktadır. Nesnelere, tek veya bir öbektan oluşabilir ve onun yerini öğrenebilmek için genel olarak eklere bakılır. Böylece genel olarak Türkçede fiil cümlesinde temel öge dizilişi şu şekildedir: ‘Nesne + Fiil’. Arapçada ise Türkçeden farklı olarak, yüklem temel yeri cümlenin başındadır. Fiil cümlelerinde, önce fiil sonra nesne şeklinde ögeler sıralanmaktadır. Arapçadaki fiil cümlesinin öge dizilişi ‘Fiil + Nesne’ şeklindedir. Arapça ile Türkçe arasında olan temel farklılık; cümlede yüklem yeridir, bu farklılıktan dolayı ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenim sürecinde cümle kurmakta zorlandıkları düşünülmektedir.

Elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok bu dizilişte hata yaptıkları görülmüştür. Çalışmanın veri toplanmak amacıyla yöneltilen görüşme sorularına verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin; anı, film, yemek tarifi, meslek, ünlü kişi, rüya, ev anlatmak, vakit geçirmek için bir kişi seçmek, topluma yapılan bir projeyi anlatmak ve yaşam için belirli bir zamanı seçmek gibi konuları içeren sorulara cevap verirken hata yaptığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, öğrencinin betimleme konusunda hata yapması yerine ayrıntı ve uzun cümle gerektiren konuları anlatırken hata yaptığı görülmüştür. Hata analizi yapıldıktan sonra çoğu cümlenin öge sırası, Arapçanın öge sırasına benzediği görülmüştür. Dolayısıyla yabancı dil öğrenim sürecinde ana dilin cümle kurma öğrenimine etkili olduğu düşünülmektedir.

Diğer yandan, bu konuda öğrencilerin hataları hem ana dilin yabancı dil öğrenimine etkisinden kaynaklanabilir, hem de dilin doğru kullanılmamasından da kaynaklanabilir. Çünkü yanlış olan bazı cümlelerin öge sırasına bakıldığında, Arapça dizilişle karşılaştırılınca birbirine benzemediği görünebilir, örneğin: “Mansaf çok seviyorum, **yoğurt ve et biz onu pişiriyoruz birbirlerini**”. Bu örnekte görüldüğü üzere normalde Türkçenin temel öge sırasına göre cümlenin nesnesi olan ‘yoğurt ve et’, ‘biz’ olan

öznenen sonra sıralanmalıdır. Aynı zamanda da Arapçadaki temel öge sırasına göre cümlelerin yüklemi ya da fiili olan ‘pişiriyoruz’ özne ve nesneden önce ve öznenin nesneden önce şeklinde sıralanmalıdır. Dolayısı ile elde edilen öğrencilerin hatalarına bakıldığında yalnızca ana dilinden kaynaklı olmadığı görülmüştür. Hatta ‘Nesne + Fiil Dizilişi’ni doğru kullanmış olan öğrenciler bulunmaktadır; örneğin:

- K2: “Tamam, ya öğretmen ya da tercüman olmak istiyorum. Öğretmen olmak istiyorum çünkü çocukları çok seviyorum. Çocuklarla uzun vakit geçirmek istiyorum. Yani çocuklara sadece harfleri, kelimeleri ya da cümleleri öğretmeyeceğim ben onlara merhamet, sevgi, saygı çok şey onlara öğreteceğim ama tercüman olmak istiyorum çünkü ben tercümanlık yapmayı seviyorum.”

- K18: “En çok gençlerle ilgilenecektim. Onlara yardım etmeye çalışırdım. Eğer topluma iyi bir şey yapacaklarsa onlara yardım ederdim. Yani fikirlerini destekleyecektim. Çünkü bu topluma daha iyi gelecek yani toplum gelişecek.”

Çalışmada kullanılan örnekler, hata yapılan cümlelerle sınırlı tutulmayacak, öğrencilerin verdiği cevaplar, bağlam hakkında da bilgi verecek şekilde daha büyük metin kesitleri halinde sunulacaktır. Böylece, hatalı dizilişin, metin bağlamında gözlenmesi sağlanmış olacaktır. Bilindiği üzere, Türkçede belirtme durum hâl ekleri fiilden önceki nesne unsurunun üzerinde bulunur ve belirli bir kelimenin sonuna ekleyerek kullanılır. Fakat Arapçada bir nesneyi işaretlemek için öncelikle onun yeri belirterek fiilden sonra sıralanmaktadır. Aşağıda gösterilmiş olan hatalarda, öğrencilerin belirtme hâl ekleri kullanınca belirtme eki alan nesneyi ya fiilin sonrasına koydukları ya da belirtme hali eki getirmeyi tamamen unuttukları görülmüştür. Bunun nedeni, ana dili Arapça olan öğrencilerin çoğu durumlarda kendi ana dillerinin mantığını düşünerek cümleleri kurmaları olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin belirtme hâl ekleri kullanmayı unuttuğu cümleler şunlardır:

- K3: “**Seviyorum ben tercüman işleri**, ettim bile. İki kere tercümanlık yaptım, bir kere İngilizceden Arapçaya, diğeri Türkçeden Arapçaya. İyi bir denemeydi.”

- K4: “Bu baharat neydi bilmiyorum çünkü **ben yani yapmıyorum bu tabak.**”

- K5: “Yemek çok seviyorum, **yemeklerden biri en çok seviyorum ‘Kabseh’.**”

- K7: “Aksiyon filmleri seviyorum çünkü heyecanlandırıcı olduğunu düşünüyorum ve çok enerjim var ve kendimi buluyorum bu dizilerde. **Açıkçası önceden seviyordum drama** falan ama sonra duygularım öldü. Böyle filmlerden hoşlanmıyorum artık ve bu dizilerin izlemesini durdurdum.”

Aşağıdaki örneklerde ise öğrencilerin, nesne üzerine belirtme hâli eki getirdikleri görülür. Ancak söz dizimi hâlâ fiil+nesne biçiminde, yani Arapça söz dizimini yansıtabilecek şekildedir.

- K1: “Ben babama söyledim, dondurma almak istiyorum, o gitme diye söylemiş. Ben gittim. Dönerken kayboldum, unuttum, bulmadım yani ve o zaman polisler dondurma yemek istiyorlar. Bana derler ki: ‘ver bana’, ben ‘hayır, veremem’. Dondurmalar erimiş ve **babam gelmiş dükkândan almış beni.**”

- K1: “Çocuklara yardımcı olmak çok istiyorum. Küçük çocuklar eğitim ile. Onlar eğitim almıyorlar, onlara çok dersler var, ödevler var, hayata bakmıyorlar, sosyal hayat yok yani onların sosyal hayatı düzenli değil. Onlar hatta hayal kurmuyorlar. **Sevmiyorlar dersi** çünkü eğitim çok ağır onlara geliyor.”

- K3: “**Geçen yıl hem sevdiğim hem de faydalı olduğunu düşünüyorum bu işi,** görme engelli birine yardım ediyordum kitapları ve okumak istediği araştırmaları kaydediyordum ona, adı Hamza. Okumak istediği kitapları okuyordum dinlemek istediği araştırmaları kaydediyordum sonra ona gönderiyordum.”

- K3: “Çok önemsemiyordum ama, öğrenmeyi seviyordum ama biraz oynamayı ve eğlenmeyi seven bir kızyıdım. Çok kitapları ders çalışmayı önem vermiyorum ondan yani şimdi bu anı hatırlarken güldürüyor beni. **Hatta babam şu ana kadar yani hatırlayabiliyor şu anı.**”

- K3: “Bu olay ramazan ayında oldu yani gerçekten hala unutamıyorum ve herhalde ömrüm boyunca unutamayacağım bir rüyayı gördüm. Benim dedem 2010 yılında rahmetli oldu. Ben onu çok seviyordum. **O zamanlarda ramazan ayında çok özlüyordum onu,** aklıma çok geliyordu ona çok dua ediyordum.”

- K9: “Aslında üç yıl önce mühendislik geçecektim ben, ondan sonra diller öğrenmeyi sevdiğim zaman hemen **değiştirdim ne istediğimi,** tercüman olmak

istiyorum, o yüzden ‘Türkçe –İngilizce bölümü’ne girdim okudum, şu an okuyorum zaten.”

- K9: “Babam Türkiye’ye gitmek çok istedi, ev satın aldı bile, o yüzden babam söylediği zaman Türkiye’ye gideceğiz falan, biz deriz ona ‘göç’ ama olmadı bu yüzden ben Türkçe bir okuyayım dedim, en azından bileyim bu dili belki Türkçe- İngilizce orada daha iyi bana gelir. Ama sonuçta sevdiğim şeyi okumaya devam edeceğim, **yarıyolda bırakmayacağım sevdiğim şeyi.**”

- K9: “Ama bazen aile bize vakit ayırlarsa, babamız annemiz ayırlarsa bize belki daha **iyi dinleyebilirler bizi.**”

- K10: “Birbirlerinden **uzaklaştırdılar kendilerini.**”

- K16: “İşte sarmayı sarıyoruz, kabak içinde pilav ve et koyuyoruz ve bazen domates ekliyoruz. Bence bunun tarife etmesi çok zor çünkü hepsi ya doldurmak ya sarmak. Biz genelde evimizde yemeğe çok baharat koymuyoruz. **Diğer evlerde bence daha çok katıyorlar baharatı.**”

Zaman zaman öğrencilerin, nesnenin alması gereken belirtme hâl ekini kullanmadıklarını hatırladıkları ve birkaç saniye durarak doğru biçimi söylemeye çalıştıkları görülür. Kimi zaman bu birkaç saniyelik bekleme sonucu doğru biçim üretilir, kimi zaman öğrenci düzeltmeye çalışsa da hatalı kullanım devam edebilmektedir. Aşağıda örnekler gösterilmiştir:

- K1: “Muhammed Peygamberimizi (SAV) gördüm ve o unutmuyorum, en güzel rüyalardan bu. Eski bir evdeydik. Ben saklanıyordum, Ebu-Cehl’den saklanıyordum, o zaman peygamberimiz gelmiş, ben onun yüzü görmedim **yani hatırlamıyorum onun yüzü.**”

- K9: “Tercüman bölümünde çalışmak istesem, tabii ki de sertifikası olması gerek o yüzden yurt dışında onu yapmamı tercih ediyorum, çünkü Ürdün’de olmuyor. **Çocukken bile İngilizceyi çok sevdim hala seviyorum (5 saniye durdu) seviyorum bu dili.**”

‘Nesne + Fiil Dizilişi’nde diğer hatalara bakıldığında, öğrencilerin dolaylı nesne de diyebileceğimiz yönelme ve bulunma ve ayrılma hâl ekli tamlayıcıları da cümleye, fiil+

(dolaylı) nesne biçiminde, Arapçadaki kullanımına uygun biçimde yerleştirdikleri görülmektedir. Örnekler şu şekilde gösterilebilir:

- K15: “Sadece hastalar için bir restoran. Bir de onun ailesi merak etmesin, çünkü biz mesela hastalanınca, annem ‘ne yiyeceksin’ diye soruyor. Çünkü bazen çok hasta oluyorsun ve **gerçekten muftağa girmek bile zor geliyor insana.**”
- K9: “Türkiye’ye gittiğim zaman gelmişti üç yıl önce , aslında sahur için falan diyorlar ki Mahir Zain gelecek. İstanbul’da büyük bir avlu varmış, **orada yapacaktım diye falan dediler bize.** Saat iki gittik, sabah döndük, harikaydı.”
- K9: “İstanbul’da büyük bir avlu varmış, orada yapacaktım diye falan dediler bize. Saat iki gittik, sabah döndük, harikaydı. Önde oturduk, ayakta kaldık ilk önce ondan sonra oturduk, konuştuk onunla bile, **sesimizi bile duydu yani cevap bile verdi bize.**”
- K9: “Aslında Lazanya seviyorum ama nasıl söyleyeceğimi bilemiyorum, yani nasıl tarif edeceğimi bile **çünkü biz deriz ona ‘Beşamel’ sosu.**”
- K18: “Yemek yemeği seviyorum ama yemek yapmayı sevmiyorum, **zevk almıyorum yemek yapmaktan.**”
- K18: “Duvarları beyaz olmasını severim. Ama mobilya işte renkli olacak ve mesela bitkiler de olacak. Bitkiler evde olması lazım bence ve çiçekler. **Belki de yaptığım resimlerden koyacağım duvarlara.**”
- K5: “Baharat koyuyorsun, ne istediğini koyuyorsun. **Tavuk iyi hale geldiği zaman çıkarabilirsin tencereden,** sonra pilav büyük bir tencere koyuyorsun, baharat koyuyorsun, tavuk koyuyorsun, kapatıyorsun.”
- K5: “**Bir yoğurt vardı elimde, aldım dükkandan.** Eve geldim, merdivenden normal bir insan (gibi) inmedim. Bilmiyorum nasıl aklıma bir şey geldi. Şey atladım, son merdiven bacağım kırıldı, çok kötü bir an.”
- K13: “Evet yani bu şeyler her zaman yapıyordum, hala yapıyorum aslında, hayvanlar tutuyorum **kim korkuyor hayvanlardan** ona hayvanlar atıyorum.”
- K11: “ ‘Gurur ve Aşk’ adı, sonra film olmuş, ben bu filme bayılıyorum, **oyuncu inançlı o yüzden hoşlandım ondan.** Bir de devri çok güzeldi, eski devri.”

5.1.2. ‘İsim + Edat Dizilişi’:

Yalnız başlarına anlamları olmayan isimlerle kullanılan edatlar, Türkçenin temel öge dizilişine göre isimden sonra sıralanmaktadır. Türkçede ‘gibi, için, ile, göre, içinde’ gibi edatlar kullanılmaktadır, örneğin: *Evlâdını yetiştirmek için yıllarca emek vermiş* (Korkmaz, 2009, s. 1053). Arapçada ise, genel olarak ‘Harfi cerler’ (Hâl Bildiren Ön Edat) en çok kullanılan edatlar sayılmaktadır. Harfi cerlerin çoğu ek biçiminde harflerden ibarettir, İbnî Hişam ve diğer dil bilimciler’e göre harflerin yirmi olduğunu, yanındaki kelimenin türüne göre altıya ayrıldığını açıklanmıştır (İbnî Hişam, 2001, s. 168). Arapçadaki isim ile edatların dizilişine bakıldığında; harfi cerler isimlerden önce sıralanmaktadır. Verilere göre ‘İsim + Edat dizilişi’nde, öğrencilerin ‘Nesne + Fiil dizilişi’ kadar hata yapmadıkları görülmüştür, örneğin:

- K18: “Rüya görmeyi sevmiyorum. Beni etkileyen rüyalar hep ya sevdiğim biri olur ya da ona kötü bir şey olur, işte ben de onlardan korkuyorum ve **gerçekleşmemesi için dualar ediyorum**. Bu yüzden rüyalar görmeyi sevmiyorum.”

Öğrencilerin, yaşanan bir olay veya hayal gibi konularla ilgili cevaplarında, en çok ‘için’ edatını kullandıkları, bu edatı kullanmada diğer edatlara göre daha fazla beceri geliştirmiş oldukları ve ‘İsim + Edat dizilişi’ konusunda hata yapmadıkları görülmüştür.

- K5: “Pilava bir sıcak su kayna /.../ (cümleyi bu şekilde söyleyemedi ‘pilavı sıcak su içinde bırakmak’) yani beş dakika falan ve **tavuklar büyük bir tencere koyuyorsun, o da sıcak bırakıyorsun, yani daha iyi pişirmek için** /.../ Baharat koyuyorsun, ne istediğini koyuyorsun.”

- K11: “Ben tercüman olmak istiyorum, büyük bir şirkette çalışırım, **çok büyük bir maaş var benim için**, çok gezmek istiyorum. Ülkeleri seyahat etmek istiyorum, tercümanlık böyle bir şey verebilir bana. Hızlı tercümanlık.”

- K12: “Birinci şey çocuklara okula gireceğim, çünkü öğretmek çok önemli bir şey. Ben eğer bir gün derneğe gittim, **birinci şey para vereceğim sadaka için**, ikinci şey yetenekli insanlar derneğe gideceğiz mesela bir insan gitar çalmak biliyor beraber derneğe gideceğin.”

Öğrencilerin kurdukları cümlelerde görüldüğü üzere ‘İsim + Edat dizilişi’ni kavramışlar ve birbirinden ayırmamışlardır, ancak bu dizilişi düzgünce birleştirdikten sonra oluşan

edat grubunu fiilin öncesine yerleştirmek konusunda hata yaptıkları, ‘İsim + Edat’ şeklinde edat grubunu, bütün halinde fiilin sonrasına yerleştirdikleri görülmüştür. Yukarıda gösterildiği gibi, Katılımcı 5 (K5)’in cümlesi “Tavukları daha iyi **pişirmek için** büyük bir tencereye **koyuyorsun**” şeklinde Türkçenin temel söz dizimine uygun olarak değil “Tavuklar büyük bir tencere **koyuyorsun**, yani daha iyi **pişirmek için**” şeklinde sıralanmıştır. Bu hatanın sebebi, öğrenciler ayrıntı gerektiren konuları anlatırken, ‘Edat + İsim’ şeklinde ana dilinin mantığını düşünerek uzun cümle kurması olduğu düşünülmektedir.

5.1.3. ‘Sıfat + İsim Dizilişi’:

Sıfatın temel görevi; nitelenmek ve açıklamaktır. Türkçede ad öbeklerin türlerinden birisi olarak sıfat tamlamasında, sıfat isimden önce sıralanır. Arapçadaki öge dizilişlerinde ise, nitelenen ‘mevsûf’ dediğimiz kelime sıfattan önce gelmektedir. Ana dili Arapça olan öğrencileri, Türkçe öğrenirken bu tür öbekleri kurduklarında önce nitelenen isim ‘mevsuf’ sonra sıfatı düşünebilir. Bundan dolayı öğrencilerin ayrıntı içeren konuları anlatırken hata yapmış oldukları öngörülebilir. Öğrenciler betimleme ve vasıflandırma konularında bu dizilişi sık sık kullanır. Yine de bu çalışmadaki (B1-B2) düzeyindeki öğrencilerin bu dizilişi kullanırken az sayıda hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu dizilişi düzgünce kullanan öğrencilerin cümlelerinden şu şekilde örnekler gösterilebilir:

- K15: “Benim **küçük odamda** şöyle küçük bir balkon var, ben onu çok seviyorum, yani küçük olduğuna rağmen çok seviyorum ondan dolayı gelecekteki evim biraz şöyle güzel bir bahçesi olsun bir de büyük bir evde yaşamayı hayal ediyorum.”

- K16: “**Aslında güzel, güneşli, geniş bir ev** ve yüksek katta severim. Yani böyle gecede her şey sadece ışıklar görüyorum. Bence bu kadar, aslında ben **basit şeyler** seviyorum. O kadar büyük mobilya değil, sade.”

Diğer yandan, ‘Sıfat + İsim dizilişi’nde öğrencilerin az sayıda hatalı cümleleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin cevap verirken ‘Hangi ünlü kişi ile tanışmak istersiniz, neden?’ gibi soruları daha önce düşünmediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin cümleleri şu şekilde gösterilebilir:

- K15: “Bazen ailemle ve arkadaşlarım yani öyle, **bir kişi özel yok**. Çok kişiler oturmak seviyorum ve tanımak, yani bir kişi yok ama arkadaşım ile vakit geçirmeyi seviyorum.”

5.1.4. ‘Zarf + Fiil Dizilişi’:

“Yüklem anlamını zaman, yer, yön, durum, miktar, şart, sebep, araç vb. yönlerden tamamlayan cümle ögesine zarf denir” (Aktan, 2009, s. 107). Fiillerle kullanılan zarflar, Türkçenin cümlelerinde fiilden önce gelmektedir; örneğin: *dün geldi, yarın gidecek, doğru söyledi*. Fakat Arapçada zarflar fiilden sonra bulunur, yer açısından sadece soru veya olumsuz cümlelerinde değişebilir ama fiilin yeri her zaman sabittir. Ana dili Arapça olan öğrencilerin bu dizilişe göre düşüncelerine rağmen Türkçe konuşunca ‘Zarf + Fiil’ sıralanmasına uygun cümleler kurabildikleri görülür. Örneğin:

- K9: “Komik olmak bence, çünkü romantik filmlerden hiç hoşlanmam yani sıkılırım gibi bana geliyor. Bu yüzden komik olan hem gülebiliyoruz hem de hava değiştirebilirim. Türkiye’de bile birkaç kere izledim iki üç **defa sinemaya gittik arkadaşlarımla**.”

- K2: “Yani arkadaşlarımla da vakit geçirmeyi seviyorum ama aile başka bir şey. Ablam beni anlıyor, çok şeyler biliyor. Arkadaşlarımla rahat konuşuyorum tabii ki ama ablam kadar değil. **Dertleşiyorum onunla**.”

Çalışmanın verilerine göre yine de öğrenciler bazı durumlarda ‘Zarf + Fiil dizilişi’ni yanlış bir şekilde kullanabilirler, hatalar şu şekilde gösterilebilir:

- K1: “Kuru fasulye, en sevdiğim yemek. Pek bilmiyorum aslında, sadece fasulye ve sos ile, tencerede... kuru fasulye var ve sos var, domates salçası. Bilmiyorum eğer tavuk suyu veriyoruz galiba. **Ama kuru fasulye önce suya atıyoruz, pişirmeden önce**.”

- K2: “Eski günlerimde her gün evden çıkıyorum, **üniversiteye gidiyorum sonra ailemle birlikte**, bilmiyorum bir yere gidiyoruz, böyle.. bence hayat daha kolay, daha eğlenceli, çok sıkıcı hiçbir şey yapmıyoruz.”

- K15: “İlk önce öğretmenlik en kolay meslek olduğunu düşünüyordum ama üniversite başladığından beri tam tersini düşünmeye başladım çünkü gerçekten öğrencilerle iletişim kurmak bu kadar kolay olmuyor, yani onlara bir şeyler iletmeye çalışırken çok

zorlandığımız oluyor, yani mesela arkadaşşıma bir şey anlatmaya çalışıyorum yani o an bile çok zorlandığıımı **hissederdim bazen.**”

Öğrencilerin görüşmenin sorularına cevap verirken bu konuda çok sayıda hata yapmadıkları görülmüştür; ancak cümlelerde görüldüğü gibi bazı durumlarda zarfın yerini doğru tayin etmekte zorlanmışlardır.

5.1.5. ‘Fiil + Olumsuzluk Dizilişı’:

Türkçede isimler ve fiillerle kullanılan olumsuzluk birbirinden farklıdır. Fiillerde, olumsuzluğu ifade etmek için –mA- eki fiillerin sonlarına eklenir ve fiil cümleinin sonunda bulunur. Örneğin; *Düğüne gitmeyeceğiz.* İsimlerde ise, ‘değil’ olumsuzluk kelimesi isimlerden sonra bulunur. Örneğin; *Hasta değilsin.* Fakat ‘değil’ olumsuzluk kelimesi fiillerle de kullanmak mümkündür. Örneğin; *Bu kitabı anlamış değilim, Filmleri sevmiyor değilim.* Arapça söz dizimine bakıldığında da, olumsuzluğu ifade etmek için ek kullanmak yerine bir edat kullanılır. Arapçada zaman bakımından fiil türleri bulunmaktadır ve her türünün farklı olumsuzluk edatı bulunmaktadır, ama bütün olumsuzluk edatlar fiilden sonra gelmektedir. Yine de, olumsuzluğu ifade etmek için iki dil arasında farklılıkların olmasına rağmen öğrenciler bu dizilişı dikkatli bir şekilde kullanmıştır. Örneğin:

- K20: “Ben açıkçası yani son zamanlarda **sanatı çok önemsemiyorum**, bu yüzden bir oda sadece çizim için yapacağım ve tabii büyük bir balkon istiyorum ve pencereler de büyük olsun çünkü ben güneş içerde girmek çok seviyorum, **güneş girmiyor bir ev hiç istemiyorum.**”

-K9: “Geçmişteki şeyler daha doğal çünkü daha önceki insanlar daha güçlü, teknoloji ile her şey kolaylaştırdı. Mesela bir şey almak istiyorsam o zaman internetten alayım niye dışarıda çıkayım ben. İnternet ile artık aklımızla bile düşünmemize gerek yok. Her şey kolaylaştırdığı **zaman şuna mücadele etmeye gerek kalmadı.** Bağışıklık sistemi bile daha zayıf şu an çünkü bir şey yapmıyoruz, **sağlıklı beslenmiyoruz kendimizi.**”

-K12: “Tabii ki ‘Yedinci Koğuştaki Mucize’, çok etkilendim çok güzeldi. Galiba aksiyon ve komik, **ben romantik hoşlanmıyorum**. Genellikle bu dram ve **ağlama bu şeyler çok sevmem.**”

-K19: “Ama Elif Şafak neden ünlü bir kişi, bence orijinal hayatımızın başka bir hayatını yaşadığı anlamına gidiyor, Elif Şafak’ın yazımı inanılmaz derecede güçlü. **Çok zaman geçti okumadım. Kitabın adı hatırlayamadım** ama Yunus Emre Enstitüsü kütüphane var ya bir kitab aldım gerçekten ismini hatırlayamadım.” Çok fazla olumsuzluk örneğine rastlanmamıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, çok fazla olumsuzluk örneğine rastlanmamıştır olumsuzluğun kullanımı fazla olmadığı görülmüştür. Fakat az sayıda olsa bile öğrenciler toplam sözdizimsel hatalardan bu konuda %2’lik bir hata yapmıştır. Aşağıdaki gösterilen cümlede, öğrencinin bağlama uygun olmayan olumsuzluğu kullanmakla birlikte olumsuzluğu doğru yerine koymamıştır :

-K15: “Ben kardeşleriyle sokakta sık sık oyunuyoruz, bir kere bisiklet biniyordum ve çok hızlı bir şekilde sürüyordum ve benim abim bana gördü, yani ben düşerken o hızlı koştu ve beni tuttu, çok komik bir andı ama **ben şimdi konuşunca komik değil görünüyor.**”

5.2. ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI SÖZDİZİMSEL HATALARIN GÖRÜŞME SORULARINA GÖRE DAĞILIMI

Çalışmada veri toplama tekniği olarak kullanılmış olan görüşmelerde; öğrenciler bazı sorularda diğer sorulardan daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Görüşmede öğrencilere sorulan sorular şu şekildedir:

- Çocukken yaşadığınız komik bir anınızı anlatır mısınız?
- Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız, neden?
- Sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?
- Hayalinizdeki mesleği anlatır mısınız?
- Hangi ünlü kişi ile tanışmak istersiniz, neden?
- Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız?

- g) Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız?
- h) En çok kiminle vakit geçirmeyi seviyorsunuz, neden?
- i) Eğer topluma yardım etmeyi amaçlayan bir projeniz olsaydı ne olabilirdi, neden?
- j) Bu zamanda, yaşamın geçmişte olduğundan daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi zamanda yaşamayı tercih edersiniz?

Verilere bakıldığında, öğrencilerin ‘Sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?’ sorusuna cevap verdiklerinde sık sık sözdizimsel hataları bulunmuştur. Hatalar şu şekilde gösterilebilir:

-K9: “Aslında Lazanya seviyorum ama nasıl söyleyeceğimi bilemiyorum, yani nasıl tarif edeceğimi bile çünkü **biz deriz ona ‘Beşamel’ sosu**. Mantar koyuyoruz, kıyma da koyuyoruz zaten sos yaparız onu, başka beşamel sos yaparız onu.”

-K4: “Ben her çeşit yemeği severim. En iyi hint yemeği severim. Çünkü bahartlı yemekleri çok seviyorum. Sadece bu kadar. Ben tereyağlı tavuk çok seviyorum. İçinde tavuk var, tereyağı var, çok baharat var. **Bu baharat neydi bilmiyorum çünkü ben yani yapmıyorum bu tabak**. Sadece loktantaya gidiyorum ve istiyorum.”

-K16: “**Zevk almıyorum yemek yapmaktan**. İşte en çok sevdiğim yemek dolma ama bizim yaptığımız dolma yani Arap dolması. İşte sarmayı sarıyoruz, kabak içinde pilav ve et koyuyoruz ve bazen domates ekliyoruz. Bence bunun tarife etmesi çok zor çünkü hepsi ya doldurmak ya sarmak. Biz genelde evimizde yemeğe çok baharat koymuyoruz. **Diğer evlerde bence daha çok katıyorlar baharatı**.”

Gösterilmiş olan hataların nedeni; daha önce yemek tarifi gibi fazlasıyla ayrıntı ve yemek yapımıyla ve pişirme yöntemleriyle ilgili teknik bilgi içeren konuları anlamakta yeterli bir şekilde alıştırma yapmaması düşünülmektedir. Yemek tarifi gibi konularda, öğrencilerin, yemeğin içindekilerini sonra aşamalı bir şekilde nasıl yapıldığını anlatmak kolay olmadığı görülmüştür.

İkinci sırada ise; ‘Çocukken yaşadığınız komik bir anınızı anlatır mısınız?’, ‘Hayalinizdeki mesleği anlatır mısınız?’, ‘Hangi ünlü kişi ile tanışmak isterseniz, neden?’, ‘En çok kiminle vakit geçirmeyi seviyorsunuz, neden?’ ve ‘Eğer topluma yardım etmek için projeniz olsaydı ne olabilirdi, neden?’ sorulara cevap verirken sözdizimsel hatalar görülmüştür. Öğrenciler şu şekilde hata yapmıştır:

-K1: “Ben babama söyledim, dondurma almak istiyorum, o gitme diye söylemiş. Ben gittim. Dönürümken kayboldum, unuttum, bulmadım yani ve o zaman polisler dondurma yemek istiyorlar. Bana derler ki: ‘ver bana’, ben ‘hayır, veremem’. Dondurmalar erimiş ve **babam gelmiş dükkândan almış beni.**”

-K8: “**Aslında üç yıl önce mühendislik geçecektim ben**, ondan sonra diller öğrenmeyi sevdiğim zaman hemen **değiştirdim ne istediğimi**, tercüman olmak istiyorum, o yüzden ‘Türkçe –İngilizce bölümü’ne girdim okudum, şu an okuyorum zaten.”

- K3: “Geçen yıl hem sevdiğim hem de **faydalı olduğunu düşünüyorum bu işi**, görme engelli birine yardım ediyordum kitapları ve okumak istediği araştırmaları kayıt ediyordum ona.”

-K9: “Türkiye’ye gittiğim zaman gelmişti üç yıl önce, aslında sahur için falan diyorlar ki Mahir Zain gelecek. İstanbul’da büyük bir avlu varmış, **orada yapacaktı diye falan dediler bize**. Saat iki gittik, sabah döndük, harikaydı.”

Birçok öğrenci, gerekli kelimeleri uzun zamandır sözlü dilinde kullanmadığı için kolayca düşüncelerini ifade etmemiştir. Mesela ‘Hangi ünlü kişi ile tanışmak isterseniz, neden?’ sorusu sorulduğunda, öğrenciler düşünmek ve uzun cümleleri kurabilmek için zaman istediler ve daha önce düşünmedikleri bir konu olduğunu açıkladılar. Yine de çocuklukta yaşanan anılar gibi olayları anlatmak ya da meslek gibi konulardan bahsedilince hatalar ortaya çıkmaktadır.

Son olarak da; ‘Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız ve neden?’, ‘Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız?’, ‘Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız?’ ve ‘Bu zamanda yaşamın geçmişte olduğundan daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz? Hangi zamanda yaşamayı tercih edersiniz?’ sorularına verilen cevaplarda fazla hata bulunmadığı söylenilebilir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar şu şekildedir:

-K3: “Bu olay ramazan ayında oldu yani gerçekten hala unutamıyorum ve herhalde ömrüm boyunca unutamayacağım bir rüyayı gördüm. Benim dedem 2010 yılında rahmetli oldu. Ben onu çok seviyordum. **O zamanlarda ramazan ayında çok özlüyordum onu**, aklıma çok geliyordu ona çok dua ediyordum.”

-K7: “Aksiyon filmleri seviyorum çünkü heyecanlandırıcı olduğunu düşünüyorum ve çok enerjim var ve kendimi buluyorum bu dizilerde. **Açıkçası önceden seviyordum drama**

falan ama sonra duygularım öldü. Böyle filmlerden hoşlanmıyorum artık ve bu dizilerin izlemesini durdurdum.”

- K6: “Bu yüzden ben bizim vaktimiz seçeceğim, **hayatımız bence iyi**, koşullar her zaman kötü ve her zaman zordu, hiçbir şey değişmedi ama biz biliyoruz zorlu bir zaman yaşıyoruz, hayat devam edecek.”

Aslında bu sorularda, hem somut hem de soyut konulardan bahsetmesi istendiği ve diğer sorulardan daha ileri seviyede oldukları için öğrencinin daha fazla hatalar yapacağı beklenmiştir. Öğrencilerin, hata yapmaktan çekindikleri için uzun cümleler kurmayı gerektiren konuları anlatırken daha çok kısa cümleleri kurmaya çalışmış olduğu görülmüştür, bu nedenle öğrencilerin bu sorularda beklendiği gibi hata yapmadıkları düşünülmüştür. Diğer yandan, ‘Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız?’ ya da ‘Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız’ sorulardaki vasıflandırma içeren konularında hata bulunmuştur.

5.3. SÖZDİZİMSEL HATALARININ ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİ DÜZEYLERİYLE İLİŞKİSİ

“Hiçbir hazırlık yapmadan topluluk önünde konuşmak durumunda kalan bir insanın kaygı yaşaması olasıdır” (Yılmaz; Solak, 2017, s. 310). Veriler toplanırken öğrenciler, konuşma sırasında kaygı yaşamak, telaffuz etmekte duraksama, doğru kelimeleri hatırlamamak, heyecandan ifade edememekten korkmak gibi bu tür konuşma olaylarını yaşamıştır.

Bilindiği üzere, çalışmanın verileri hem Ürdün Üniversitesi’nden hem de Yunus Emre Enstitüsü’nden toplanmıştır. Ürdün Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü’nde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim üyelerinin çoğu ana dili Türkçedir; bu nedenle öğrenciler devamlı ana dili Türkçe olan bireylerle karşı karşıyadır ve Türkçe kullanmaya sık sık maruz kalmıştır. Ancak bu çalışmanın verileri, 2020 yılında Koronavirüsü Küresel Salgının başlangıcı ile birlikte toplandığı için öğrencilerin dersleri uzaktan eğitim şeklinde almaya başladığı bir döneme denk gelmiştir. Dolayısı ile öğrencilerin, ana dili Türkçe olan öğretici ve Türk öğrenciler ile iletişim kurma ortamları azalmıştır. Bu nedenle yeterli ölçüde konuşma pratiği yapamamışlardır.

Türk öğretim üyeleriyle ve öğrencilerle iletişim kurmaktan mahrum kalmak, uzaktan eğitim, sınırlı bir şekilde alıştırmalar yapmak, Türkçe bölümü ve Yunus Emre Enstitüsünün kütüphanesinden faydalanamamak Türkçeye dair faaliyetlere yüz yüze katılmamak gibi Koronavirüsü Küresel Salgından kaynaklı birçok değişkenin ortaya çıkması, öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerini ve konuşma becerilerinin gelişmesini olumsuz etkilemiştir. Bu etkilerden dolayı öğrencilerin, görüşme sırasında farklı durumları yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler, konuşma sürecinde hata yaptıklarını fark ettiklerinde ya da doğru sözcükleri anımsayamadıklarında şu tür davranışlar göstermiştir.

5.3.1. Kendi Kendini Düzeltme

Zaman zaman öğrenciler hikâye gibi çeşitli olayları içeren konuları anlatınca, ilk başta söyledikleri cümleleri yeniden düşünebilir ve daha fazla açıklamak için eksik kalan ayrıntıları ekleyip yeni cümle kurabilir. Cümlesini düzeltmeyi, açıklayıcı kelimeler eklemeyi deneyebilir. Örneklerde, öğrenciler düşüncelerini tam olarak anlatamadıklarını düşündüklerinde, aynı anlamı farklı biçimlerde söylemeye çalıştıkları görülmüştür.

-K3: “İlkokulda, ben ve ablamla aynı okuldaydık, yani birlikte, **o benden bir yaş daha büyüktü, büyük yani** (2 saniye durdu) **ben kitaplarımı genelde unutuyordum yani kitaplarımı okula getirmeyi.**”

-K21: “Yaprak sarmasına bayılırım. **Nasıl yapılır bilmiyorum, yani mutfakta çok kötüyüm, yani yanlış kişiye sordun, hiç iyi değilim mutfakta.** Ama, yani nasıl deyim (2 saniye bekledi) yapraklar içinde (kelime hatırlamak için bekledi) pirinç ve kıyma ve baharatlar koyuyoruz ve sarıyoruz ve sonra pişiriyoruz.”

5.3.2. Uzun Cümlelerden Kaçınma

Yemek tarifi, hayallerindeki evi anlatmak ve yaşam için geçmiş veya şimdiki zamanı seçmeye dair ayrıntılı betimlemeler gerektiren konuları anlatırken bile öğrenciler, kısa cümlelerle fikirlerini ifade etmeyi tercih etmişlerdir. Öğrencilerin konuşmalarından bazı parçalar aşağıda gösterilmiştir:

-K12: “Sakin bir ev, küçük, büyük bir ev istemiyorum, güzel... köpekler çok seviyorum ama annem evde izin vermez, bu yüzden eğer bu evden taşındım tabii ki köpek getireceğim, üç ya da dört oda olabilir, küçük bir salon, ve üç banyo sadece... ve büyük bir bahçe.”

-K8 : “ ‘Mansaf’ geleneksel bir yemek Ürdün’de. Ben her zaman sevdiklerimle yerim. Bu yüzden onu severim. Her zaman yapılır, yani Cuma günlerinde, düğünlerde.. Pilav içinde, et, yoğurt ve özel bir ekmek yani ince bir ekmek, bu kadar.”

-K21: “Tabii ki şimdilik geçmişten daha kolay. Annemi duyuyorum ki, geçmişte yaşam ne kadar zordu. En basit alalım, geçmişte elektrik yoktu, şimdi elektrik varken daha kolay gidiyor hayat. Bana göre seksenlerde yaşamayı çok istiyorum, özellikle Ürdün’de görmeyi çok isterim, insanlar nasıl yaşıyordu, sokaklar nasıldı, hayat nasıl gidiyordu, görmeyi çok istiyorum. Ama maalesef gerçek olamaz. Daha iyi yürekliydi insanlar, yardımsever ve basit insanlardı.. ”

-K17: “Ben ‘Kabseh’ seviyom. Yani pilav (2 saniye bekledi) çok baharat var, ağır olsun baharat ve domates. Annem yapıyor, havucu ya fırında ya da tencerede ayrı pişiriyor.”

5.3.3. Konuşma Hızının Düşürülmesi

Öğrenme sürecinin her aşamasında yabancı dil kaygısı görülebilir. Dil sınıfı etkileşimlerinde, risk almak yabancı dil sınıfının önemli bir parçasıdır, ancak öğrenciler hata yapmaktan kaçınmak isteyebilir, bunun kendi imajlarına zarar verebileceğini düşünerek endişe hissedebilir ve sessiz olmaya devam edebilirler (Balmir, 2009, s. 01).

Aşağıdaki örneklerde görüldüğü üzere, örneğin K6, ‘Hac’ ve ‘Umre’ kelimelerini hatırlamak için görüşme sırasında 20 saniye kadar bekleyerek konuşmasının hızı düşürmüştür. K21 örneğinde ise, yemek tarifindeki aşamaları hatırlamak için konuşmanın hızının düşürdüğü görülmüştür.

-K21: “Yaprak sarmasına bayılırım. Nasıl yapılır bilmiyorum, yani mutfakta çok kötüyüm, yani yanlış kişiye sordun, hiç iyi değilim mutfakta. Ama, yani nasıl deyim (**5 saniye bekledi**) yapraklar içinde pirinç ve kıyma ve baharatlar koyuyoruz ve sarıyoruz ve sonra pişiriyoruz.”

- K6: “Komik mi? Biraz düşünebilir miyim? (**20 saniye bekledi**) Yani galiba çocukken Hac’e, Umre’ye yani gittim ve orada, yani komik bir şey değil zaten, bu komik ve korkunç bir şey (**5 saniye bekledi**) yani nasıl diyelim, yani ben kaybettim (kayboldum). Çok insanlar var, ama Allah’a çok şükür ben buradayım. Çok kalabalık.”

-K15: “Ben aslında pek film izlemem, hatta genelde sinemaya giderken küçüklüğümden beri sinemaya gittimizde her zaman uyuyordum, uyuyordum sinemada. Hatta çok fazla denedim yani mesela yaşım 14 (**5 saniye durdu**) olduğu zamanlar çok fazla gidiyordum ama yine de hiç keyif almıyordum, sinema gitmekten (**5 saniye durdu**) hiç eğlenceli gelmiyordu bana.”

5.3.4. Duraksama

Dil öğreniminde yaşanan akıcılık sorunlarından birisi olarak duraksama, uzun veya kısa olabilmektedir. Duraksamalarda öğrenci sessiz olabilir veya (eh, em) gibi anlamsız sözleri kullanabilir (Watanabe; Rose, 2012, s. 480). Elde edilen verilere göre, öğrenciler hem sessiz kalarak hem de anlamsız sözleri kullanarak duraksamışlardır; özellikle (şey, ee, ı) gibi sözleri birçok durumda kullanmıştır. Aşağıdaki örneklerde, öğrencilerin sessiz duraksamayı tercih ettikleri ve cümle kurmak için kısa süre bekledikleri görülmüştür:

-K3: “Hem eğlenceli hem de, (**cümle kurmak için durdu**) yani farklı metinleri okuduğumdan dolayı yani bilgileri sahip olduğumu sağladı iş.”

-K20: “Ben korku filmler hoşlanıyorum. Heyecan.. Heyecanlanmak için ve (**5 saniye bekledi**) yani kendini (**7 saniye bekledi**) birçok normal durum değil çünkü yani herkes böyle bir şeyler yaşamıyor, yani farklı bir durumlar hissediyor bu yüzden seviyorum, çünkü insanlar böyle duygular çok alışkın değil.”

-K8: “Daha önce hayal etmedim (yani bu konu katılımcıya yeni sayılır ve daha önce düşünmemiştir) Belki Ürdün’de böyle, daha eğlenceli yerleri kurmak istiyorum yani gezmek için (**1 saniye durdu**) çünkü Ürdün’de yani çok az orada. Mesela Aseel’le benim arkadaşım, bir yere gitmek istedim ama mesela alışveriş merkezi oraya gitmek istemiyoruz, bir parkı buna yani (**1 saniye durdu**) her zaman bulamıyoruz. Sonunda arabada oturuyoruz ve arabada konuşuyoruz.”

5.3.5. Doğru Kelime Hatırlayamama ve Eksik Ögelerle Cümle Kurma.

Bilindiği üzere, konuşma eyleminde dinleyiciye belirli bir mesajı eksiksiz bir biçimde aktarabilmek için telaffuz, dilbilgisi gibi birçok unsura özen gösterilmelidir. Bu nedenle öğrenci ne söyleyeceğine dair ön hazırlık için yeterli zaman bulamayabilir ve hata yapabilir. Bu çalışma sırasında, öğrencilerle yapılan görüşmelerde, konuşma eylemi sırasında öğrenciler hata yapmadan uygun kelime kullanmak ve doğru cümle kurmak için çaba göstermiştir. Fakat bazı durumlarda konuşma kaygısından dolayı doğru kelimeyi hatırlamada ya da cümle kurmada sıkıntı yaşamışlardır.

- K5: “Yemek çok seviyorum, yemeklerden biri en çok seviyorum “Kabseh”. **Pilava bir sıcak su kayna.. (şu cümleyi söyleyemedi: ‘pilavın sıcak suyun içinde pişmişmesini bekliyorsun’)** yani beş dakika falan ve tavuklar büyük bir tencere koyuyorsun, o da sıcak bırakıyorsun, yani daha iyi pişirmek için ... Baharat koyuyorsun, ne istediğini koyuyorsun. Tavuk iyi hale geldiği zaman çıkarabilirsin tencereden, sonra pilav büyük bir tencere koyuyorsun, baharat koyuyorsun, tavuk koyuyorsun, kapatıyorsun. Bilmiyorum ne kadar zaman ihtiyacı var. Sadece böyle...bu kadar.”

-K6: “Ben genel olarak diziler sevmiyorum. **Galiba (hatırlamak için durdu)** belgesel filmler yani diyelim. Bence daha fayda daha yarar var, diğer filmler diziler komik var drama var ama fayda yok galiba, ama belgesel filmler kurgu filmler yani daha fayda var.”

-K8: “Biz çocukken bir yaprak koyuyoruz sonra çiçeklerle bir dolma gibi sarma yapıyoruz. O kız ‘Teyma’ bir gün onlardan yedi, ve herkes böyle korktu. **Biz şaşırдық.. neden... (biz nedenine şaşırдық)** biz bakıp gülüyor sadece. Biz neden bilmedik. Sadece bu hatırladım.”

SONUÇ

Çalışmada, ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaptığı sözdizimsel hataları tespit edilmeye ve hata analizine göre incelenmeye çalışılmıştır.

Sözdizimsel tipolojisi bağlamında, araştırmada ele alınan ve hataların analizinde bir ölçüt olarak kullanılan ‘Temel Yapı Sırası Korelasyonu’na göre, Arapça ile Türkçe arasında yapılan sözdizimsel karşılaştırmaların sonunda iki dil arasında benzerlikten çok farklılıkların bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmada ele alınmış olan dizilişler şu şekildedir:

- ‘Nesne + Fiil’ dizilişi
- ‘İsim + Edat’ dizilişi
- ‘Tamlayan Durumu / İlgi Durumu + İsim’ dizilişi
- ‘Sıfat + İsim’ dizilişi
- ‘Cümle başı olmaya soru işaretleyicisi’ nin dizilişi
- ‘Zarf + Fiil’ dizilişi
- ‘Fiil + Olumsuzluk’ dizilişi

Çalışmada daha önce açıklanmış olan bu dizilişlerin, Arapça ve Türkçe arasında farklı olması sebebiyle öğrencilerin sözlü dilinde bu konuda hatalar yaptığı düşünülmektedir. Fakat bazı dizilişlerde iki dil arasında farklılıklar bulunmasına rağmen öğrencilerin hatası bulunamamıştır. ‘Cümle başı olmayan soru işaretleyicisi’ ve ‘Tamlama durumu/ İlgi durumu + İsim’ dizilişlerinde, Arapça ve Türkçe arasında büyük farklılık bulunmasına rağmen öğrencilerden toplanılan sözlü verilerine bakıldığında bu konuda hata yapmadıkları görülmüştür.

Söz dizimi konusunda 21 öğrencinin sözlü anlatımlarında 34 hata tespit edilmiştir. Oranlara göre; ‘Nesne+Fiil Dizilişi’nde %76 (26), ‘İsim + Edat Dizilişi’nde %9 (3), ‘Sıfat + İsim Dizilişi’nde %3 (1), ‘Zarf + Fiil Dizilişi’nde %9 (3) ve ‘Fiil + Olumsuzluk Dizilişi’nde % 2 (1) hata tespit edilmiştir.

Söz dizimi konusunda Arapça ile Türkçe arasında temel farklılık yüklem yeridir. Arapçada yüklem temel yeri cümlenin başındadır. Yüklem yerinin değişmesi mümkündür fakat belirli şartlara göre yapılır. Türkçede ise yüklem yerinin sonundadır ve yerini değiştirmek için belirli şartlara gerek yoktur, görece esnek bir diziliş söz konusu olabilmektedir. Araştırmanın verilerine dayanarak tespit edilen öğrencilerin yaptığı hatalar, Türkçe ile Arapça arasındaki sözdizimsel farklılıklarla ilişkilendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

1- Türkçedeki fiil cümlesi ‘Nesne + Fiil’ şeklinde olup nesne fiilden önce sıralanmaktadır. Türkçeden farklı olarak Arapçanın fiil cümlesinde, fiil nesneden önce sıralanır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok bu dizilişte hata yaptıkları görülmüştür. Veri toplanmak amacıyla yöneltilen görüşme sorularına verilen cevaplara bakıldığında öğrencilerin ayrıntı içeren sorulara cevap verirken daha çok hata yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaptığı çoğu hatalar, Arapçada ‘Fiil + Nesne’ dizilişinin etkisini yansıtmıştır. ‘Nesne + Fiil’ dizilişinde yapılan hataların çoğunun, ana dilinden yapılan olumsuz aktarımdan dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir. Örneğin; Katılımcı 3 şu şekilde cümle kurmuştur: **“Geçen yıl hem sevdiğim hem de faydalı olduğunu düşünüyorum bu işi,** görme engelli birine yardım ediyordum kitapları ve okumak istediği araştırmaları kayıt ediyordum ona, adı Hamza. Okumak istediği kitapları okuyordum dinlemek istediği araştırmaları kaydediyordum sonra ona gönderiyordum.”

2- ‘İsim + Edat’ dizilişinde edatlar, Türkçenin temel öge dizilişine göre isimden sonra sıralanmaktadır. Arapçada edatların görevini üstlenen birimlere ‘Harfi cerler’ (Hal bildiren ön edat) denir. Arapçada edatlar, isimden önce sıralanmakla Türkçeden farklılık gösterir. Ana dili Arapça olan öğrenciler bu dizilişte az sayıda hata yapmıştır. Verilere göre ‘İsim + Edat dizilişi’ni kavramışlar ve ayırımı yapabilmişlerdir, ancak bu dizilişi düzgünce birleştirdikten sonra oluşan edat grubunu fiilin öncesine yerleştirmek konusunda hata yaptıkları yani ‘İsim + Edat’ şeklindeki edat grubunu, bütün halinde fiilin sonrasına yerleştirdikleri görülmüştür. Örneğin; Katılımcı 12 şu şekilde cümle kurmuştur: **“Birinci şey çocuklara okula gireceğim, çünkü öğretmek çok önemli bir şey. Ben eğer bir gün derneğe gittim, birinci şey para vereceğim sadaka için,** ikinci şey yetenekli insanlar derneğe gideceğiz mesela bir insan gitar çalmak biliyor beraber derneğe gideceğin.”

3- ‘Tamlayan Durumu / İlgi Durumu + İsim’ dizilişi ölçüt alındığında, Arapçada isim tamlamalarında ismin tamlayandan önce sıralandığı görülür. Türkçede ise önce tamlayan

sonra isim sıralanmaktadır. Arapça ile Türkçe arasında böyle bir farklılık olmasına rağmen öğrencilerin bu konuda hataları tespit edilememiştir.

4- ‘Sıfat + İsim’ dizilişi ölçüt alındığında Türkçede sıfattan sonra isim belirtilir, fakat Arapçadan önce isim sonra sıfat belirtilir. Bu farklılıktan dolayı öğrencilerin ayrıntı içeren konuları anlatırken hata yapmış oldukları öngörülebilir. Ancak bu çalışmada, öğrencilerin bu dizilişi kullanırken az sayıda hata yaptıkları tespit edilmiştir. Örneğin; Katılımcı 15 şu şekilde cümle kurmuştur: “Bazen ailemle ve arkadaşlarım yani öyle, **bir kişi özel yok**. Çok kişiler oturmak seviyorum ve tanımak, yani bir kişi yok ama arkadaşım ile vakit geçirmeyi seviyorum.”

5- ‘Cümle başı olmayan soru işaretleyicisi’nin dizilişi bağlamında; Türkçede vurgulama amacıyla hem soru edatı hem de soru ekinin yerinin değişmesi mümkündür. Arapçanın soru cümlelerinde soru edatı cümlenin başında bulunmaktadır. Bu konuda Arapça ve Türkçe arasında farklılık bulunmasıyla birlikte verilerde bu tür bir hata bulunmamıştır.

6- ‘Zarf + Fiil’ dizilişi bağlamında ise Türkçe cümlelerde zarflar fiilden önce gelmektedir. Fakat Arapçada zarflar fiilden sonra bulunur, yer açısından sadece soru veya olumsuzluk cümlelerinde değişiklik gösterebilir ama fiilin yeri her zaman sabittir. Çalışmanın verilerine göre öğrenciler bazı durumlarda zarfın yerini doğru tayin etmekte zorlanmışlardır. Örneğin; Katılımcı 1 şu şekilde cümle kurmuştur: “Kuru fasulye, en sevdiğim yemek. Pek bilmiyorum aslında, sadece fasulye ve sos ile, tencerede kuru fasulye var ve sos var, domates salçası. Bilmiyorum eğer tavuk suyu veriyoruz galiba. **Ama kuru fasulye önce suya atıyoruz, pişirmeden önce.**”

7- ‘Fiil + Olumsuzluk’ dizilişi bağlamında ise Türkçede isimlerde ve fiillerde kullanılan olumsuzluk yapılarının birbirinden farklı olduğu görülür. Fiillerde, olumsuzluğu ifade etmek için –mA eki eklenir ve fiil cümlenin sonunda bulunur. Arapça söz dizimine bakıldığında da, olumsuzluğu ifade etmek için ek yerine bir edat kullanılır. Ana dili Arapça olan öğrenci Türkçede olumsuzluğu kullandığında öncelikle bağlama uygun olan olumsuzluk ifadesini seçmeli ve temel öge sırasına göre kullanmalı. Fakat öğrencilerin hatalarına bakıldığında, fiillerle kullanılan –mA olumsuzluk ekini kullanmak yerine isimlerle kullanılan olumsuzluk *değil* edatını kullandıkları görülmüştür. Ayrıca bazı durumlarda öğrencilerin uygun olumsuzluk ifadesini kullanmasıyla birlikte, cümle içinde temel öge dizilişine göre kullanmamıştır. Örneğin; Katılımcı 15 şu şekilde cümle

kurmuştur: “Ben kardeşleriyle sokakta sık sık oyunuyoruz, bir kere bisiklet biniyordum ve çok hızlı bir şekilde sürüyordum ve benim abim bana gördü, yani ben düşerken o hızlı koştu ve beni tuttu, çok komik bir andı ama **ben şimdi konuşunca komik değil görünüyor.**”

Veriler incelendiğinde, görüşme sırasında öğrencilerin kendi ana dillerini düşünerek hatalı cümleler kurdukları ve ana dilinden olumsuz aktarım nedeniyle daha fazla hata yaptıkları saptanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin dil içi hataları da tespit edilmiştir. Öğrencilerin, sözlü dilde Türkçeyi ana dilleriyle paralellik kurarak kullanmaya çalıştıkları ve zor bir durumla karşılaştıklarında kendi ara dizilişlerini kullandıkları düşünülmektedir. Yanlış olan bazı cümlelerin öge sırasına bakıldığında, Arapça dizilişle de benzemediği görünebilir, örneğin: “Mansaf çok seviyorum, **yoğurt ve et biz onu pişiriyoruz birbirlerini**”. Fakat bu araştırmada elde edilen sözdizimsel hatalar, ‘Ana dilinden kaynaklanan olumsuz aktarımlar’ ile sınırlandırılmıştır.

Chomsky’nin oluşturmuş olduğu “Evrensel Dilbilgisi” teorisine göre insan ana dilinin kurallarını doğuştan bilmekte ve çevresinden sadece bu dilde kullanılan kelimeleri öğrenmektedir. Bunun yanında da ana dili ile evrensel dilbilgisinin birbirine bağlı iki sistem olduğu ifade edilmektedir. Fakat bu sistemde ikinci dilin, evrensel dilbilgisine bağlı olmadığı açıklanmaktadır. Dolayısı ile öğrenci, ana dilini konuşunca kendi çevresinden öğrendiği kelimeler ile birlikte evrensel dilbilgisinde doğuştan bildiği kuralları da kullanmaktadır. Öte yandan öğrenci, ikinci dili öğrenmeye başladığında yeniden bir başka dilin kurallarını kullanacaktır, yani ‘Evrensel Dilbilgisi’ teorisine göre doğuştan bildiği dilbilgisel kurallarını kullanamamaktadır. Bu durumda yeni dilin kuralları ve kelime hazinesinin farklı olması nedeniyle, dilsel hataların ortaya çıkmasının ihtimali daha yüksektir. Aynı şekilde ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde, Arapçadan farklı ve yeni sözdizimsel kuralları öğrenince hem sözlü dilde hem de yazı dilinde hata yapması olasıdır.

Başarılı ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek üzere temel dil becerilerinden yararlanılmaktadır. Söz konusu temel dil becerileri anlama ve anlatma becerileridir. Genel olarak dört dil becerisi vardır. Onlar; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileridir. Okuma ve dinleme becerileri, dilin anlama boyutunu; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma boyutunu oluşturmaktadır. Anlama aşamasında öğrenciler, ilk

dinleme beceri ile karşılaşır ve işittiği sesleri gibi telaffuz etmeye çalışır, bir sonraki adımda okuma becerisinde birtakım kelime ve cümle öğrenir. Anlatma aşamasında ise öğrenci, söz dizimini ve öğrendiği kelimelerin cümle içinde nasıl kullanıldığını algıladıktan sonra onları sözlü ve yazılı dilinde kullanmaya başlar. Öğrencinin fikirlerini, isteklerini, duygularını ve ihtiyaçlarını anlatabilmesi için onun zihninde birtakım karmaşık işlemler yapılır. Örneğin; konuşma becerisinde sırasıyla şu işlemler yapılır: Aktarılabacak bilgiler seçilir, seçilen bilgiler sıralanır, kullanılacak kelimeleri bulunur, söz dizimi kuralara göre düzgün bir cümle kurulur ve sonra uygun bir ses tonu ile seslendirilir. Yine aynı şekilde yazma becerisinde; anlatılacak bilgiler ve fikirler seçilir, doğru kelimeler kullanılır ve anlamlı cümle kurulur. Fakat yazma becerisinde, kurulan cümlelerin düzeltilmesi için fırsat bulunmaktayken konuşma becerisinde bu tür fırsatlar daha sınırlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğrenci anlama aşamasında söz dizimini doğru bir şekilde öğrenirse daha sonra anlatma aşamasında daha az hata yapacağı düşünülmüştür.

Sözdizimsel hataların en önemli sebeplerinden birinin de öğrencilerin Türkçe konuşma konusunda yeterli ve verimli alıştırmalar yapmamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Arap ülkelerden birisi olan Ürdün’de resmi ve ülkede birinci sırada kullanılan dil Arapçadır, ikinci sırada ise İngilizce yer alır. Ürdün’de Fransızca, Türkçe, Almanca ve diğer diller az sayıda kullanılan yabancı dillerdendir. Dolayısıyla Türkçeyi öğrenmek veya ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurma olanağı sınırlıdır. Öğrenciler, Türkçeyi erken bir yaşta öğrenmedikleri için birçok zorlukla karşı karşıya kalmak durumundadır. Ürdün’de yaşayanların, ana dili Türkçe olan bireylerle iletişim kurma ve Türkçeye maruz kalma durumları oldukça sınırlıdır. Bu sebepten dolayı veri toplamak amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmelerde şu tür konuşma durumları yaşanmıştır: duraksama, kendi kendini düzeltme, uzun cümlelerden kaçınma, konuşmanın hızını düşürme, doğru kelime hatırlayamama ve eksik öğelerle cümle kurma.

Hatalar hem ruhsal hem de dilsel sebeplerden kaynaklanmaktadır. Öğretici ve öğrenci tarafından hataların kaynaklarının ve nedenlerinin farkedilmesi önemli bir aşamadır. Bununla birlikte, sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilerle verimli ve yeterli aktiviteler yapıldığında sözdizimsel hataların azalmasının daha hızlı olacağı düşünülmüştür. Dilbilgisi kurallarının öğrenim süresi monoton bir şekilde yürütülebilir, özellikle hedef dilin söz dizimini öğrenmek kolay bir süreç olmadığı görülebilir. Bunun için öğretici dilin kurallarını öğretmek üzere farklı aktivitelerden yararlanabilmektedir. Örneğin; öğretici

belirli bir sözdizimsel kuralı sınıfa anlattıktan sonra öğrencileri gruplara ayırarak yarışma şeklinde alıştırmaya yapabilir. Dersin sonunda da öğrencileri teşvik etmek adına yarışmada kazanan gruba ödül verebilir. Öğrenci konuşma becerisini geliştirmek üzere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında bolca alıştırmaya yapabilmektedir.

Anadili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerilerini geliştirerek daha az sözdizimsel hata yapmalarını sağlamak üzere şu tür önerilerde bulunulabilir:

- 1- Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde, ilk aşamada kendi ana dillerine ilişkin bilgilerinin ve becerilerinin sağlam olması, hedef dile ilişkin becerileri de daha etkili geliştirmesine katkı sağlayacaktır.
- 2- Ana dili Arapça olan öğrenciler, yabancı dil olarak Türkçe öğrendiklerinde iki dil arasındaki sözdizimsel farklılıklara yönelik bilinç geliştirilirse, Türkçenin kendi ana dillerine ne derecede benzediğini ve benzemediğini öğrenirler ve zorlanabilecekleri durumlara dair kendilerini geliştirebilirler. Öğrencinin yabancı dilin dilbilgisel kurallarını öğrenmesi daha sağlıklı olur. Bu kuralların -açık ya da örtük- ne şekilde öğretileceği ise hedef grubun ihtiyaç ve beklentilerine bağlı olarak belirlenebilir.
- 3- Öğrenciler yoğun olarak, ‘Nesne + Fiil’ dizilişinde hata yapmışlardır. Bunda Arapçanın ‘Fiil + Nesne’ dizilişine sahip bir dil olması etkilidir. Bu nedenle, bu dizilişin daha fazla üzerine durulması ve bol alıştırmaların yapılması öneri olarak sunulmuştur.
- 4- Dil öğretiminde hataların yanlışlardan farkı şudur; hatalar anında düzeltilmelidir, yanlışlar ise anında düzeltilebilir fakat hatalar kadar etkili olmadıkları ve genelde tek seferlik oldukları için sonradan geribildirimle de giderilebilirler. Bu yüzden, ders esnasında öğrencinin sözlü dilinde sözdizimsel hatalar yaptığında öğretici onu uygun bir şekilde düzeltebilir.
- 5- Hatalar anında geri bildirim yapılması temel bir prensip olarak benimsenebilir; hatalar anında düzeltilince hataların tekrar yapılması engellenebilir yerleşik hata haline gelmesi engellenebilir.
- 6- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde tüm dil becerileri kapsayan alıştırmalar yeterli bir şekilde yapılmalıdır. Aynı zamanda konuşma becerisi ile ilgili yapılan alıştırmaların, sözlü dilin ihtiyaçlarını da kapsayacak şekilde yapılması önemlidir.
- 7- Konuşma becerisi bağlamında aktiviteler önemli bir adımdır. Bunun yanında, öğrencinin sözdizimsel hataları kompozisyon yazdırarak da azaltılabilir. Böylece

öğrencinin cümleleri nasıl kurduğunu daha net bir şekilde görmesi ve hatasını farketmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y.F. (2017). *Arapça Dilbilgisi Sarf – Nahiv*. İstanbul: Eser Yayıncılık.
- Aktan, B. (2009). *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Albiladi, M. (2012) *Arapça ile Türkçe Arasındaki Sözdizimsel Farklılıkların Araplara Türkçe Öğretiminde Etkisi*. Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Al-Sharabi, T. A. T. A. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzun Cümlelerin Zorlukları*. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 1(2), 38-46.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arı, G. (2017). Konuşma Eğitimi. (Okur, A., Durmuş, M. Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (277- 293). (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arslan, F. (2017). Dil Öğretiminin İlkeleri. (Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M. , Gültekin, İ. , Melanlıoğlu, D. Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (241-289). (1. Baskı) 1.Cilt. İstanbul: Kesit Eğitim Yayınları.
- Aslan, A. (2012). *Arapça Dilbilgisi Nahiv İlmi*. İstanbul: Cantaş yayınları.
- Atmaca, C., (2016). *Error Analysis of Turkish EFL Learners: A Case Study*. Procedia, Social and Behavioral Sciences, International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language (GlobELT). (232) 234-241. Antalya, Turkey.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti*. Journal of Language and Linguistic Studies, 4(1), 81-94.
- Aydın, T. (2007). *Arapça ve Türkçe Cümle Yapısı, Yabancılara Arapça Cümle Öğretimi: Karşıtsal Çözümleme*. Yüksek lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Aydın, T. (2007). *Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılara Arapça Cümle Öğretimi- Karşıtsal Çözümleme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Balcı, M. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Kavramlar. (Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M. , Gültekin, İ. , Melanlıoğlu, D. Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (13-35). (1. Baskı) 1.Cilt.. İstanbul: Kesit Eğitim Yayınları.
- Balmir, S. H. (2009). *The Sources Of Forgein Language Speaking Anxiety And The Relationship Between Proficiency Levels And Degree Of Foreign language Speaking Anxiety*. Master Thesis, Bilkent University, Ankara.
- Banguoğlu, T. (2019). *Türkçenin Grameri*. (11.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Beserek, A. (1991). *Türkçede Cümle Yapısı*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Biçer, N., Alan, Y. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyelilerin İhtiyaçlarına Yönelik Bir Eylem Araştırması*. International online journal of educational sciences, 9(3).
- Brahimi, S. (2019). *Arnavutça ve Türkçe Arasındaki Tipolojik Farklılıkların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Brown, H. D. (2000). *Teaching By Principles, An Interactive Approach To Language Pedagogy*. (2nd Edition). California: Longman Publishings.
- Bülbül, A. (2018). Dil Öğretiminde Uluslararası Ölçütler. (Okur, A., Durmuş, M. Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (489- 503). (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükikiz, K. 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.

- Candaş Karababa, Z. C. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42(2), 265-277.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Comrie, B. (2006). *Dil Evrensellikleri ve Dilbilim Tipolojisi*. (Ulutaş, İ., Çev.) Ankara: Hece Yayınları. (1989).
- Corder, S.P. (1974). The Significance Of Learners' Errors. (Candalin, C.N., Richards, J.C., Ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman Publishings.
- Cristofaro, S. (2010). Song, J.J. (Ed.) *Language Universals and Linguistic Knowledge*. The Oxford Handbook of Linguistic Typology, Oxford Handbooks in Linguistics. USA: Oxford University Press Inc.
- Croft, W. (2003). *Typology and Universals*. UK: Cambridge University Press.
- Çelik, F. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini*. Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi. 3(3), 32-41.
- Çetin, D. (2017). Dil becerileri- Anlatma (Konuşma ve Yazma becerileri). (Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M., Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (13-35). (1. Baskı) 1.Cilt.. İstanbul: Kesit Eğitim Yayınları.
- Delice, H. İ. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, C. (2016). *Arapça Fiil Cümlesi ve Karşıtsal Çözümlemesi*. İstanbul: Aydın Arapça Seti, İstanbul Üniversitesi yayınları.
- Durmuş, M. (2018). *Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?*. Türkbilig, (35), 181-190.

- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- E. Aoun, J., Benmamoun, E., Choueiri, L. (2010). *The Syntax Of Arabic*. UK: Cambridge University Press.
- Edsikun, H. (1988). *Ses bilgisi-Biçim bilgisi-Cümle bilgisi Türk dil bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Erdem, M. (2015). *Türk Dili Tipolojisi Üzerine*. Alkış Bitiği Kemal Eraslan Armağanı. Ankara: TKAE Yay, s. 67-76.
- Erdoğan, V. (2005). *Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 261-270.
- Eren, C., Deliçay, T. (2011). *Arapça Cümle Yapısı ve Çeviri Teknikleri*. İstanbul: Cantaş Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak yayınları.
- Erten Dalak, H, Mercan, Ö. (2017). *Suudi Öğrenenlerin Arapça'da Olmayıp Türkçe'de Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi*. e-Kafkas Journal of Educational Research , 4 (2) , 19-26.
- Galâyinî, M. (1994). *Câmiu'd-Durûsi'l- Arabiyye*. Tahkik: 'Abdulmun'im Hefâce, Beyrût: el-Memleketu'l-'Asriyye.
- Gültekin, İ., Melanlıoğlu, D. (2017). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Hakkında Genel Sorular. (Develi, H., Yıldız, C., Balcı, M. , Gültekin, İ. , Melanlıoğlu, D. Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (13-205). (1. Baskı) 1.Cilt.. İstanbul: Kesit Eğitim Yayınları.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. (1. Baskı). Ankara: Favori Yayınları.

- Gürler, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hata Çözümlemesi*. Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gürler, S., Türkyılmaz, E.Ç., Türkyılmaz, N., Tamkoç, F. (2016). Ürdün’de Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. (Develi, H. Ed.). *Yunus Emre Enstitüsü: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*. (2. Cilt). İstanbul: Yunus Emre Enstitüsü.
- Güzel, A., Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (2.Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3rd Edition). Cambridge, UK: Longman Publishings.
- Hasan, A. (1900). *En-Nahvu 'l-Vâfi*. Mısır: Dâru'l-Ma'ârif.
- Hengirmen, M., Berdiyâr, Y. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Işık, C. (2014). *Kelime ve Cümle Yapıları Bakımından Arapça ile Türkçenin Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Işık, C. (2015). *Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar*. Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, (6), s.119-146.
- Işık, C. (2015). *Arapça Sıfat Tamlamalarının Türkçe İle Karşılaştırılması*. Ekev Akademi Dergisi, (64), s. 41-58.
- İbnî Hişâm, C. E. (1990). *Katru 'n-Nedâ ve Bellu 's-Sâdâ*. Beyrût: Daru-l Heyir.
- İbnî Hişâm, C. E. (2001). *Şerhu Şuzûri 'z-Zeheb Fî Ma 'rifeti Kelâmi 'l- 'Arab*. Beyrût: Dâru-naşri daru ihyâ-ut râsi el-arabi.
- İkiz, B. (2019). *Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnanç, Y. (2016). *Teşekkül Sürecinde Nahiv- Kiraat İlişkisi*. (No:374) İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

- İşler, E. (2002). *Karşıtsal Çözümleme ve Arapça öğretimi*. Nüsha Şarkiyat Araştırmaları Dergisi , 2 (06), s. 123-134
- Jain, M.P. (1974). *Error Analysis: Source, Cause and Significance*. (Candalin, C.N., Richards, J.C., Ed.). *Error Analysis: Prespectives on Second Language Acquisition*. Longman Publishings.
- James, C. (1998). *Errors In Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. (Candlin, C. N. Ed.). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Johanson, L. (2014). *Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler*. (Demir, N., Çev.) (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. (2013).
- Karaörs, M. M. (1993). *Türkçenin Söz Dizimi ve Cümle Tahlilleri*. (No. 58). Erciyes Üniversitesi.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kartallıoğlu, N. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. (Karatay, H. Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (47-72). Ankara: Pegem Akademi.
- Kashyap, A. (2019). *Language Typology*.UK: Cambridge University Press.
- Kerimoğlu, C. (2007). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri)*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, s. 119-129.
- Khansir, A. A. (2012). *Error Analysis and Second Language Acquisition*. Theory & Practice in Language Studies, 2(5), s. 1027-1032.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri:(Şekil bilgisi)* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri:(Şekil bilgisi)* (5. Baskı). Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

- Kurudayıoğlu, M. (2020). Konuşma Eğitimi. (Karatay, H. Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (315-332). Ankara: Pegem Akademi.
- Meral Çörtü, M. (2011). *Arapça Dilbilgisi Nahiv*. (10. Baskı). (No. 153). İstanbul: Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Moravcsik, E. A. (2010). Song, J.J. (Ed.). *Explaining Language Universals*. The Oxford Handbook of Linguistic Typology, Oxford Handbooks in Linguistics. USA: Oxford University Press Inc. s.66-82.
- Moravcsik, E. A. (2013). *Introducing Language Typology*. UK: Cambridge University Press.
- Nalçakan, Z. (2008) *Arapça ve Türkçede İsim ve Fiil Cümlesinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Oflaz, A., Bolat, H. (2012). *Almanca Öğreniminde Ana Dili ve İngilizce Kaynaklı Gişim Hataları*. Turkish Studies (Elektronik), 7(1), 1635-1651.
- Özgen, M., Koşaner, Ö. (2016). *Dünya Dillerinden Örneklerle Dilbilimsel Tipoloji*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özgen, T. (2010). *İkinci Dil Öğreniminde Ana Dil Sözdiziminden Kaynaklanan Sözdizimsel Hataların Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özmen, M. (2013). *Türkçenin Sözdizimi*. Adana: Karahan Yayınları.
- Özsoy, S., Balcı, A., Turan, Ü.D. (2012). Özsoy, S., Erk Emeksiz, Z. (Ed.). *Genel Dilbilim 1*. Eskişehir: Açıköğretim fakültesi, Anadolu Üniversitesi.
- Pittaway, D.S. (2004). *Investment and Second Language Acquisition*. Critical Inquiry in Language Studies, 1(4), 203-218.
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sarıca, B. (2015). *Türkçe Cümle Bilgisi*. İstanbul: Anı Yayıncılık.

- Song, J.J. (2010). Song, J.J. (Ed.). *Word Order Typology*. The Oxford Handbook of Linguistic Typology, Oxford Handbooks in Linguistics. USA: Oxford University Press Inc. s.196- 215
- Sternberg, R.J. (2009). *Cognitive Psychology*. USA: Wadsworth Publishing.
- Subaşı, D. A. (2010). *TÖMER'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi*. Dil Dergisi, (148), 7-16.
- Şanal, F. (2008). *Error-analysis based second language teaching strategies*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20), s.597-601.
- Şengül, K. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Motivasyon, Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum. (Karatay, H. Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. (81-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Tallerman, M. (2005). *Understanding Syntax*. (Comrie, B., Corbett, G. Ed.). UK: Hodder Education.
- Tanç, H. İ. (2015). *Arapça ve Türkçenin İsim Tamlamaları Açısından Karşılaştırılması*. Kafkas Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, (3), 1-15.
- Tural, H. (2016). *Arapça Gramer ve İ'rab Teknikleri*. (No. 370). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Türk, M. (2012). *Arapça Dilbilgisi (Sarf ve Nahiv)*. Konya: Hüner yayınevi.
- Uzun, N. E. (2017). Dil Öğretiminde Dil Tipolojisinin Yeri Üzerine. (Okur, A., Durmuş, M. Ed.). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. (23-35). (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Van Valin JR., R.D. (2004). *An Introduction To Syntax*. UK: Cambridge University Press.
- Velupillai, V. (2012). *An Introduction to Linguistic Typology*. Amesterdam: John Benjamins Publishing.
- Watanabe, M., Rose, R. L. (2012). *Pausology and Hesitation Phenomena In Second Language Acquisition*. The Routledge encyclopedia of Second language acquisition, 480-483.

Whaley, L. (1997). *Introduction to Typology: The Unity and Diversity of Language*. USA: SAGE Publications.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F., Solak, E. M. (2017). *Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Konuşma Kaygısı Nedenleri ve Düzeyleri*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 308-317.

Elektronik Kaynaklar / İnternet Sitelerinden Kaynaklar

Dryer, M. S. (2013). *Order of Subject, Object and Verb*. In: Dryer, Matthew S. & Haspelmath, Martin (eds.) *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. 20 Şubat 2021 tarihinde <https://wals.info/feature/81A#2/18.0/153.1> adresinden erişildi.

Over View Of Error Analysis. 03 Mayıs 2021 tarihinde https://carla.umn.edu/learnerlanguage/error_analysis.html adresinden erişildi.

Kong, M. (2016). *Investment in language learning*. 10 Nisan 2021 tarihinde <https://www.swinburne.edu.my/campus-beyond/investment-in-language-learning.php> adresinden erişildi.

EKLER

EK-1: Etik Kurul Komisyonu İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı : 35853172-300
Konu : Huda JAMAL YAGHMOUR (Etik Komisyon İzni)

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Huda JAMAL YAGHMOUR**'un **Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Yaptıkları Söz Dizimi Hataları**" adlı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **25 Şubat 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygularıyla rica ederim.

e-izimlidir
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı


Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 6ea86c9b-5b34-4c34-a1e0-7b0fae2d7003 kodu ile erişebilirsiniz. Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.


Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPA1



EK-2: Ürdün Üniversitesinden Alınan Onaylama


كلية اللغات الأجنبية
 SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES


الجامعة الأردنية
 THE UNIVERSITY OF JORDAN

كلية اللغات الأجنبية
 School of Foreign Languages
قسم اللغات الآسيوية
 Department of Asian Languages

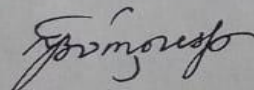
الرقم: ٢٠٢١/٣٨ / ٦٤١
 التاريخ: ٢٠٢١/٠٣/٢٤

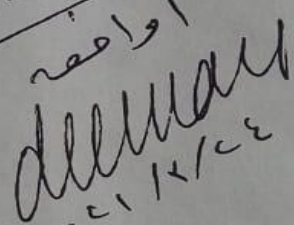
الاستاذ الدكتور عميد كلية اللغات الأجنبية

تحية طيبة، وبعد،،،

يرجى التكرم بالموافقة من أجل السماح للطالبة هدى جمال عبد الخالق من جامعة حجة تبة / تركيا بإجراء مقابلات مسجلة صوتيا فقط مع طلاب وطالبات شعبة اللغة التركية في قسم اللغات الآسيوية لغابات اعداد بحث لرسالة الماجستير الخاصة بها.

وتفصلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

رئيس قسم اللغات الآسيوية

 الدكتورة باغداغول موسى

رئيس قسم اللغات الآسيوية
 أوافق

 ٢٠٢١/٠٣/٢٤

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي ٢٤٨٠٢ فاكس ٥٣٠٠٢٤٦ داخلي ٢٤٧١٩ عمان ١١٩٤٢ الأردن
 Tel.: (962-6)5355000 Ext. 24802 Fax: 5300246 Amman 11942 Jordan
 Website: <http://languages.ju.edu.jo>
 E-mail: asian@ju.edu.jo

Ürdün Üniversitesinden Alınan Onaylamanın Çevirisi:

24 Mart 2021

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisi olan Huda Jamal Abdel Khaliq Yaghmour'un ilgi dilekçe ile yüksek lisans tezinin veri toplama aşamasında Türkçe-İngilizce Bölümü'nde okumakta olan öğrencilerle görsel almaksızın ses kaydederek görüşme yolu ile yürütmek istediğini çalışmalarla ilgili talep edilmiştir. Yukarıdaki konu ile ilgili öğrencilerimizle mülakat yoluyla görüşülmesine Yabancı Diller Fakültesi Dekanlığı'ndan onaylama yapılmıştır.”

Saygılarımla,

Dr. Bağdagül MUSA

Asya Dilleri Bölüm Başkanı

EK-3: Amman Yunus Emre Enstitüsünden Alınan Onaylama



SAYI : KM.HK.01-2021/0013
KONU : İzin Talebi.

30.03.2021

Sayın Huda YAGHMOUR
Hacettepe Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü / Ankara

İLGİ: Huda Yaghmour'un 22.03.2021 tarihli dilekçesi.

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisi olan Huda Yaghmour'un ilgi dilekçe ile "Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Yaptıkları Söz Dizimi Hataları" başlıklı yüksek lisans tezinin veri toplama aşamasında Amman Yunus Emre Enstitüsü'nün öğrencileri ile mülakat (Ropörtaj; yalnızca ses kaydetme ile yapılacaktır) yolu ile yürütmek istediğini çalışmalarla ilgili izin talep edilmiştir. Yukarıdaki konu ile ilgili öğrencilerimiz ile mülakat yoluyla görüşülmesinde her hangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinize Rica ederim.

Cengiz EROĞLU
Amman YEE Müdürü

EK-4: Örnek Görüşme Metinleri

Birinci Görüşmenin Metni:

Çocukken komik bir anınızı anlatır mısınız?

K 21: Aklıma bir şey geldi, aslında o komik ve utandırıcı bir an yani o anda çok utandım. Altıncı sınıftaydım ve dersten önce arkadaşım ile sohbet ediyordum ve çok gülüyorduk yani kakhaha atıyorduk, çok komik bir şey konuşuyorduk. Her şey bitti, hoca girdi ve derse başladı. Şişemi aldım su içeyim diye, tam içecekken o an aklıma geldi ve güldüm. Ne yazık ki, önümdeki kızımın saçına tükürdüm. Çok utandırıcı bir andı. Çok özür diledim, çok ağladım bile.

Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız, neden ?

K 21: Komik filmleri çok seviyorum. Gerçekten, özellikle sinemada izlemek. Çok keyifleniyorum. Ama korku filmleri asla sevmiyorum, hiç izlemiyorum hiç. Zaten bütün filmde gözlerim kapatıyorum izleyemiyorum.

Sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz ?

K 21: Yaprak sarmasına bayılırım. Nasıl yapılır bilmiyorum, yani mutfakta çok kötüyüm, yani yanlış kişiye sordun, hiç iyi değilim mutfakta . Ama, yani nasıl deyim (1 saniye durdu) yapraklar içinde (kelime hatırlamak için bekledi) pirinç ve kıyma ve baharatlar koyuyoruz ve sarıyoruz ve sonra pişiriyoruz. Ama ben en iyisi salatayı anlatayım. Sebze getiriyorum, yıkıyorum. Ne alayım mesela, salatalık, lahana, maydanoz biber mesela soğan bile alabilirim, kesiyorum ve tabak içine koyuyorum sonra üstüne yağ koyuyorum sonra limon sıkıyorum ve tuz fiskiliyorum karıştırıyorum ve bu kadar.

Hayalinizdeki mesleği anlatır mısınız ?

K 21 : Aslında ben küçükken ben doktor olmayı çok istiyordum ama maalesef olamam, çünkü çok korkuyorum, yani keşke dizilerdeki doktorlar gibi olabilsem. Mesela ‘Kalp Atışı’ dizi var, Eylül doktor gibi olmayı çok isterdim ama olamıyorum. Mesela ameliyat yapıyor hastalara yardım ediyor acilde çok çalışıyor. Gerçekten çok iyi bir meslek, hatta

insanlara yardımcı oluyor. Ama tek korktuğum şey, kan. Doktorun çok sorumluluğu olur, tahamül edemem yani belki hasta ameliyatta ölürse bu benim sorumluluğum.

Hangi ünlü kişi ile tanışmak istersiniz ve neden ?

K 21: Aslında birkaç ünlü var, seçemiyorum. İlk aklıma gelen Aras Bulut İynemli, çok seviyorum. Keşke Türkiye'ye gitsem ve 'Çukur' mahallesine gitsem. Çok başarılı bir oyuncu, çok ünlü, yetenekli, oyunculuğunu çok seviyorum.

Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız ?

K 21: Rüya görüyorum, rüyalarımı hatırlıyorum. Türkçe öğrenmeye başladığımda, bilmiyorum ne aklıma geldi, uyurken rüyamda kendimle Türkçe konuşuyordum, beni çok etkiledi gerçekten yani bu bir işaret yani sen Türkçede iyi olacaksın konuşacaksın. Benim Türkçem, İngilizcemden daha iyi. Türkçede düşünüyorum, İngilizcede düşünmüyorum. İngilizce konuşamıyorum. Çünkü Türkçeyi seviyorum, İngilizceyi pek sevmiyorum, ne dilini ne de kültürünü. Hep rüya görüyorum ama hepsi saçma, kaçırma falan filan.

Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız ?

K 21: Ben şehirde yaşamayı daha çok seviyorum, köyde değil. Yani mesela bir sarayda yaşabilirim. Evim büyük olsun, odam da büyük olsun. Bir tek kıyafet odam olsun, büyük bir oda, yani içinde kıyafet, ayakkabılar, çantalar, makyajlar yani böyle seviyorum. Eğer pişirmeyi öğrenirsem, mutfagım büyük olsun, ama ben gerçekten beceriksizim mutfakta. Rengi, beyazı çok seviyorum. Dışarıdan beyaz olmasın, içinden bahsediyorum. Mesela dışarıdan normal olsun, içeri de beyaz olsun. Yani eşyalar beyaz, bir şeyler beyaz, biri mavi olabilir. O iki renkleri çok seviyorum. En sevdiğim renkler yani.

En çok kiminle vakit geçirmeyi seviyorsunuz, neden?

K 21: Annemle, çünkü 2019 babam öldü. Bence önemli insanlar ve en önemli şey dünyada baba ve anne. Çünkü insanlar geçiyor, yeni insanlar geldi ve git. Ama babam aynı şey gelmeyecek. Ailemi çok seviyorum. Neden annem çünkü ihtiyacımız olan güç

kaynağı beni desteklemenin sebebi o, hayatımda güzel olan her şeyin olmasının sebebi de bu olacak.

Eğer topluma yardım etmeyi amaçlayan bir projeniz olsaydı ne olabilirdi, neden?

K 21 : Zor bir soru. Hayvanlar koruma derneği. Ben aslında hayvanları sevmiyorum, korkuyorum ama onlara edilen haksızlardan çok nefret ediyorum. Yani niye böyle bir hayvana davransınlar ki ! Sevmiyorum böyle haksızlıkları, bu yüzden hayvan koruma derneği açabilirim ve hayvanları korurdum. Evsiz hayvanları, bu derneğe alabilirim, tedavi ederim, yemek veririm, beslenirim.

Bu zamanda yaşamın geçmişte olduğundan daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz?

Hangi zamanda yaşamayı tercih edersiniz?

K 21: Tabii ki şimdilik geçmişten daha kolay. Annemi duyuyorum ki, geçmişte yaşam ne kadar zordu. En basit alalım, geçmişte elektrik yoktu, şimdi elektrik varken daha kolay gidiyor hayat. Bana göre seksenlerde yaşamayı çok istiyorum, özellikle Ürdün’de görmeyi çok isterim, insanlar nasıl yaşıyordu, sokaklar nasıldı, hayat nasıl gidiyordu, görmeyi çok istiyorum. Ama maalesef gerçek olamaz. Daha iyi yürekliydi insanlar, yardımsever ve basit insanlardı.

İkinci Görüşmenin Metni:

Çocukken komik bir anınızı anlatır mısınız?

K 6: Komik mi? Biraz düşünebilir miyim ? (20 saniye bekledi) Yani galiba çocukken Hac'e, Umre'ye yani gittim ve orada, yani komik bir şey değil zaten, bu komik ve korkunç bir şey (5 saniye bekledi) yani nasıl diyelim, yani ben kaybettim (kayboldum). Çok insanlar var, ama Allah'a çok şükür ben buradayım. Çok kalabalık.

Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız , neden?

K 6: Ben genel olarak diziler sevmiyorum. Galiba (hatırlamak için 9 saniye durdu) belgesel filmler yani diyelim. Bence daha fayda daha yarar var, diğer filmler diziler komik var drama var ama fayda yok galiba, ama belgesel filmler kurgu filmler yani daha fayda var.

Sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?

K 6: Ben genelde çorbalar tercih ediyorum, çorbalar çok seviyorum, sağlık için. Yeşil şeyler seviyorum avocado gibi. (çorbalardan bahsetmeye başlar) Kabak mesela, patates, mercimek çorbası seviyorum, böyle.

Hayalinizdeki mesleği anlatır mısınız?

K 6: Öğretmen, yani bence çok güzel bir meslek, evet bence çok güzel bir şey hatta yani özellikle dil öğretmek çok güzel çünkü bu hayat çok büyük bir tane dil yetermez. Hatta bir atasöz hatırlıyorum 'bir dil bir insan, iki dil iki insan', insan çok pencereye görebilirsin. Öğretmen, öğrencilere iyi bir şekilde davranmalı hatta bir misal, öğretmen nasılsa öğrenciler öyledir. Çok şeyler öğretmen yapmalı, bazı yöntemler dikkate alınmalı.

Hangi ünlü kişi ile tanışmak isterseniz, neden?

K 6: Dr. Tarık Al-Swedan, çünkü iyi bir amacı biliyor, güzel şeyler peşinde koşuyor. Gerçekten benim misalim yani. Bilim sahibi, fikir sahibi. Bu benim için etkileniyor (etkiliyor).

Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız?

K 6: yok galiba hatırlamıyorum. Ben rüyalara inanmıyorum, bu duygusal bir şey yani ve hoşlanmıyorum.

Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız?

K 6: Küçük ya da basit bir ev yaşamak istiyorum. Konya'da olabilir, harika bir şehir zaten. Büyük ev istemiyorum, zaten bu hayat çok kısa.

En çok kiminle vakit geçirmeyi seviyorsunuz, neden?

K 6: Benim arkadaşım, beni benziyor ve beni aynı fikirler arasında, aynı amaçlar var. Bu yüzden seviyorum.

Eğer topluma yardım etmeyi amaçlayan bir projeniz olsaydı ne olabilirdi, neden?

K 6: Bilim için öğretmek eğer varsa çok güzel bir şey, özellikle fakir insanlara veya muhtaç insanlara olabilir. Çünkü bilim çok önemli, bilim insanları yükseltiyor. Benim için önemli. Sadece bilim için değil, biz mesela Türkçe öğreniyoruz ama iyi bir şekilde konuşmuyoruz yani bir sıkıntı var Ürdün'de genellikle, bu yüzden bazı yöntemler yapmalı, ders sadece konuşma ile açıklanmıyor, bunun için bazı yöntemler yapmalı. Özellikle öğrenciler seviyelerinde farklıdır bu yüzden bu çok önemli.

*Bu zamanda yaşamın geçmişte olduğundan daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz ?
Hangi zamanda yaşamayı tercih edersiniz?*

K 6: Bence zaten genel olarak insanlar için her zaman zor, hayat çok zor, ama her biri kendi zamanında yani öyle diyelim. Çünkü farklı durumlar var geliştirme var. Bu yüzden fark etmez, kolay ya da zor, bence hepsi zor. Ama ben bu zaman tercih ediyorum, çünkü İnternet teknoloji geliştirdi, bu yüzden hayat kolaylaştırıyor. Bu yüzden bu zaman tercih ediyorum. Özellikle bilim için. Teknoloji tabii insanlar hayatını kolaylaştırıyor.

Üçüncü Görüşmenin Metni:

Çocukken komik bir anınızı anlatır mısınız?

K 9: Bir gün bir pikniğe gidelim diye babam söyledi bize. Oralarda bir dağ vardı, ben de top ile oynuyordum, ondan sonra tam dudağın kenarına geldim, o kadar hızlı bir şekilde koşuyordum ben hemen yuvarlıyordum, dağdan düştüm yani (yuvarlayarak düşmüş). Ondan sonra bütün ailem bana ölmüş dediler (sandılar daha doğrusu). Yüksek bir dağdan düştüğümde, yaşama ihtimal yoktu. Acıydı ama ailem bana söylediği zaman gülüyordum.

Hangi tür filmlerden hoşlanırsınız , neden?

K 9: Komik olmak bence, çünkü romantik filmlerden hiç hoşlanmam yani sıkılırim gibi bana geliyor. Bu yüzden komik olan hem gülebiliriz hem de hava değiştirebilirim. Türkiye’de bile birkaç kere izledim iki üç defa sinemaya gittik arkadaşlarımla.

Sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?

K 9: O zaman kolay olsun, kolay olsa daha iyi gelecek. Aslında Lazanya seviyorum ama nasıl söyleyeceğimi bilemiyorum, yani nasıl tarif edeceğimi bile çünkü biz deriz ona ‘Beşamel’ sosu. Mantar koyuyoruz, kıyma da koyuyoruz zaten sos yaparız onu, başka beşamel sos yaparız onu. Ondan sonra katlı bir şekilde oluyor bizde. Salça sosu mantar ile yaparız, süsleniriz onu, ondan sonra beşamel sosu o da ekliyoruz üstüne peynir ilave ediyoruz, sonra fırına 30 dakika koyuyoruz.

Hayalinizdeki mesleği anlatır mısınız?

K 9: Aslında üç yıl önce mühendislik geçecektim ben, ondan sonra diller öğrenmeyi sevdiğim zaman hemen değiştirdim ne istediğimi, tercüman olmak istiyorum, o yüzden Türkçe –İngilizce bölümüne girdim okudum, şu an okuyorum zaten. Bitirdiğim zaman belki yüksek lisans yaparım, yapacağım yani. Tercüman bölümünde çalışmak istesem, tabii ki de sertifikası olması gerek o yüzden yurt dışında onu yapmamı tercih ediyorum, çünkü Ürdün’de olmuyor. Çocukken bile İngilizceyi çok sevdim hala seviyorum .. seviyorum bu dili. Ondan sonra İspanyolca okumak isterim, ama biliyorsun planladığımız gibi olmuyor bazen. Babam Türkiye’ye gitmek çok istedi, ev satın aldı bile, o yüzden babam söylediği zaman Türkiye’ye gideceğiz falan, biz deriz ona ‘göç’

ama olmadı bu yüzden ben Türkçe bir okuyayım dedim, en azından bileyim bu dili belki Türkçe- İngilizce orada daha iyi bana gelir. Ama sonuçta sevdiğim şeyi okumaya devam edeceğim, yarıyolda bırakmayacağım sevdiğim şeyi.

Hangi ünlü kişi ile tanışmak isterseniz, neden?

K 9: Aslında Mahir Zain bana aklıma geldi. Arap şarkıcı diyelim. Aslında çocukken rüyamda gördüm bile onu. Sonra Ürdün'e geldi, bir gün fırsat oldu, ama yüz yüze buluşamadım. Türkiye'ye gittiğim zaman gelmişti üç yıl önce , aslında sahur için falan diyorlar ki Mahir Zain gelecek. İstanbul'da büyük bir avlu varmış, orada yapacakmış diye falan dediler bize. Saat iki gittik, sabah döndük, harikaydı. Önde oturduk, ayakta kaldık ilk önce ondan sonra oturduk, konuştuk onunla bile, sesimizi bile duydu yani cevap bile verdi bize. Sadece o kadar.

Sizi etkileyen bir rüyayı anlatır mısınız?

K 9: Bir şey söyleyeceğim, bazen hata yaptığım zaman, Allah sanki bana bir uyarı gönderiyor rüyamda oluyor, çok şaşırıyorum ya da bilemiyorum. Bu hata yaptığım için yoksa Allah'tan uzaklaştığım için oluyor. Bazen öleceğim gibi bana geliyor, kıyamet koşturduğu gibi bana geliyor. Bu rüyalar bana geliyor. Belki inanmayabilirsin ama oldu bende. Bir gün teyzemi rüyamda gördüm, Allah rahmet eylesin, vefat etmiş kanser olmuş, benim gözlüğüm sol yanı kırılmış, sol yan kırıldığı zaman o zaman aileden biri kaybedeceksin, bir hafta sonra teyzem vefat etti. Öyle şeyler geliyor bana.

Gelecekte yaşamayı hayal ettiğiniz evi anlatır mısınız?

Aslında çok büyük bir ev yaşamak istiyorum. Bir de şey camlı olan, her yerde cam olsun. Dışarı manzara olan bahçe olsun. Oturma odası camlı olacak. Yüzme havuzu olacak dışarıda. Sıkıldığım zaman yüzebilirim. İki katlı olsun. Çok büyük bir ev olsun, lüks yatak olsa daha güzel oluyor. Ürdün'de olsun, benim mesleğim dışarıda hep hayal ettiğim için belki ondan olabilir.

En çok kiminle vakit geçirmeyi seviyorsunuz, neden?

K 9: Aslında aileme vakit ayırmam gerekiyor, bazen onlarla çok oturmak istiyorum, bir de sohbet etmeyi istiyorum, bir de bazen bir çöksak falan beraber ve kahvaltı yapsak bana çok iyi gelir, çünkü aile bizim için çok önemli biliyorsun bizim kültürümüzden.

Ben aslında arkadaşlarımla çok vakit geçirmek isterim. Bazen dertleşiyoruz biz, daha iyi anlayabiliyoruz. Ama bazen aile bize vakit ayırlarsa, babamız annemiz ayırlarsa bize belki daha iyi dinleyebilirler bizi. O yüzden bazen arkadaşına kaçıyoruz veya annem babam hakkında söylüyorum ben müsait olmadığında onlar o yüzden biz arkadaşına kaçıyoruz ama bazen iyi olmuyor, bazen konuştuğumuzda her şey konuşulmaz bana geliyor.

Eğer topluma yardım etmeyi amaçlayan bir projeniz olsaydı ne olabilirdi, neden?

K 9: Bugünlerde gördüğüm zaman çok Yemenli insanlar ölüyor. Onlara yardım etmemin gerektiğini anlıyorum, sadece onlar değil, her yerde açlıktan ölen insanlar oluyor ama o kadar yardım etmek istiyorum ki onlara, hiç kimse açlıktan ölmesin, hiç kimse zalim birisinden ölmesin, ya da biliyorsun sadece zalim olduğu için çok zarar insanlara veriyor. Keşke bu dünyada zalim insanlar ölsün ya da olmasın kurtulmak istiyoruz zalim insanlardan, aslında zalim insanlar olmadığı zaman hiç aç insan olmayacak. Biz İslamiyet kurallarımızı doğru bir şekilde anlasak ya da yapsak onları ve uygulasak daha iyi olacak hayatımız.

*Bu zamanda yaşamın geçmişte olduğundan daha kolay olduğunu düşünüyor musunuz ?
Hangi zamanda yaşamayı tercih edersiniz?*

K 9: Korkunç bana geldi, çünkü geçmişte insanlar daha doğal, daha samimi. Benim komşuma bir şey olduğu zaman sanki benim aileme bir şey oldu gibi. Geçmişteki şeyler daha doğal çünkü daha önceki insanlar daha güçlü, teknoloji ile her şey kolaylaştırdı. Mesela bir şey almak istiyorsam o zaman internette alayım niye dışarıda çıkayım ben. İnternet ile artık aklımızla bile düşünmemize gerek yok. Her şey kolaylaştırdığı zaman şuna mücadele etmeye gerek kalmadı. Bağışıklık sistemi bile daha zayıf şu an çünkü bir şey yapmıyoruz, sağlıklı beslenmiyoruz kendimizi. Onlar daha sağlıklıydı. Daha önce çok zor yani internet, belki internete çok alıştığım için ya da hayatı çok daha kolaylaştırdığı için bu dönemi seçebilirim ama çok korkunç aslında. Bir de adam bulamıyoruz, daha önce bir adam söylediği zaman gerçekten bir adamdır. Evliliğe geldiğimizde, daha önce boşanma kelimesi duymuyorlardı, şimdi ne zaman istese ailenen dön ya da git.



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

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

Tarih: 12/07/2021

Tez Başlığı / Konusu: *Ana Dili Araçta Olan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Yaptıkları Söz Dizimi Hataları.*

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 141 sayfalık kısmına ilişkin, 20/05/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Huda JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR

Öğrenci No: N17127232

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

(Unvan, Ad Soyad, İmza)



**HACETTEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF TURKISH STUDIES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT**

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

Date: 12/07/2021

Thesis Title / Topic: *Native Arabic Speaker's Word Order Errors in Learning Turkish as a Foreign Language.*

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options stated below on 20/05/2021 for the total of 141 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 4%.

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Date and Signature

Name Surname: Huda JAMAL ABDEL KHALIQ YAGHMOUR
Student No: N17127232
Department: Turkish Studies Department
Program: Teaching Turkish as a Foreign Language
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

(Title, Name Surname, Signature)

EK-6: Turnitin Benzerlik İndeksi

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE YAPTIKLARI SÖZ DİZİMİ HATALARI

ORJİNALLİK RAPORU

% 4	% 4	% 1	% 1
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
2	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
3	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	<% 1
5	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.jret.org İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Yüzüncü Yıl Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
8	tomer.ogu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
9	doaj.org İnternet Kaynağı	<% 1