



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

ANA DİLİ FARŞÇA OLAN B1 VE B2
SEVİYESİNDEKİ İRANLILARIN YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA
BECERİSİYLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR

Gamze BULUT

TÜRKÇE EĞİTİMİ
BİLİM DALI

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ANA DİLİ FARŞA OLAN B1 VE B2 SEVİYESİNDEKİ İRANLILARIN
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA
BECERİSİYLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze BULUT

Antalya, 2022

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANA DİLİ FARŞA OLAN B1 VE B2 SEVİYESİNDEKİ İRANLILARIN
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA
BECERİSİYLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze BULUT

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇACIGİL ÇOPUR

Antalya, 2022

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımda yazıldığını, bu tezi hazırlarken bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmadığımı, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Eylül, 2022

Gamze BULUT

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gamze BULUT'un bu çalışması **08/09/2022** tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

Başkan : Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Emine NALÇACIGİL ÇOPUR
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Üye : Doç. Dr. Emrah BOYLU
(İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı)

Tez Başlığı: Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 08 / 09 / 2022

Mezuniyet Tarihi: / / 2022

.....
Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU
Müdür

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve bu çalışmanın her aşamasında beni destekleyen, yönlendiren, bana zaman ayıran, bilgi ve tecrübeleri ile yanımda olan, kişiliği ve çalışma disipliniyle her zaman örnek alacağım kıymetli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇACIGİL ÇOPUR'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen ve değerli bilgilerinden faydalandığım hocalarım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT, Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ ve Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma sınavımda jüri üyesi olarak yer alan ve tezime katkılar sağlayan Doç. Dr. Bekir DİREKCİ ve Doç. Dr. Emrah BOYLU'ya da sonsuz teşekkür ederim.

Tez zamanında en büyük destekçilerimden biri olan, her an yanımda olan meleğim kızım Leyla Asya BULUT'a, bu tez çalışmamda hem akademik anlamda katkılar sağlayan hem de çalışma azmiyle bana örnek olan ve her zaman destekleriyle yanımda yer alan değerli eşim Doç. Dr. Serdar BULUT'a tezimde gösterdiği yol rehberliği için de ayrıca teşekkür ederim. Yine her zaman yanımda olan can dostum Sena AKDENİZ GÜRBÜZ'e, dualarıyla beni hiç yalnız bırakmayan kıymetli dostum Şeyma ŞENALTUN ARKOÇ'a, değerli dostum Asiye SAYMAZ'a, desteklerinden ve katkılarından dolayı İranlı öğrencilerime, her zaman bana destek olan ve yardım eden Ramshad, Laya, Gazale, Pejman, Fadik, Hazal, Shayeg ve Asel'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Son olarak hayatımın her anında yanımda olan, aldığım tüm kararlarda beni destekleyen, cesaretlendiren, bana güvenen, bugünlere gelmem için büyük emekler harcayan, en değerli varlıklarım, annem Ayşe YANAL'a ve babam Süleyman YANAL'a sonsuz teşekkür ederim.

Her zaman kalbimde olan canım kardeşim Levent YANAL'a sonsuz özlemle...

Gamze BULUT

Antalya, 2022

ÖZET

ANA DİLİ FARŞÇA OLAN B1 VE B2 SEVİYESİNDEKİ İRANLILARIN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİYLE İLGİLİ KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

BULUT, Gamze

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı,

Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇACIGİL ÇOPUR

Eylül 2022, xxxvi+349 sayfa.

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıttır. İnsanların birbirlerini tanıması, anlaşması, aralarında bir bağ oluşturması dil sayesinde meydana gelir. Yabancı dil insanın ana dili ediniminden sonra öğrendiği dildir. Ana dili edinmek kendiliğinden gelişen ve ekstra çaba istemeyen bilinçaltı bir süreçtir. Yabancı bir dil öğrenmek ise insanların ihtiyaçları sebebiyle ortaya çıkan bilinçli bir süreçtir. Bu ihtiyaçlar bireylerin kendilerini geliştirme istekleri, ekonomik, siyasi, kültürel gibi birçok sebeplerden ortaya çıkabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, gün geçtikçe hız kazanan alanlardan biridir. Birçok ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu ülkelerden biri de İran'dır. Komşuluk ilişkilerinin gelişmiş olduğu İran'da uzun yıllardır Türkçe öğretimi yapılmaktadır. İranlılar, Türkçe ve Farsça arasındaki dil ilişkileri, ortak kültürel miras, Türkiye'ye ve Türkçeye duydukları ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hızlı bir ilerleme göstermektedirler. İranlılar, özellikle konuşma ve dinleme gibi beceri alanlarında başarılı olmakla birlikte yabancı dil öğretiminde temel bir etkinlik alanı olan yazma becerisi söz konusu olduğunda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Yazma, düşünceleri somut şekilde ifade edebilmekken yazma becerisi ise dilin kurallarına uygun halde, planlı ve programlı şekilde düşünceleri ifade edebilme yeteneğidir.

Tarama modeli betimsel bir çalışma olarak yürütülen tezimizde, nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrenci ve kursiyerlere yazdırılan

kompozisyon metinleri üzerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrenci ve kursiyerlerle yapılan görüşme tekniği üzerinden de veriler toplanmıştır. Çalışmamızda 2019-2020 ve 2020-2021 yıllarında Alanya’da özel kurslar ile Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan 30 İranlının yazma becerisinde yaşadığı sorunları tespit edebilmek adına örneklem grubundan alınan kompozisyon kâğıtları incelenmiştir ve tüm dünyada yaşamın durmasına neden olan korona virüsü (covid-19) sebebiyle öğrenci ve kursiyerlere ulaşma güçlüğü göz önüne alınarak, “küme örnekleme” yaklaşımı ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. İncelemelerin yanında örneklem grubuyla yapılan görüşme verileri de detaylı bir şekilde analize tabii tutulmuştur. Örneklem grubundan alınan yazma becerisiyle ilgili sorunlar: biçim bilgisiyle ilgili sorunlar, ses bilgisiyle ilgili sorunlar, söz dizimiyle ilgili sorunlar ile yazım ve noktalamayla ilgili sorunlar olmak üzere 4 ana başlık altında ele alınmıştır. Öğrenci ve kursiyer görüşlerine de dikkat edilmiş ve hatalarla ilgili yorumlar yapılmıştır. Ek olarak ilgili başlıkla alakalı olmayan yanlışlıklar bold olarak belirtilmiş ve cümlelerin doğru şekli parantez içinde yanına eklenmiştir.

Çalışmamızın sonucunda ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yazma becerisinde karşılaştıkları problemler karşılaştırmalı şekilde analiz edilerek nicel ve nitel veriler ortaya konmuştur. Bu verilerden hareketle araştırmacılara yol göstermesi açısından değerlendirmelerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ana Dili, İran, B1 seviyesi, B2 seviyesi, Yazma Eğitimi, Farsça, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

IRANIANS AT B1 AND B2 LEVELS WHOSE MOTHER TONGUE IS PERSIAN WRITING IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE THE PROBLEMS THAT THEY FACE WITH THEIR SKILLS

BULUT, Gamze

Master's Thesis

Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education

Thesis Supervisor: Asst. Prof. Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR

September 2022, xxxvi+349 page.

Language is the most important means of communicating between people. It is thanks to language that people get to know each other, agree, and create a bond between them. A foreign language is the language that people learn after acquiring their mother tongue. Acquiring a mother tongue is a subconscious process that develops spontaneously and does not require extra effort. Learning a foreign language is a conscious process that occurs due to the needs of people. These needs may arise from many reasons such as the desire of individuals to develop themselves, economic, political and cultural.

Teaching Turkish as a foreign language is one of the areas that is gaining momentum day by day. In many countries, Turkish is taught as a foreign language. One of these countries is Iran. In Iran, where neighborly relations have developed, Turkish teaching has been carried out for many years. Iranians make rapid progress in learning Turkish as a foreign language because of the language relations between Turkish and Persian, their common cultural heritage, and their interest and love for Turkey and Turkish. Iranians are particularly successful in skill areas such as speaking and listening, but they encounter various problems when it comes to writing skill, which is a basic field of activity in foreign language teaching. The last skill acquired in teaching Turkish as a foreign language is writing. While writing is the ability to express thoughts in a concrete way, writing skill is the ability to express thoughts in a planned and programmed manner in accordance with the rules of the language.

Qualitative data collection techniques were used in our thesis, which was conducted as a descriptive study with scanning model. The data of the research were collected from the composition texts written to the students and trainees. In addition, data were collected through

the interview technique conducted by the researcher with students and trainees. In our study, composition papers taken from the sample group were examined in order to determine the problems experienced by 30 Iranians whose mother tongue is Persian, who learned Turkish as a foreign language at B1 and B2 levels in Alanya Alaaddin Keykubat University TÖMER with private courses in Alanya in 2019-2020 and 2020-2021. and taking into account the difficulty of reaching students and trainees due to the corona virus (COVID-19), which caused life to stop all over the world, sampling was carried out with the "cluster sampling" approach. In addition to the examinations, the interview data with the sample group were analyzed in detail. Problems related to writing skills taken from the sample group were discussed under 4 main headings: problems related to morphology, problems related to phonetics, problems related to syntax, and problems related to spelling and punctuation. Student and trainee opinions were also taken into consideration and comments were made about mistakes. In addition, mistakes that are not related to the relevant title are indicated in bold and the correct form of the sentence is added next to it in parentheses.

As a result of our study, the problems faced by Iranians at B1 and B2 levels, whose mother tongue is Persian, were analyzed comparatively and quantitative and qualitative data were revealed. Based on these data, evaluations were also made in terms of guiding the researchers.

Keywords: Mother Tongue, Iran, B1 Level, B2 Level, Writing Education, Persian, Teaching Turkish as a Foreign Language

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xxxii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxxvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi.....	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar (Sayıtlar).....	9
1.5. Kapsam ve Sınırlamalar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	15
2.1.1. Dil Aileleri ve Dünya Dilleri.....	19
2.1.2. Dillerin Sınıflandırılması.....	21
2.2. Türkçenin Dünya Dilleri İçindeki Yeri.....	23
2.3. Farsçanın Dünya Dilleri İçindeki Yeri	25

2.4. Türkçe ile Farsçanın İlişkileri.....	27
2.5. Yabancı Dil Öğretimi.....	30
2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....	30
2.5.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	34
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	38
2.6.1. Yabancı Dil Öğretimi Gerekliliğine Genel Bir Bakış.....	39
2.6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi.....	40
2.6.3. Geçmişten Günümüze İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ne Genel Bir Bakış.....	47
2.6.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler.....	49
2.6.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler.....	52
2.6.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Teknikleri.....	54
2.6.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Yazma Eğitimi...61	
2.7. Yazma Eğitimi.....	71
2.7.1. Yazma Eğitiminin Temel Süreçleri.....	72
2.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları.....	76
2.7.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	78
2.7.4. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine Göre Yazma	80
2.8. Dil Öğretiminde Sorunlar.....	81
2.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	81
2.8.2. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	82

4.2.1.1.2.2. Yalın Hâl Yerine Yönelme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	93
4.2.1.1.3. Belirtme Hâliyle İlgili Sorunlar.....	93
4.2.1.1.3.1. Belirtme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	93
4.2.1.1.3.2. Belirtme Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	95
4.2.1.1.3.3. Belirtme Hâli Yerine Yönelme Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	96
4.2.1.1.3.4. Belirtme Hâli Yerine Ayrılma Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	98
4.2.1.1.3.5. Belirtme Hâli Yerine Bulunma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	98
4.2.1.1.4. Yönelme Hâliyle İlgili Sorunlar.....	98
4.2.1.1.4.1. Yönelme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	99
4.2.1.1.4.2. Yönelme Hâli Yerine Bulunma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	99
4.2.1.1.4.3. Yönelme Hâli Yerine Belirtme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	100
4.2.1.1.4.4. Yönelme Hâli Yerine Ayrılma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	102
4.2.1.1.4.5. Yönelme Hâli Yerine İle Edatının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	103
4.2.1.1.4.6. Yönelme Hâli Yerine İlgi Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	103
4.2.1.1.4.7. Yönelme Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	103
4.2.1.1.5. Bulunma Hâliyle İlgili Sorunlar.....	103

4.2.1.1.5.1. Bulunma Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	103
4.2.1.1.5.2. Bulunma Hâli Yerine Ayrılma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	104
4.2.1.1.5.3. Bulunma Hâli Yerine Yönelme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	104
4.2.1.1.5.4. Bulunma Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	105
4.2.1.1.5.5. Bulunma Hâlinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	105
4.2.1.1.6. Ayrılma Hâliyle İlgili Sorunlar.....	105
4.2.1.1.6.1. Ayrılma Hâlinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	105
4.2.1.1.6.2. Ayrılma Hâlinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	105
4.2.1.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	107
4.2.1.2.1. Belirtili İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	107
4.2.1.2.1.1. Tamlayan ve Tamlanan Ekinin Yerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	107
4.2.1.2.1.2. Tamlayan Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	107
4.2.1.2.1.3. İsim Tamlamasının İlk Unsurunu Oluşturan Sözcüğün Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar.....	108
4.2.1.2.1.4. İsim Tamlamasının İkinci Unsurunu Oluşturan Sözcüğün Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar.....	108
4.2.1.2.2. Belirtisiz İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	109
4.2.1.2.2.1. Tamlanan Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	109

4.2.1.2.2.2. İsim Tamlamasının İlk Unsurunu Oluşturan Sözcüğün Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar.....	109
4.2.1.3. Çokluk Ekiyle İlgili Sorunlar.....	110
4.2.1.3.1. Çokluk Eki Eksikliğiyle İlgili Sorunlar	110
4.2.1.3.2. Çokluk Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	111
4.2.1.3.3. Çokluk Ekinin Ek Yığılması Şeklinde Üst Üste Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	111
4.2.1.3.4. Sayı Bildiren Sıfatlardan Sonra Çokluk Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	112
4.2.1.3.5. İnce Ünlüyle Biten Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Çokluk Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	112
4.2.1.4. İyelik Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	113
4.2.1.4.1. Birinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	113
4.2.1.4.2. İkinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	114
4.2.1.4.3. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	114
4.2.1.4.4. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	115
4.2.1.4.5. İkinci Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	116
4.2.1.4.6. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	116
4.2.1.4.6.1. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	116
4.2.1.4.6.2. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	117
4.2.1.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	118
4.2.1.5.1. Geniş Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	118

4.2.1.5.1.1. Geniş Zaman Ekinin Yazımında Tek Heceli Fiillerle İlgili Sorunlar.....	118
4.2.1.5.1.2. Geniş Zaman Ekinin Yazımında Çok Heceli Fiillerle İlgili Sorunlar.....	118
4.2.1.5.1.3. Geniş Zaman Eki Eksikliği ve Ekin Hatalı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	118
4.2.1.5.1.4. Geniş Zaman Eki Yerine Gelecek Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	119
4.2.1.5.1.5. Geniş Zaman Eki Yerine Şimdiki Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	119
4.2.1.5.2. Gelecek Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	120
4.2.1.5.2.1. Gelecek Zaman Ekinin Konuşma Diline Uygun Şekilde Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	120
4.2.1.5.3. Şimdiki Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	120
4.2.1.5.3.1. Şimdiki Zamanın Hikâyesiyle İlgili Sorunlar.....	120
4.2.1.5.3.2. Şimdiki Zaman Eki Yerine Geniş Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	120
4.2.1.5.4. Belirli Geçmiş Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	121
4.2.1.5.4.1. Belirli Geçmiş Zaman Eki Yerine Belirsiz Geçmiş Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	121
4.2.1.5.5. Sıralı Cümlelerde Zaman Eklerinin Karışık Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	121
4.2.1.5.6. Aynı Fiilde İki Farklı Zaman Ekinin Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar	122
4.2.1.5.7. Gereklilik Kipiyle İlgili Sorunlar	122

4.2.1.5.7.1. Gereklilik Kipinin “mAllı” Şeklinde Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	122
4.2.1.5.7.2. Gereklilik Kipinin Yerine Gelecek Zaman Ekinin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	123
4.2.1.5.8. Şart Kipiyle İlgili Sorunlar	123
4.2.1.5.8.1. Şart Kipinin Olumlu Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	123
4.2.1.5.8.2. Şart Kipinin Olumsuz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	123
4.2.1.6. Fiillerle İlgili Sorunlar.....	124
4.2.1.6.1. Birleşik Fiillerin Yazımıyla İlgili Sorunlar.....	124
4.2.1.6.1.1. “-A bilmek” Kurallı Birleşik Fiilin Olumlu ve Olumsuz Kullanımının Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	124
4.2.1.6.2. Yardımcı Fiillerle İlgili Sorunlar.....	125
4.2.1.6.2.1. Yardımcı Fiillerin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	125
4.2.1.6.3. Üst Üste Fiil Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar	125
4.2.1.6.4. Fiillere Getirilen Eklerin Adlardan Sonra Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	126
4.2.1.7. Fiilimsilerle İlgili Sorunlar.....	127
4.2.1.7.1. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	127
4.2.1.7.2. Zarf-Fiil Eklerinin Yazılması/Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	127
4.2.1.7.3. İsim-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	128
4.2.1.7.3.1. İsim-Fiil Eklerinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	128

4.2.1.7.3.2. İsim-Fiil Eki “-mA” Yerine “-mAk” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	128
4.2.1.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	129
4.2.1.8.1. Sıfat Tamlamasında Yanlış Sıfat Tercihiyle İlgili Sorunlar.....	129
4.2.1.8.2. “-dAki” Sıfat Yapım Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	130
4.2.1.8.3. Sıfatın Yerinin Cümle İçinde Yanlış Tercih Edilmesiyle İlgili Sözdizimsel Sorunlar.....	130
4.2.1.8.4. “+lı / +li / +lu / +lü” Sıfat Yapma Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	131
4.2.1.8.5. İşaret Sıfatlarının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	131
4.2.1.9. Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	132
4.2.1.9.1. İsim Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	132
4.2.1.9.1.1. “+lık / +lik / +luk / +lük” Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar.....	132
4.2.1.9.2. Fiil Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	132
4.2.1.9.2.1. “-lAş” Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar.....	132
4.2.1.10. Çatı Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	133
4.2.1.10.1. Etken Çatıyla İlgili Sorunlar.....	133
4.2.1.10.1.1. Etken Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	133
4.2.1.10.1.2. Etken Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	133
4.2.1.10.2. Edilgen Çatıyla İlgili Sorunlar.....	134
4.2.1.10.2.1. Edilgen Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	134

4.2.1.10.2.2. Edilgen Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	134
4.2.1.10.2.3. Edilgen Çatı Eki “-n-” Yerine “-l-” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	135
4.2.1.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Sorunlar.....	136
4.2.1.11.1. Fiillerde Kullanılan Olumsuzluk Eki “-mA-” İle İlgili Sorunlar.....	136
4.2.1.11.1.1. Olumlu Kullanımlar İçin Olumsuzluk Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	136
4.2.1.11.1.2. Fiillerde Kullanılan Olumsuzluk Eki “-mA- / -mAz-” Yerine İsimlerde Kullanılan Olumsuzluk Yapısı “değil” Sözcüğünün Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	136
4.2.1.12. Bildirme Eki “dİr,-dUr” İle İlgili Sorunlar.....	137
4.2.1.12.1. Bildirme Eki “-Dİr, / -DUr” Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	137
4.2.1.12.2. Bildirme Eki “-Dİr, / -DUr” Yerine Belirli Geçmiş Zaman Eki “-dİ, -dU, / -tİ, -tU” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	137
4.2.1.13. Şahıs (Kişi) Ekiyle İlgili Sorunlar.....	138
4.2.1.13.1. Birinci Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	138
4.2.1.13.2. İkinci Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	138
4.2.1.14. Eşitlik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	139
4.2.1.15. Zamirlerin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	140
4.2.1.15.1. İşaret Zamirleriyle İlgili Sorunlar.....	140
4.2.1.15.2. Kişi Zamirleriyle İlgili Sorunlar.....	140

4.2.2. Ses Bilgisiyle İlgili Sorunlar.....	142
4.2.2.1. Ünlülerle İlgili Sorunlar.....	142
4.2.2.1.1. Ünlülerle İlgili Ek Düzeyindeki Sorunlar.....	142
4.2.2.1.1.1. İstisna Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesi Gerekirken Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	142
4.2.2.1.1.2. Son Ünlüsü İnce Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	142
4.2.2.1.1.3. Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	143
4.2.2.1.1.4. Sözcüğün Son Ünlüsünün Yanlışlıkla İnce Ünlülü Yazılmasına Bağlı Olarak Kalın Ünlülü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	143
4.2.2.1.2. Ünlülerle İlgili Kök Düzeyindeki Sorunlar.....	144
4.2.2.1.2.1. /i/ - /i/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	144
4.2.2.1.2.2. /i/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	147
4.2.2.1.2.3. /i/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	149
4.2.2.1.2.4. /o/ - /ö/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	149
4.2.2.1.2.5. /o/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	150

4.2.2.1.2.6. /ö/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	151
4.2.2.1.2.7. /u/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	152
4.2.2.1.2.8. /ü/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	153
4.2.2.1.2.9. /ü/ - /o/ ~ /o/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	154
4.2.2.1.2.10. /a/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	154
4.2.2.1.2.11. /a/ - /ı/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	156
4.2.2.1.2.12. /a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	156
4.2.2.2. Ünsüzlerle İlgili Sorunlar.....	158
4.2.2.2.1. Sert Ünsüzler “p, ç, t, k” ve Yumuşak Ünsüzler “b, c, d, g, ğ” İle İlgili Sertleşme ve Yumuşama Sorunları....	158
4.2.2.2.2. Kaynaştırma Ünsüzleriyle İlgili Sorunlar.....	160
4.2.2.2.3. “ğ” Yerine “y” Ünsüzünün Tercih Edilmesiyle İlgili Sorunlar.....	160
4.2.3. Söz Dizimiyle İlgili Sorunlar.....	162
4.2.3.1. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığı İle İlgili Sorunlar.....	162
4.2.3.1.1. İlgili Yerde Kullanılmaması Gereken Sözcüğün Kullanımıyla / Gereksiz Sözcük Kullanımıyla İlgili Sorunlar.....	162
4.2.3.2. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Sorunlar	164

4.2.3.3. Sözcük Eksikliği Sonucu Oluşan Öge Eksikliğinden Kaynaklı Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Sorunlar	168
4.2.3.4. Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	170
4.2.3.5. Sözcük Tercihiyle İlgili Sorunlar.....	170
4.2.3.5.1. Yakın veya Eş Anlamlı Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	170
4.2.3.5.2. Yakın veya Eş Anlamlı Olmayan Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	172
4.2.3.6. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığı İle İlgili Sorunlar	173
4.2.3.7. Bağlaçlarla İlgili Sorunlar.....	175
4.2.3.7.1. “ve” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	175
4.2.3.7.1.1. “ve” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	175
4.2.3.7.1.2. “ve” Bağlacının Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	175
4.2.3.7.2. “ama” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	176
4.2.3.7.3. “ki” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	176
4.2.3.7.4. “dA” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	176
4.2.3.7.4.1. “dA” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	176
4.2.3.7.4.2. “dA” Bağlacının Birleşik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	177
4.2.3.7.5. “ya da” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	178
4.2.3.8. Edatların Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	179
4.2.3.8.1. “ile” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	179
4.2.3.8.1.1. “ile” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	179

4.2.3.8.1.2. “ile” Edatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	179
4.2.3.8.2. “diye” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	179
4.2.3.8.2.1. “diye” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	179
4.2.3.8.3. “için” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	180
4.2.3.8.3.1. “için” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	180
4.2.3.8.3.2. “için” Edatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	181
4.2.3.8.4. “gibi / kadar” Edatlarıyla İlgili Sorunlar.....	181
4.2.3.8.4.1. “gibi” Edatı Yerine “kadar” Edatının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	181
4.2.3.8.5. “-A dair” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	181
4.2.3.8.5.1. “-A dair” Edatının Yazılmasıyla İlgili Sorunlar...	181
4.2.3.8.6. Soru Edatlarıyla İlgili Sorunlar.....	182
4.2.3.8.6.1. Soru Edatlarının Olduğu Cümlelere Soru Eki “mİ? / mU?” Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	182
4.2.4. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Sorunlar.....	183
4.2.4.1. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Sorunlar.....	183
4.2.4.1.1. Sözcükler ve Eklerde Harflerin Yanlış ve Eksik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	183
4.2.4.1.2. Gereksiz Yere Fazladan Ek Kullanılması Sonucu Oluşan Sözcük Yanlışlığıyla İlgili Sorunlar.....	192
4.2.4.1.3. Cümle İçinde Özel Olmayan Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	193

4.2.4.1.4. Özel Adların ve Büyük Harfle Başlaması Gereken Cümle Başı Sözcüklerin Küçük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	193
4.2.4.1.5. Birleşik Sözcüklerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	196
4.2.4.2. Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	200
4.3. Ana Dili Farsça Olan B1 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar.....	203
4.3.1. Biçim Bilgisiyle İlgili Sorunlar.....	203
4.3.1.1. Hâl Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	203
4.3.1.1.1. İlgi Hâliyle İlgili Sorunlar.....	203
4.3.1.1.1.1. İlgi Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	203
4.3.1.1.1.2. İlgi Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	204
4.3.1.1.2. Yalın Hâl Kullanımıyla İlgili Sorunlar.....	205
4.3.1.1.2.1. Yalın Hâl Yerine Belirtme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	205
4.3.1.1.3. Belirtme Hâliyle İlgili Sorunlar.....	205
4.3.1.1.3.1. Belirtme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	205
4.3.1.1.3.2. Belirtme Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	207
4.3.1.1.3.3. Belirtme Hâli Yerine Yönelme Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	207
4.3.1.1.3.4. Belirtme Hâli Yerine Ayrılma Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	208
4.3.1.1.4. Yönelme Hâliyle İlgili Sorunlar.....	208
4.3.1.1.4.1. Yönelme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	208

4.3.1.1.4.2. Yönelme Hâli Yerine Bulunma Hâli	
Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	209
4.3.1.1.4.3. Yönelme Hâli Yerine Belirtme Hâli	
Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	209
4.3.1.1.4.4. Yönelme Hâli Yerine Ayrılma Hâli	
Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	210
4.3.1.1.5. Bulunma Hâliyle İlgili Sorunlar.....	210
4.3.1.1.5.1. Bulunma Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	210
4.3.1.1.5.2. Bulunma Hâli Yerine Yönelme Hâlinin	
Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	211
4.3.1.1.5.3. Bulunma Hâli Yerine Ayrılma Hâlinin	
Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	212
4.3.1.1.5.4. Bulunma Hâli Ekinin Ayrı Yazılmasıyla	
İlgili Sorunlar.....	212
4.3.1.1.6. Ayrılma Hâliyle İlgili Sorunlar.....	212
4.3.1.1.6.1. Ayrılma Hâlinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	212
4.3.1.1.6.2. Ayrılma Hâli Yerine Bulunma Hâlinin	
Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	213
4.3.1.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	215
4.3.1.2.1. Belirtili İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	215
4.3.1.2.1.1. Tamlayan ve Tamlanan Ekinin Yerinin	
Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	215
4.3.1.2.1.2. Tamlayan Ekinin Eksik Kullanılmasıyla	
İlgili Sorunlar.....	216
4.3.1.3. Çokluk Ekiyle İlgili Sorunlar.....	217
4.3.1.3.1. Çokluk Eki Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	217

4.3.1.3.2. Çokluk Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar...	218
4.3.1.4. İyelik Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	219
4.3.1.4.1. Birinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	219
4.3.1.4.2. İkinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	220
4.3.1.4.3. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	220
4.3.1.4.3.1. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	220
4.3.1.4.3.2. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	220
4.3.1.4.4. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	221
4.3.1.4.4.1. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	221
4.3.1.4.4.2. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	221
4.3.1.4.5. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar.....	222
4.3.1.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	223
4.3.1.5.1. Geniş Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	223
4.3.1.5.1.1. Geniş Zaman Eki Yerine Şimdiki Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	223
4.3.1.5.1.2. Geniş Zaman Eki Yerine Gelecek Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	224
4.3.1.5.1.3. Geniş Zaman Eki Yerine Belirli Geçmiş Zaman Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	224
4.3.1.5.2. Gelecek Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	225
4.3.1.5.2.1. Gelecek Zaman Eki Yerine Şimdiki Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	225

4.3.1.5.2.2. Gelecek Zaman Ekinin Konuşma Diline Uygun Şekilde Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	225
4.3.1.5.2.3. Gelecek Zaman Ekinin Daralmasıyla İlgili Sorunlar.....	225
4.3.1.5.3. Şimdiki Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar.....	226
4.3.1.5.3.1. Şimdiki Zaman Eki Yerine Geniş Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	226
4.3.1.5.4. Gereklilik Kipiyle İlgili Sorunlar	226
4.3.1.5.4.1. Gereklilik Kipinin Yerine Gelecek Zaman Ekinin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	226
4.3.1.5.5. Şart Kipiyle İlgili Sorunlar	227
4.3.1.5.6. İstek Kipiyle İlgili Sorunlar	228
4.3.1.5.6.1. İstek Kipinin Konuşma Diline Uygun Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	228
4.3.1.6. Fiillerle İlgili Sorunlar.....	229
4.3.1.6.1. Yardımcı Fiillerle İlgili Sorunlar.....	229
4.3.1.6.1.1. Yardımcı Fiillerin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	229
4.3.1.6.1.2. Yardımcı Fiillerin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	229
4.3.1.6.1.3. Bitişik Yazılması Gereken Yardımcı Fiillerin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	229
4.3.1.6.1.4. Ayrı Yazılması Gereken Yardımcı Fiillerin Bitişik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	229
4.3.1.6.2. Fiillerin ve Yardımcı Fiillerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	230

4.3.1.6.2.1. Almak Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	230
4.3.1.6.2.2. Etmek Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	230
4.3.1.6.2.3. Olmak Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	230
4.3.1.6.2.4. Söylemek Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	231
4.3.1.6.3. Üst Üste Fiil Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	231
4.3.1.7. Fiilimsilerle İlgili Sorunlar.....	232
4.3.1.7.1. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	233
4.3.1.7.1.1. Sıfat-Fiil Eklerinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar...	233
4.3.1.7.2. Zarf-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	233
4.3.1.7.2.1. Zarf-Fiil Eki Yerine İsim-Fiil Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	233
4.3.1.7.3. İsim-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	234
4.3.1.7.3.1. İsim-Fiil Eklerinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	234
4.3.1.7.3.2. İsim-Fiil Eki “-mA” Yerine “-mAk” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	234
4.3.1.7.3.3. İsim-Fiil Eki “-mAk” Yerine “-mA” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	234
4.3.1.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar.....	235
4.3.1.8.1. Sıfat Tamlamalarında Yanlış Sıfat Tercihiyle İlgili Sorunlar.....	235

4.3.1.8.2. “-dAki” Sıfat Yapım Ekinin İlgili Yerde Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar.....	236
4.3.1.8.3. Sıfat Tamlamalarında Sıfat Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	236
4.3.1.8.4. Sıfat Tamlamalarında Bulunması Gereken İsmi Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar.....	236
4.3.1.8.5. Gereksiz Yere Sıfat Kullanılarak Sıfat Tamlaması Oluşturulmasıyla İlgili Sorunlar.....	237
4.3.1.8.6. Zaman Anlatan Sözcüklerden Sonra Gelerek Sıfat Yapan “ki”nin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	237
4.3.1.9. Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	239
4.3.1.9.1. İsim Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	239
4.3.1.9.1.1. “+lık / +lik / +luk / +lük” Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar.....	239
4.3.1.9.1.2. “+lı / +li / +lu / +lü” Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar.....	239
4.3.1.10. Çatı Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	240
4.3.1.10.1. Etken Çatıyla İlgili Sorunlar.....	240
4.3.1.10.1.1. Etken Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	240
4.3.1.10.1.2. Etken Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	241
4.3.1.10.2. Edilgen Çatıyla İlgili Sorunlar.....	241
4.3.1.10.2.1. Edilgen Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	241
4.3.1.10.2.2. Edilgen Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	242

4.3.1.10.2.3. Edilgen Çatı Eki “-Il / -Ul”un Kullanılması Gereken Yerde “-In / -Un / -n” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	242
4.3.1.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Sorunlar.....	243
4.3.1.11.1. Fiillerde Kullanılan Olumsuzluk Eki “-mA-” İle İlgili Sorunlar.....	243
4.3.1.12. Bildirme Eki “-Dır / -DUr” İle İlgili Sorunlar.....	244
4.3.1.12.1. Bildirme Eki “-Dır / -DUr”un Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	244
4.3.1.12.2. Bildirme Eki “-Dır / -DUr”un Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	244
4.3.1.13. Şahıs (Kişi) Ekiyle İlgili Sorunlar.....	245
4.3.1.13.1. Birinci Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	246
4.3.1.13.2. Üçüncü Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	247
4.3.1.13.3. Birinci Çokluk Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	247
4.3.1.13.4. İkinci Çokluk Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	247
4.3.1.13.4.1. İkinci Çokluk Şahıs Eki Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	247
4.3.1.13.4.2. İkinci Çokluk Şahıs Eki Yerine İkinci Teklik Şahıs Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	248
4.3.1.13.4.3. İkinci Çokluk Şahıs Ekinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	248
4.3.1.13.5. Üçüncü Çokluk Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar.....	248
4.3.1.14. Ek Fiil Ekleriyle İlgili Sorunlar.....	249
4.3.1.14.1. Ek Fiilin Şartıyla İlgili Sorunlar.....	249

4.3.1.14.2. “(i)ken” Zarf-Fiil Eki Almış Ek Fiilin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	250
4.3.2. Ses Bilgisiyle İlgili Sorunlar.....	252
4.3.2.1. Ünlülerle İlgili Sorunlar.....	252
4.3.2.1.1. Kalınlık-İncelik Uyumuyla ve Diğer Ünlü Uyumlarıyla İlgili Sorunlar.....	252
4.3.2.1.1.1. İstisna Sözcüklere Getirilen Eklerle İlgili Sorunlar.....	252
4.3.2.1.1.2. Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden İnce Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	252
4.3.2.1.1.3. Son Ünlüsü İnce Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	253
4.3.2.1.1.4. Sözcük Düzeyinde Kalınlık-İncelik Uyumsuzluğuyla İlgili Sorunlar.....	253
4.3.2.1.2. Ünlü Harflerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	254
4.3.2.1.2.1. /ı/ - /i/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	254
4.3.2.1.2.2. /i/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	257
4.3.2.1.2.3. /o/ - /ö/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	257
4.3.2.1.2.4. /o/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	258
4.3.2.1.2.5. /o/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	258

4.3.2.1.2.6. /u/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	258
4.3.2.1.2.7. /a/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	259
4.3.2.1.2.8. /a/ - /ı/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	260
4.3.2.1.2.9. /a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	260
4.3.2.1.2.10. /ü/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	260
4.3.2.2. Ünsüzlerle İlgili Sorunlar.....	262
4.3.2.2.1. Sert Ünsüzler “p, ç, t, k” ve Yumuşak Ünsüzler “b, c, d, g, ğ” İle İlgili Sertleşme ve Yumuşama Sorunları....	262
4.3.2.2.2. Ünsüz İkizleşmesi Oluşturmak Şeklinde Ortaya Çıkan Ünsüzlerin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	263
4.3.2.2.3. Sözcük İçinde Gelişigüzel Şekilde Hatalı Ünsüz Tercih Edilmesiyle İlgili Sorunlar.....	263
4.3.2.2.4. Kaynaştırma Ünsüzleriyle İlgili Sorunlar.....	264
4.3.2.2.5. “ğ” Yerine “y” Ünsüzünün Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	264
4.3.3. Söz Dizimiyle İlgili Sorunlar.....	266
4.3.3.1. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Sorunlar.....	266
4.3.3.1.1. İlgili Yerde Kullanılmaması Gereken Sözcüğün Kullanılması / Gereksiz Sözcük Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	266
4.3.3.1.2. İlgili Yerde Kullanılması Gereken Sözcüğün Kullanılmaması / Sözcük Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	268

4.3.3.1.3. Yakın veya Eş Anlamlı Sözcüklerin Birbirinin Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	268
4.3.3.1.4. Yakın veya Eş Anlamlı Olmayan Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar (Hatalı Sözcük Tercihi).....	269
4.3.3.2. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Sorunlar	270
4.3.3.3. Özne-Yüklem Uyuşmazlığıyla İlgili Sorunlar.....	272
4.3.3.4. İkilemelerle/İkili Tekrarlarla İlgili Sorunlar.....	272
4.3.3.5. Soru Eki “mI / mU’nun Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar.....	273
4.3.3.6. Birleşik Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğuyla İlgili Sorunlar.....	274
4.3.3.7. Bağlaçlarla İlgili Sorunlar.....	275
4.3.3.7.1. “ve” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	275
4.3.3.7.1.1. “ve” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	275
4.3.3.7.1.2. “ve” Bağlacı Yerine “veya” Bağlacının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	275
4.3.3.7.1.3. “ve” Bağlacının Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	275
4.3.3.7.1.4. “ve” Bağlacının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	276
4.3.3.7.2. “ki” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	277
4.3.3.7.2.1. “ki” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	277
4.3.3.7.2.2. “ki” Bağlacının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	277
4.3.3.7.3. “dA” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	277
4.3.3.7.3.1. “dA” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar.....	277

4.3.3.7.3.2. “dA” Bağlacının Birleşik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	278
4.3.3.7.3.3. “dA” Bağlacının Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Olarak Getirilmesiyle İlgili Sorunlar.....	278
4.3.3.7.3.4. “dA” Bağlacının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	278
4.3.3.7.4. “hem hem (de)” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	279
4.3.3.7.5. “ama” Bağlacıyla İlgili Sorunlar.....	279
4.3.3.7.5.1. “ama” Bağlacı Yerine “ve” Bağlacının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	279
4.3.3.8. Edatlarla İlgili Sorunlar.....	280
4.3.3.8.1. “ile” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	281
4.3.3.8.2. “-DAn dolayı” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	281
4.3.3.8.3. “için” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	281
4.3.3.8.4. “-DAn sonra” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	282
4.3.3.8.5. “-DAn -(y)A kadar” Edatıyla İlgili Sorunlar.....	282
4.3.4. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Sorunlar.....	285
4.3.4.1. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Sorunlar.....	285
4.3.4.1.1. Sözcükler ve Eklerde Harflerin Yanlış ve Eksik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	285
4.3.4.1.2. Cümle İçinde Özel Olmayan Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	291
4.3.4.1.3. Özel Adların ve Büyük Harfle Başlaması Gereken Cümle Başı Sözcüklerin Küçük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	291

4.3.4.1.4. Birleşik Sözcüklerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	294
4.3.4.1.4.1. Bitişik Yazılması Gereken Birleşik Sözcüklerin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	294
4.3.4.1.4.2. Ayrı Yazılması Gereken Birleşik Sözcüklerin Bitişik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar.....	295
4.3.4.2. Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar.....	298
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	301
KAYNAKÇA.....	334
EKLER.....	345

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.5.1. Ana Dili Edinim Evreleri.....	12
Tablo 3.1.1. Çalışmanın Örneklemine Oluşturan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	86
Tablo 4.2.1. Hâl Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	107
Tablo 4.2.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi.....	110
Tablo 4.2.3. Çokluk Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	113
Tablo 4.2.4. İyelik Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	117
Tablo 4.2.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	124
Tablo 4.2.6. Fiillerle İlgili Hataların Analizi.....	126
Tablo 4.2.7. Fiilimsilerle İlgili Hataların Analizi.....	129
Tablo 4.2.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi.....	131
Tablo 4.2.9. Yapım Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	133
Tablo 4.2.10. Çatı Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	135
Tablo 4.2.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Hataların Analizi.....	136
Tablo 4.2.12. Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr” İle İlgili Hataların Analizi.....	138
Tablo 4.2.13. Şahıs (Kişi) Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	139
Tablo 4.2.14. Eşitlik Ekiyle İlgili Hataların Analizi.....	139
Tablo 4.2.15. Zamirlerle İlgili Hataların Analizi.....	140
Tablo 4.2.16. Biçim Bilgisiyle İlgili Hataların Genel Analizi.....	141
Tablo 4.2.17. Ünlülerle İlgili Hataların Analizi.....	157-158
Tablo 4.2.18. Ünsüzlerle İlgili Hataların Analizi.....	161
Tablo 4.2.19. Ses Bilgisiyle İlgili Hataların Analizi.....	162
Tablo 4.2.20. Farklı Dillerin Söz Dizimleri.....	162

Tablo 4.2.21. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Hataların Analizi.....	164
Tablo 4.2.22. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Hataların Analizi.....	168
Tablo 4.2.23. Sözcük Eksikliği Sonucu Oluşan Öge Eksikliğinden Kaynaklı Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Hataların Analizi.....	169
Tablo 4.2.24. Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılmasıyla İlgili Hataların Analizi.....	170
Tablo 4.2.25 Sözcük Tercihiyle İlgili Hataların Analizi.....	173
Tablo 4.2.26. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Hataların Analizi.....	174
Tablo 4.2.27. Bağlaçlarla İlgili Hataların Analizi.....	178
Tablo 4.2.28. Edatlarla İlgili Hataların Analizi.....	182
Tablo 4.2.29. Söz Dizimiyle İlgili Hataların Analizi.....	183
Tablo 4.2.30. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Hataların Analizi.....	199
Tablo 4.2.31. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Hataların Analizi.....	201
Tablo 4.2.32. Ana Dili Farsça Olan B1 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hataların Genel Analizi.....	202
Tablo 4.3.1. Hâl Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	214
Tablo 4.3.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi.....	217
Tablo 4.3.3. Çokluk Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	219
Tablo 4.3.4. İyelik Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	223
Tablo 4.3.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	228
Tablo 4.3.6. Fiillerle İlgili Hataların Analizi.....	232

Tablo 4.3.7. Fiilimsilerle İlgili Hataların Analizi.....	235
Tablo 4.3.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi.....	238
Tablo 4.3.9. Yapım Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	240
Tablo 4.3.10. Çatı Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	243
Tablo 4.3.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Hataların Analizi.....	244
Tablo 4.3.12. Bildirme Eki “-Dİr, / -DUr” İle İlgili Hataların Analizi.....	245
Tablo 4.3.13. Türkçe ve Farsça Bazı Zaman Kipleri ve Kişi Çekimleri.....	246
Tablo 4.3.14. Şahıs (Kişi) Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	249
Tablo 4.3.15. Ek Fiil Ekleriyle İlgili Hataların Analizi.....	250
Tablo 4.3.16. Biçim Bilgisiyle İlgili Hataların Analizi.....	251
Tablo 4.3.17. Ünlülerle İlgili Hataların Analizi.....	261-262
Tablo 4.3.18. Ünsüzlerle İlgili Hataların Analizi.....	265
Tablo 4.3.19. Ses Bilgisiyle İlgili Hataların Analizi.....	266
Tablo 4.3.20. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Hataların Analizi.....	270
Tablo 4.3.21. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Hataların Analizi.....	272
Tablo 4.3.22. Özne-Yüklem Uyuşmazlığıyla İlgili Hataların Analizi.....	272
Tablo 4.3.23. İkilemelerle/İkili Tekrarlarla İlgili Hataların Analizi.....	273
Tablo 4.3.24. Soru Eki “mİ / mU’nun Kullanılmamasıyla İlgili Hataların Analizi....	274
Tablo 4.3.25. Birleşik Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğuyla İlgili Hataların Analizi.....	274
Tablo 4.3.26. Bağlaçlarla İlgili Hataların Analizi.....	280
Tablo 4.3.27. Edatlarla İlgili Hataların Analizi.....	282
Tablo 4.3.28. Söz Dizimiyle İlgili Hataların Analizi.....	284

Tablo 4.3.29. Birleşik Sözcüklerin Yazılmasıyla İlgili Hataların Analizi.....	296
Tablo 4.3.30. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Hataların Analizi.....	297
Tablo 4.3.31. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Hataların Analizi.....	299
Tablo 4.3.32. Ana Dili Farsça Olan B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hataların Genel Analizi.....	300
Tablo 4.3.33 Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hataların Karşılaştırmalı Genel Analizi	301

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
AOÇM	: Avrupa Ortak Çerçeve Metni
bkz.	: Bakınız
c.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
DİM	: Dinleme / izleme metni
DM	: Dinleme metni
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
ed.	: Editör
f	: Frekans
Far.	: Farsça
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
No	: Numara
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
SOM	: Serbest Okuma Metni
t.y.	: Tarih yok / Tarihsiz
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Tr.	: Türkçe
TSVP	: Türkçe Söz Varlığı Projesi
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde; problem durumu, araştırmanın amacı ve problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, kapsam ve sınırlılıkları ile araştırmada sık kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Denence (hipotez) gerektiren bir çalışma olmadığı için denencelere (hipotezlere) yer verilmemiştir.

1. 1. Problem Durumu

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli araçtır. Bu sebeple dil öğretimi çok önem verilen bir alandır. Dil öğretimi 4 temel dil becerisi üzerine yapılmaktadır. Bu alanlar okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisi yardımcı becerisidir. Bu becerilerden yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında en son kazanılan beceridir. Bu sebeple en çok sorunla karşılaşılan beceri de yazma becerisidir.

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Bu zorlu süreçte öğrenci ve öğretmen ne kadar uyumlu bir çalışma temposu ortaya koyarsa başarı elde etme yüzdesi de o kadar artar. Yazma becerisiyle ilgili doğru yönlendirilen, doğru süreçlerden geçirilen ve öğretmenin söylediklerini uygulayan öğrenci, sürecin sonunda başarı elde edecektir. Fakat bazı ülke insanların Türkçe öğrenirken dilin yapısından dolayı karşılaştıkları sorunlar bulunmaktadır. Ana dili Farsça olan İranlıların da çok karşılaştıkları bazı sorunlar mevcuttur. Bu sorunların farklı nedenleri vardır. Dil ailesi farkı ve alfabeye ilgili sorunlar bunun en temelini oluşturmaktadır.

Altay dil ailesine mensup olan Türkçe sondan eklemelidir ve Latin alfabesi temellidir. Fars alfabesiyle yazılan Farsça ise Hint-Avrupa dil ailesinin Asya koluna mensup çekimli bir dildir. Ana dili Farsça olan İranlıların yazma problemleri ile karşılaşma sebeplerinin başında da Türkçe ve Farsçanın farklı dil ailelerine ve farklı alfabelere mensup olması gelmektedir. Çünkü genel olarak bakılırsa yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğrenecek olan kişilerin ana dillerinin ait olduğu dil ailesi ve kullanmış oldukları alfabe, yazma becerisinde karşılaşılan sorunların azlığını ve çokluğunu etkilemektedir.

Yazma becerisi anlatmaya dayalı bir dil becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars kökenli İranlı öğrenci ve kursiyerlerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerine oranla yazma becerisinde daha çok zorlandıkları görülür. İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar Keshavarz'ın (2011) tasnifine göre dilbilim temelli hatalar ve süreç temelli hatalar olmak üzere iki ana başlıkta incelenebilir. Dilbilim temelli hatalar, öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yapmış oldukları, kaynağını genellikle ana dillerinden ya da bildikleri diğer yabancı dillerden yaptıkları aktarımların oluşturduğu hatalardır. Dilbilim temelli hatalar, yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, sözcük anlamsal hatalar ve biçim-söz dizimsel hatalar olmak üzere üçe ayrılır. Yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, Türkçe yazım, noktalama ve ses bilimine ait kuralların öğrenciler tarafından göz ardı edilmesi, iyi öğrenilmemesi ya da bilinmemesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

- Türkçenin Latin temelli, Farsçanın Arap temelli alfabe kullanmasından,
- Öğrencilerin Türkçeyi, bildikleri diğer Latin temelli alfabe kullanan dillere göre yazmalarından,
- Türkçe ve Farsça arasındaki ortak kelimelerin farklı şekillerde telaffuz edilmesinden,
- Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememesinden,
- Türkçe ve Farsça arasındaki ses bilimsel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Sözcük-anlamsal hatalar, bir cümlede anlatılmak isteneni ifade etmek için yanlış kelimenin seçilmesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

- Türkçe ve Farsçadaki ortak kelimelerin iki dilde farklı anlamlarda kullanılmasından,
- Farsçada bulunan kelimelerin Türkçede de kullanıldığının düşünülmesinden,
- Diğer Türk şivelerinde bulunan kelimelerin Türkiye Türkçesinde de kullanıldığının düşünülmesinden,
- Öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin etkisi ile Türkçede bulunmayan yabancı kelimeleri kullanmalarından,
- Öğrencilerin Türkçe kelimelerdeki anlam farklılıklarına hâkim olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Biçim-söz dizimsel hatalar, öğrencilerin bildiği diğer dillerdeki biçim ve söz dizimsel unsurları Türkçeye aktarmalarına bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

- Türkçede bulunmayan Farsça biçim ve söz dizim unsurlarının kullanılmasından,

- Türkiye Türkçesinde bulunmayan ancak diğerk Türk şivelerinde bulunan biçim ve söz dizim unsurlarının kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Süreç temelli hatalar, öğrencilerin Türkçe kullanımları sırasında yaptıkları hatalardır. Süreç temelli hataların dil kurallarının tam olarak kavranamamasına, yanlış öğrenmelere ve yanlış stratejilerin seçimine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu hata türü, unutma, ekleme, yerine geçme ve sıralama olarak dörde ayrılmaktadır (Keshavarz, 2011: 99).

Unutma, öğrencinin Türkçe yazarken gerekli olan bir dil bilimsel unsuru kullanmamasından kaynaklanan hatalardır. Ekleme, öğrencinin Türkçe yazarken gereksiz yere fazladan bir dil bilimsel unsuru kullanmasından kaynaklanan hatalardır. Sıralama, öğrencinin Türkçe yazarken dil bilimsel unsurları yanlış bir sıra ile kullanmasından kaynaklanan hatalardır (İnan, 2014: 624-625). Sıralamayla ilgili hatalar, Türkçe ile Farsçanın söz diziminin farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Köken bakımından Altay dil ailesine mensup olan Türkçe, yapı bakımından eklemeli dillerin bir alt gurubu olan bağlantılı dillerdendir. Bağlantılı dillerde, değişmeden kalan sabit kelime kökleri ile bunlara eklenen çeşitli ekler vardır. Kelimenin baş veya sonuna eklenen bu ekler, kökle kaynaşarak kelimedede anlam veya görev değişikliği yapar. Türkçede ön ekler yoktur. Ekler her zaman kök ve gövde sonuna getirildiği için Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Ekler, kelimelerden yeni anlamda kelimeler türetmek üzere gelen “yapım ekleri” ve kelimeler arasında geçici anlam bağlantıları kurmak üzere gelen “çekim ekleri” olmak üzere ikiye ayrılır. Türkçe, Altay dil ailesinin tipik özelliklerini gösterir. Bu dillerde cinsiyet yoktur. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve genellikle baştır. Fiil cümleinin sonundadır. Ad ve sıfat tamlamalarında belirten belirtilenden önce gelir. (Korkmaz, 2003: 25). Türkçenin bu tipolojik özellikleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan İranlıların yazma becerisinde yaşadıkları problemlerin dil ailesinden kaynaklanan nedenleri olarak gösterilebilir.

Araştırmanın en temel problemi Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyelerindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin yazma becerisindeki karşılaştıkları sorunlardır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların Türkçe yazma becerisinde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar kendi içinde bölümlere ayrılıp ardından B1 ve B2 seviyesinde tespit edilen sorunların karşılaştırmalı analizi ile genel tespitlerde bulunmak amaçlanmıştır.

B1 ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler, yazma becerisini öğrenirken ve bu beceride kendilerini geliştirirken hangi problemlerle karşılaşmaktadırlar. Ayrıca bu problemlerin nedenleri nelerdir? Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.2.1. Alt Problemler

1. B1 ve B2 seviyesindeki İranlılar yazma becerisini öğrenirken alfabe farklılığından ne ölçüde etkilenmektedirler?
2. B1 ve B2 seviyesindeki İranlılar A1 ve A2 seviyesinde öğrenmeleri gereken hangi dilsel yapılarla ilgili B1 ve B2 seviyesinde hâlâ sorun yaşamaktadırlar?
3. B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yazma becerisini diğer dil becerileri ne ölçüde etkilemektedir?
4. B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yazma becerisinde en çok hangi sorunlar ortaya çıkmaktadır ve bu sorunlardan hangileri tüm İranlılar için genellenebilir niteliktedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ana Dili Farsça Olan İranlıların Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Genel Sorunlar ve Bu Sorunların Nedenleri

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Bu zorlu süreçte öğrenci ve öğretmen ne kadar uyumlu bir çalışma temposu ortaya koyarsa başarı elde etme yüzdesi de o kadar artar. Yazma becerisiyle ilgili doğru yönlendirilen, doğru süreçlerden geçirilen ve öğretmenin söylediklerini uygulayan öğrenci, sürecin sonunda başarı elde edecektir. Fakat bazı ülke insanların Türkçe öğrenirken dilin yapısından dolayı karşılaştıkları sorunlar bulunmaktadır. Ana dili Farsça olan İranlıların da çok karşılaştıkları bazı sorunlar mevcuttur. Bu sorunların

farklı nedenleri vardır. Dil ailesi farkı ve alfabeye ilgili sorunlar bunun en temelini oluşturmaktadır.

Altay dil ailesine mensup olan Türkçe sondan eklemelidir ve Latin alfabesi temellidir. Fars alfabesiyle yazılan Farsça ise Hint-Avrupa dil ailesinin Asya koluna mensup çekimli bir dildir. Ana dili Farsça olan İranlıların yazma problemleri ile karşılaşma sebeplerinin başında da Türkçe ve Farsçanın farklı dil ailelerine ve farklı alfabelere mensup olması gelmektedir. Çünkü genel olarak bakılırsa yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğrenecek olan kişilerin ana dillerinin ait olduğu dil ailesi ve kullanmış oldukları alfabe, yazma becerisinde karşılaşılan sorunların azlığını ve çokluğunu etkilemektedir.

Latin alfabesinde bulunmayan ancak Türk dilinin ses özelliklerini yansıttığı için alfabemizde yer alan bazı sesler yabancı öğrenciler için problem olabilmektedir. Geldikleri ülkelerde Latin harfleri kullanmayan öğrenciler Türk alfabesini öğrenirken ilk etapta birtakım zorluklar yaşamaktadırlar. Özellikle Arap ve Çin Alfabelerinin kullanan ülkelere gelen öğrencilerin yazılarının bir müddet oldukça kötü oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yazı sisteminde ünlü harfleri kullanmayan Arap öğrenciler, Türkçe'nin yazı sistemine uyum sağlamakta sorun yaşamaktadırlar. Sınıf içi gözlerimizden tespit ettiğimiz kadarıyla Arap alfabesini kullanan öğrenciler Türkçe kelimeleri yazarken ünlü harfleri yanlış yazmaktadırlar. Ayrıca birçok öğrencide Türkçe sözcükleri kendi alfabelerinin okunuş sistemine göre yazdıkları görülmektedir (Bağcı & Başar, 2013: 311).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin, cümle düzeyinde karşılaştıkları ilk sorun Türk dilinin söz dizimidir. Bilindiği gibi dilimiz sonradan eklemeli diller kategorisinde olup söz dizimi ise “Özne, Nesne ve Yüklem” şeklindedir. Farklı yaşlardan ve farklı ülkelere birçok öğrencilerin bir arada bulunduğu TÖMER’lerde ana dilleri ve cümle kuruluşları birbirinden farklı öğrenci grupları bir arada Türkçe öğrenmektedirler. Öğrencilerin en sık yaptığı hatalardan biri de Türkçe cümle yazarken kendi dillerinin söz dizim kurallarına göre düşünüp Türkçe cümle yazmaya çalışmalarıdır. İlk bakışta “Yarın sabah okula gideceğim” cümlesi bizim için oldukça kolay görünmektedir. Çünkü biz ana dilimiz olan Türkçenin kurallarını, dil gelişimimiz esnasında farkında olmadan edinir ve kullanırız. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir birey açısından bu durum oldukça farklıdır. Bunun sebebi ise cümleyi yazacak bir öğrencinin; Türkçedeki cümle kuruluşunu, ardından da isim hâl eklerini ve işlevlerini, zaman kiplerini ve kiplerin kullanışlarını, kelimeye gelecek eki doğru seçmek için büyük, küçük ünlü uyumlarıyla, ünsüzlerle alakalı ses kurallarını ve son olarak Türkçedeki şahıs eklerini bilmesi, bilinen kuralları cümle oluşturacak düzeyde uygun

kullanması gerekir. Saydığımız dilbilgisi kurallarının öğrenilmiş olması görüldüğü gibi cümle kurmada gerekmektedir. Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan bu durum öğrencilerin zor bulduğu bir durumdur (Bağcı & Başar, 2013: 314).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi kapsamında tipografik değerlendirme amacı, öğrencinin Türkçe Latin alfabesi ile yazı sistemini kullanmasında temel olarak okunurluk ve anlaşılabilirliğin sağlanabilmesidir. Öğrenciler farklı ana diller ve dil ailelerinden gelmektedir. Özellikle öğrencinin kendi ana dilinde kullandığı alfabe Türkçe Latin alfabesinden farklı ise temel seviyeden ileri seviye sonuna kadar ciddi yazma sorunları (tipografik sorunlar) ortaya çıkmaktadır. Bu konuda temel seviyedeki alfabe öğretimi sadece alfabenin tanıtımı, ünlü ve ünsüz harflerin ses değerleri ile gösterimi biçiminde olmaktadır (Şimşek, 2019: 126).

Her ne kadar Türkçe alfabe Latin temelli olsa da, kendi alfabelerinde ana dillerine has sesler için eklenen harfler ve biçim birimler ile Türkçe Latin alfabesinde, Türkçeye has sesler (ğ, ü, i, ö..) için eklenen harfler arasında algılama, karşılaştırma ve kullanma hataları oluşur. Bunlar çok ciddi bir biçimde, yazma derslerinde temel ve orta seviyede etkili iken, ileri seviyede biraz aşılmış olsa da; üzerine düşülüp ciddi bir alfabe öğretimi ile dikte çalışmaları yapılmadan giderilemez. Tipografi sorunları, yazılan kelimenin, cümlenin ve metnin yazım kalitesini düşürür ve anlaşılabilirlik problemi ortaya çıkarır (Şimşek, 2019: 127).

Yazma becerisi anlatmaya dayalı bir dil becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars kökenli İranlı öğrenci ve kursiyerlerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerine oranla yazma becerisinde daha çok zorlandıkları görülür. İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar Keshavarz'ın (2011) tasnifine göre dil bilim temelli hatalar ve süreç temelli hatalar olmak üzere iki ana başlıkta incelenebilir. Dil bilim temelli hatalar, öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yapmış oldukları, kaynağını genellikle ana dillerinden ya da bildikleri diğer yabancı dillerden yaptıkları aktarımların oluşturduğu hatalardır. Dil bilim temelli hatalar, yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, sözcük anlamsal hatalar ve biçim-söz dizimsel hatalar olmak üzere üçe ayrılır. Yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar, Türkçe yazım, noktalama ve ses bilimine ait kuralların öğrenciler tarafından göz ardı edilmesi, iyi öğrenilmemesi ya da bilinmemesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Problem durumunda da bahsettiğimiz bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99) aşağıdaki gibidir:

- Türkçenin Latin temelli, Farsçanın Arap temelli alfabe kullanmasından,
- Öğrencilerin Türkçeyi, bildikleri diğer Latin temelli alfabe kullanan dillere göre yazmalarından,

- Türkçe ve Farsça arasındaki ortak kelimelerin farklı şekillerde telaffuz edilmesinden,
- Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememesinden,
- Türkçe ve Farsça arasındaki ses bilimsel farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Sözcük-anlamsal hatalar, bir cümlede anlatılmak isteneni ifade etmek için yanlış kelimenin seçilmesine bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

- Türkçe ve Farsçadaki ortak kelimelerin iki dilde farklı anlamlarda kullanılmasından,
- Farsçada bulunan kelimelerin Türkçede de kullanıldığının düşünülmesinden,
- Diğer Türk şivelerinde bulunan kelimelerin Türkiye Türkçesinde de kullanıldığının düşünülmesinden,
- Öğrencilerin bildikleri diğer yabancı dillerin etkisi ile Türkçede bulunmayan yabancı kelimeleri kullanmalarından,
- Öğrencilerin Türkçe kelimelerdeki anlam farklılıklarına hâkim olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Biçim-söz dizimsel hatalar, öğrencilerin bildiği diğer dillerdeki biçim ve söz dizimsel unsurları Türkçeye aktarmalarına bağlı olarak ortaya çıkan hatalardır. Bu hatalar (Keshavarz, 2011: 99):

- Türkçede bulunmayan Farsça biçim ve söz dizim unsurlarının kullanılmasından,
- Türkiye Türkçesinde bulunmayan ancak diğer Türk şivelerinde bulunan biçim ve söz dizim unsurlarının kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

Süreç temelli hatalar, öğrencilerin Türkçe kullanımları sırasında yaptıkları hatalardır. Süreç temelli hataların dil kurallarının tam olarak kavranamamasına, yanlış öğrenmelere ve yanlış stratejilerin seçimine bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu hata türü, unutma, ekleme, yerine geçme ve sıralama olarak dörde ayrılmaktadır (Keshavarz, 2011: 99).

Unutma, öğrencinin Türkçe yazarken gerekli olan bir dil bilimsel unsuru kullanmamasından kaynaklanan hatalardır. Ekleme, öğrencinin Türkçe yazarken gereksiz yere fazladan bir dil bilimsel unsuru kullanmasından kaynaklanan hatalardır. Sıralama, öğrencinin Türkçe yazarken dil bilimsel unsurları yanlış bir sıra ile kullanmasından kaynaklanan hatalardır (İnan, 2014: 624-625). Sıralamayla ilgili hatalar, Türkçe ile Farsçanın söz diziminin farklı olmasından kaynaklanmaktadır.

Köken bakımından Altay dil ailesine mensup olan Türkçe, yapı bakımından eklemeli dillerin bir alt gurubu olan bağlantılı dillerdendir. Bağlantılı dillerde, değişmeden kalan sabit kelime kökleri ile bunlara eklenen çeşitli ekler vardır. Kelimenin baş veya sonuna eklenen bu ekler, kökle kaynaşarak kelimedeki anlam veya görev değişikliği yapar. Türkçede ön ekler yoktur. Ekler her zaman kök ve gövde sonuna getirildiği için Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Ekler, kelimelerden yeni anlamda kelimeler türetmek üzere gelen “yapım ekleri” ve kelimeler arasında geçici anlam bağlantıları kurmak üzere gelen “çekim ekleri” olmak üzere ikiye ayrılır. Türkçe, Altay dil ailesinin tipik özelliklerini gösterir. Bu dillerde cinsiyet yoktur. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve genellikle baştadır. Fiil cümlesinin sonundadır. Ad ve sıfat tamlamalarında belirten belirtilenden önce gelir. (Korkmaz, 2003: 25). Türkçenin bu tipolojik özellikleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan İranlıların yazma becerisinde yaşadıkları problemlerin dil ailesinden kaynaklanan nedenleri olarak gösterilebilir.

Ana dili Farsça olan İranlıların alfabe ve seslerin ayrımında da sorunlar yaşadıkları aşikârdır. Konuyla ilgili olarak İran’da ana dili Farsça olan İranlı öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerle yapılan araştırmada öğretmenler şu görüşleri dile getirmektedirler (Güneş Özden, Boylu & Başar, 2017: 603):

K2- Ünlü harfleri çok zor öğreniyorlar öğrendikten sonra da bu kez ince ve kalın olanları karıştırıyorlar.

K7- Ana dili Farsça olan öğrenciler için Farsçada benzeri bulunmayan harflerin telaffuzu ve öğretimi çok zor özellikle kalın ve ince sesli harflerde ü, ö, ı.

K8- Türkçede bulunan, Farsçada asla bulunmayan Ö Ü I harfleri anadili Farsça olan bir kişinin en zorlandığı konudur.

K9- Türkçe kelimelerin telaffuzu ile ilgili Farsçada bulunmayan “ö, ü, ı” ünlüleri zorluk teşkil etmekte ve İranlılar ilk başlarda bu sesleri “o, u, i” şeklinde telaffuz etmektedir. Ama daha büyük bir problem yine ortak kelimelerle ilgili olarak ortak kelimelerin uzun bir süre Farsçadaki şekliyle telaffuz edilmesidir.

K10- Zorluk çektikleri konulardan bu ikisini sayabilirim ünlü harflerin ayrımı, bunun nedenini de Farsça ‘da bunların bulunmadığını söyleyebilirim.

Yukarıda öğretmen görüşlerinde görülen ve ana dili Farsça olan İranlılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlardan birisi olan alfabe ve seslerin öğretimiyle ilgili sorun, Türkiye’de de ana dili Farsça olan İranlı öğrencilere Türkçe öğretirken karşılaşılan

sorunlardan biridir. Bu sorunun temel sebebi noktalı ünlü harfler “ö,ü” ile noktasız ünlü “ı”nın hem yazımında hem de telaffuzunda yaşanan kalınlık-incelik ayrımıyla ilgili sorundur.

Ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlardan birisi de fiil, fiil çatıları ve fiilimsilerle ilgili sorunlardır. Çünkü Türkçe fiil ve fiilimsiler yönünden Farsçadan çok daha zengindir. Hele hele Türkçedeki zarf-fiillerin birçoğunun Farsçada karşılığını bulmak zordur. Bu gibi nedenlerden dolayı ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler kendi dillerinde karşılıklarını bulmakta ve ayırt etmekte zorlandıkları bu yapıları kullanmakta da zorlanmaktadırlar.

Ana dili Farsça olan İranlıların yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlardan birisi de hâl ekleriyle ilgilidir. Özellikle belirtme ve yönelme halini ayırt etmekte zorlanan öğrenci ve kursiyerler hâl eklerini kullanırken ciddi problemler yaşamaktadırlar.

Bu tez çalışmasında bu doğrultuda ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yazma kâğıtlarında yer alan hatalar ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve daha sonra da karşılaştırmalar yapılarak nicel ve nitel veriler ortaya konmuştur. Bu ortaya konmanın ardından alanla ilgili çalışmalar yapanlar için önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda tez çalışmamız, Alanya’da yaşayan ve Türkçe öğrenmek mecburiyetinde olan İranlıların B1 ve B2 seviyesindeki güncel hatalarını ele alması hasebiyle büyük bir öneme sahiptir. İlgili kursiyer ve öğrencilerin hatalarının tespit edilip çözümler üretilmesi benzer hataların tekrarlanmasını azaltacak ve oranını aşağıya çekecektir. Araştırma bu yönüyle ana dili Farsça olan kursiyerler, öğrenciler ve dil öğrencileri açısından da ayrı öneme sahiptir. Çalışmamız ek olarak sonraki araştırmalara da ilham kaynağı olacaktır.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Yapılan araştırmada B1 ve B2 seviyesinde Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan İranlıların gramer kuralları ve alfabe farklılığı başta olmak üzere birçok faktörden dolayı yazma becerisinde problemler yaşadıkları varsayılmaktadır.

1.5. Kapsam ve Sınırlamalar

Yapılan araştırmanın tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgın sürecine denk gelmesi ve Türkiye’de yaşayan B1 ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlılar üzerine yapılacak olması çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan korona virüsü (Covid 19) salgını da önemli sınırlılıklardan birisidir.

1.6. Tanımlar

Dil: Dil, milleti millet yapan en temel unsurdur. Dil, iletişimin olmazsa olmazıdır. Dil ile ilgili tanımlardan bazıları şöyledir; “Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır (Özbay, 2002: 15). Kültürün derinliklerinde dilin etkilerini, aynı dili konuşan insanların bütün eserlerinde o dilin dünyayı yorumlama biçimini de belirlemek mümkündür (Kırkılıç, 2012: 9; Akt. İşcan, 2012: 3).

Banguoğlu (2015: 10) dili, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları, sesli işaret sistemi olarak tanımlarken, Sapir (1999: 46), sistemli olarak üretilen simgeler düzeni aracılığıyla, düşünce, duygu ve isteklerin bildirişiminde kullanılan içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntem olduğunu dile getirir. (Ungan, 2013: 15)

Aksan (1985: 55) dili, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş dizge olarak tanımlamaktadır. (Ungan, 2013: 15)

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıta. İnsanlar dil sayesinde birbirlerini anlar ve birbirleriyle iletişim kurar. İnsan hayatında iletişim açısından çok önemli bir yeri olan dille ilgili Günay (2013: 16, 17) bazı özellikler üzerinde durmuştur:

- Dil, belli bir grup içinde konuşulur, yani tek bir kişiye ait dil yoktur. Bu da dil denen olgunun kurallarını, birden çok kişinin bilmesi demektir.
- Dil, iletişim amacıyla vardır. İletişim kavramının tanımını düşündüğümüzde, iletişimin en az iki kişi arasında gerçekleştiği açıktır. Günümüzün moda terimi kitle iletişimini düşündüğümüzde iletişim içindeki insanların sayısı milyonlarla tanımlanabilmektedir.
- Dil toplumsal bir olgudur. Bu toplumsallık da, belli bir dilsel grup için geçerlidir. Yani farklı toplumlardan yapay olarak oluşmuş bir topluluğun ortak dili olamaz.
- Dil, bir kavram ya da anlamsal içerikle (gösterilen), bir sessel imgeden oluşan (gösteren) gösterge dediğimiz saymaca ve uzlaşımsal nesnelerin kullanıldığı bir dizgedir.

Kendisi olmadığı halde kendisi yerine kullanılan göstergeler dizgesi dili oluşturur. İşte bu özellikte de dilin kolay bir iletişim aracı olmasını sağlar (Ghaffari, 2006: 15) Dil, kültürün sözle yaşatılan manevi değerlerin taşıyıcısı olması yanında öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. Dil sayesinde birey çevreyle etkileşime girer ve bireyin dış dünyayla bütünleşmesine katkıda bulunur. Böylece dil ile genç kuşaklara kültür öğretimi veya

gelecek kuşaklara kültür aktarımı sağlanır (Güneş, 2007; Cemiloğlu, 2004; Akt. Er, Biçer & Bozkırlı, 2012: 52).

Ana Dil: Ana dil ile ana dili çoğu zaman karıştırılmaktadır. Fakat ana dil, ana dilinden farklıdır. Ana dil, kendisinden diller meydana gelen büyük dildir.

Ana dil, Türk Dil Kurumu (TDK, 2011)'na göre “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil”dir. Diller arasındaki benzerlikler dillerin aynı kaynaktan çıkmış bulunan akraba diller olduğunu göstermekte; bugün birbirinden farklılık gösteren ve bir aile teşkil eden bu dillerin bilinmeyen bir zamanda ve yerde binlerce sene önce bir ana dilden çıkmış olduklarını göstermektedir (Ergin, 1993: 6)

Dünyada ana dil olarak bilinen başlıca dil aileleri şunlardır; Altay Dilleri, Hint Avrupa Dilleri, Sami Dilleri, Bantu Dilleri, Çin- Tibet Dilleri vb.

Ana Dili: Ana dili, ailemizden ve çevremizden edindiğimiz ilk dildir. Ana dilini edinmek yaşadığımız toplumla iletişim kurmak için önemlidir. Ana dilini edinmek bir nevi mecburiyettir, seçenek değildir. Bir çocuk doğduğu andan itibaren belirli evrelerden geçerek önce dinleme arkasından konuşma şeklinde ana dilini edinirken formel eğitim çatısı altında okuma ve yazma aşamalarından geçerek ana dilini eğitimle geliştirmektedir.

İnsanoğlu tarafından ailemizden ve çevremizden edinilen ilk dil olan ana dili terimi, Türk Dil Kurumu tarafından (TDK, 2011: 93) “**ana dili:** insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” şeklinde tanımlanmaktadır. Kecses ve Papp (2000) “ana dili” teriminin açıklanmasında onun; anne tarafından öğretilen dil, bireyin ilk öğrendiği dil, bireyin -her zaman- en çok hâkim olduğu dil veya bireyin en çok kullandığı dil olduğunu belirtmektedirler. Öner (2003: 76) ise, onu “İnsanın tam hâkim olduğu dil ana dilidir. Çünkü konuşmaya başladığı çocukluğunda beri zihni ana dili ile âdeta yoğrulmuştur. Dünyayı ana dili penceresinden bakarak tanımıştır” şeklinde açıklamaktadır. Yavuz (2020: 207) ise, “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.” biçiminde tanımlamaktadır.

Ana dili edinimine ait evreler konuşma öncesi ve konuşma sonrası dönemler olarak ikiye ayrılarak aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1.5.1. Ana Dili Edinim Evreleri

Konuşma Öncesi Dönem	Konuşma Sonrası Dönem
1. Yeni doğan dönemi / ağlama (0-2 ay)	1. Ses, sözcük dönemi (11-13 ay)
2. Gııldama dönemi (2-4 ay)	2. Tek sözcük dönemi (14-18 ay)
3. Mırıldanma dönemi (4-6 ay)	3. İki sözcüklü ifadeler dönemi (18-24 ay)
4. Mırıldanmanın tekrarı dönemi (7-9 ay)	4. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler dönemi (2-3 yaş)
5. Başkalarının seslerini taklit dönemi (9-11 ay)	5. Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3-6 yaş)

Kaynak: (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013; Akt. İltar, 2021: 10).

Yabancı Dil: Ana dilden sonra kendi isteğimizle öğrenilen ikinci dili yabancı dil olarak tanımlarız. Günümüzde artık ana dili bilmek yeterli kalmamaktadır. Ana dili yeterli kalmadığı nokta da yabancı dil öğrenimi karşımıza çıkmaktadır. Yabancı dil tanımları şöyledir;

Yabancı dil, Türk Dil Kurumu’nun (2005) tanımına göre “ana dilin dışında olan dillerden her biri” demektir. Oruç (2016: 287) onu, “birinci dil veya ana dilinden sonra veya ana dili dışında edinilen ve öğrenilen dil” şeklinde tanıtmaktadır. Demircan (2003: 305) da, “öğretim dili dışında okulda bir ders ile öğretilen dile yabancı dil denir” diye bir tanım sunmaktadır. Yazar başka bir çalışmasında (2005) yabancı dilin öğrenmeli bir dil olduğunu vurgulanarak öğrenme işleminin bilinçli olarak gerçekleştiğini de belirtmektedir (Şimşek, 2019: 15).

Yabancı dil öğrenmek sadece ana dilimizden sonraki öğrendiğimiz dil değildir. Yabancı dil öğrenmek aynı zamanda yeni bir toplumun kültürü, insanların kendini geliştirip dünyaya bakış açısının değişmesi demektir. “Yabancı bir dil öğrenme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun, ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilme yolu, o toplumun dilini öğrenmekten, bilmekten geçer (Ozil, 1991: 96). Yabancı dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir. Yabancı olanı anlamaya, çözmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir (Tapan, 1995: 156; İşçi, 2015: 37).

Yabancı dili bilmek dilini öğrendiği toplumla iletişim sağlamayı, bilgi alışverişinde bulunmayı sağladığı gibi birey yabancı dili öğrendiğinde diğer toplum / toplumların düşünme ve değer sistemlerini tanır, kültürünü algılamaya başlar, kendi kültürünü sorgular, hedef kültür ile kaynak kültür arasında karşılaştırma yaparak farklılıkları, benzerlikleri fark eder. Yani yabancı dil öğretimi, dili öğrenen kişiyi o dilin kültür çeşitliliğine götürür. Demircan (1990: 23)'ın belirttiği gibi her dil onu konuşanlara ayrı bir algılama yorumlama biçimi ve ayrı bir dünya görüşü sunar (İşçi,2015: 37).

Yabancı dil hem edinilen hem de öğrenilen bir dil olarak düşünülmelidir. Krashen (1987: 10) dil ediniminin bilinçaltı bir süreç olduğunu öğrenmenin ise bilinçli bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil edinimi veya öğrenimi, ana dili ediniminden oldukça farklılık gösterir. Ana dili ediniminde yaşanan konuşma öncesi ve konuşma sonrası süreçler yabancı dil edinimi veya öğrenimi süreçlerinde görülmez (İltar, 2021: 13). Bu sebeple yabancı dil sadece öğrenilen değil, hem edinilen hem de öğrenilen bir dil olarak değerlendirilmelidir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi:

Yazma: Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve anlaşılır olarak düşünce üretebilmelidir (Akyol, 200: 46).

Yazma Becerisi: Herhangi bir konuda görüş, fikir, gözlem, tecrübe, duygu ve düşünceleri planlayıp, dilin kurallarına uygun olarak sembol ve işaretlerle-harflerle yazıya geçirmek şeklinde tanımlanabilir.

Dil Aileleri: Yeryüzünde kullanılan dillerin kökenleri ve benzer özelliklerine göre gruplandırılması “Dil Aileleri” kavramı olarak adlandırılır. Kaynak bakımından gruplanan diller için kullanılan bu kavram ile ilgili Aksan şu açıklamayı yapar: “Özellikle biçim ve yapı yönünden yakınlıklara, ses ve sözdizimi açısından ortaya konan yakınlık ve ilişkiler de eklenince diller arasında bir akrabalık olasılığı güç kazanmakta dil akrabalığı varlığını kesinleştirmektedir” (Aksan, 2009: 5; Akt. Şimşek, 2019: 5).

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve/Başvuru Metni (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı): Avrupa Dillerinin öğretimini belirli bir çerçeve çizerek düzenleyen Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünün hazırladığı program (Mınhaj, 2016: 8).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇ)’nin temel amacı yabancı dil öğretimini üç temel felsefeye dayandırmaktır. Bunlar, Öğrenen Özerkliği, Kendini Değerlendirme ve Kültürel Çeşitlilik olarak sıralanabilir. Bu üç temel felsefeye dayalı olarak

ayrca üç ana bölümden oluşan *Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio)* geliştirilmiş, ADÖÇ'ün felsefesinin tüm ülkelerde aynı biçimde hayata geçirilmesi ve uygulamalara ortak bir standart getirilmesi somut biçimde sağlanmaya çalışılmıştır. *Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)*'nin bölümleri ve ADÖÇ ile ilişkili olduğu eğitim felsefeleri aşağıdaki gibidir (Bulut, 2020: 143-144):

Dil Pasaportu: Konuştuğu diller ve düzeyi ile ilgili bazı kişisel bilgiler, bireyin dilsel ve kültürel kimliği (Kendini Değerlendirme)

Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümünce geliştirilmiş dil düzeyi göstergeleri (Standart Değerlendirme) bulunur.

Yabancı Dil Özgeçmişi: Kendini fark etme ve dil öğrenim öyküsü (Kendini Değerlendirme/Öğrenmeyi Öğrenme/Özerklik),

“Yapabilirim” ifadeleri ve dil öğrenim süreç değerlendirme (Kendini Değerlendirme),

Kültürlerarası deneyimler (Kültürel Çeşitlilik),

Dil kontrol listeleri (Kendini Değerlendirme/Öğrenmeyi Öğrenme/Özerklik) yer alır.

Dosya: Sertifika, diploma, proje örnekleri, makaleler gibi bireyin öğrenmekte olduğu dillerle ilgili belgeler bulunur (Kendini Değerlendirme/Özerklik).

Dil Düzeyi: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre öğrencilerin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere yeterliliklerini standart haline getirmiş altılı düzey (Minhaj, 2016: 8).

Dil Becerileri: *Avrupa Dil Portfolyosu içinde Dinleme, Okuma, Üretimsel Konuşma, Karşılıklı Konuşma ve Yazma* temel becerileri ile *dil bilgisi (gramer)* ve *dikte* yardımcı becerileri mevcuttur. Bu beceriler, yukarıda dil düzeyi bölümünde de değinildiği üzere A1, A2 (Başlangıç Düzeyi), B1, B2 (Orta Düzey) ve C1, C2 (İleri Düzey) düzeyleri olmak üzere toplam 6 düzey (seviye) içinde verilmektedir. Burada C2 olarak verilen dil düzeyinde, Akademik Türkçe verilmektedir (Bulut, 2020: 144).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli vasıttır. İnsanların birbirlerini tanıması, anlaşması, aralarında bir bağ oluşturmaları dil sayesinde meydana gelir. Yabancı dil insanın ana dilinden sonra öğrendiği dildir. Ana dili edinmek kendiliğinden gelişen olağan bir durumdur. Yabancı bir dil öğrenmek ise insanların ihtiyaçları sebebiyle ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaçlar bireylerin kendilerini geliştirme istekleri, ekonomik, siyasi, kültürel gibi birçok sebeplerden kaynaklanmaktadır.

“Dil sadece bireylerin bir millet içinde aynı dili konuşup anlaşabilmesine ön ayak olmamış aynı zamanda diğer milletlerle de etkileşim içine girilip çeşitli ticari, turistik, bireyin kendini geliştirmesi ve farklı kültürlerin bir arada yaşayabilmesini, alışveriş yapabilmesini sağlayan bir unsur da olmuştur. Farklı kültürlerin iletişim kurabilmesi için ise o millete ait dilin öğrenilmesi gerekmekte ve bu noktada da devreye yabancı dil öğrenimi girmektedir” (Işık, 2020: 2). Çünkü dil öğrenmek sadece anlaşma aracı olarak değil, aynı zamanda karşılıklı olarak iki ve daha fazla milletin birbiri ile kültür, spor, sanat, ticaret gibi alanlarda bütünleşip iletişimin daha kuvvetli bir hâl almasını sağlamaktadır.

Dil bireylerin toplumsal kimlik kazanması, toplumların da tarihî süreçte milletleşmesi sürecindeki önemli bir kavram alanı oluşturmakla birlikte kolektif belleğin inşa bağlamını da karşılar. Belirtilen toplumsal belleğin inşa alanının abideleri ise milletlerin ve devletlerinin öncü ve etkin metinleridir. Bu doğrultuda toplumlar tarafından sahiplenilen metinler içerisinde nutuk (söylev), oluşturucusunun toplum içerisindeki konumu itibarıyla etkin bir işleve sahiptir. Nutuk, bir edebi tür olmasının öncesinde ve temelinde devlet yöneticisinin beyanı, öğüdü niteliğine sahip olması dolayısıyla dil, kültür ve eğitim politikalarının da temelini oluşturmaktadır (Er Aydemir & Direkci, 2021: 70). Türkçenin bilinen ilk nutuk metinleri Köktürk Devleti döneminden günümüze ulaşmıştır. “Aslında ondan önce de Türk milleti ve dolayısıyla tarihi vardı. Yine iki kıtada Türk toplulukları farklı adlar altında devlet ve benzeri siyasi kuruluşlar meydana getirmişlerdi. Ama Türk adının, dilinin, kültürünün, yabancı devletler tarafından tanınıp yaygın hale gelmesinin gerçekleşmesi tamamen Köktürkler sayesinde olmuştur. Diğer yandan aşağı yukarı bütün Türk boylarının bir devlet halinde birleşmesi sağlanmıştır” (Taşağıl, 2002: 9). Prof. Dr. Ahmet Taşağıl’ın ifadesiyle vurguladığı bu husustan hareketle dil ve eğitim kavram alanlarının da kültürel temelde devlet

kurgusuna zemin oluşturan özelliklerinin, Türk tarihinin ilk nutuk türündeki eseri olan Orhon Abideleri'nde taş kazınmış olduğunu belirtebiliriz. Orhon Abideleri, Türk evren tasavvurunu ve devlet sistemini bünyesinde ortaya koyan Türk kültür tarihinin ilk nutku özelliğine sahiptir (Er Aydemir & Direkci, 2021: 72). 1730 yılında İsveçli savaş esiri Philip Johan Von Tabbert Strahlenberg tarafından Moğolistan'da bulunan ve 1893 yılında Danimarkalı dilbilimci Vilhelm Thomsen tarafından okunan bu nutuk eserlerinin dikilmesinden üzerinden geçen 1300 yılın sonunda 2022 itibariyle Moğolistan'da bulunan İltiş Kutlug Kağan Yazıtıyla Türkçenin yazılı tarihi 7. yüzyıla taşınmıştır. Önemli bir geçmiş olan Türkçe ilk nutuk eserleri olan Orhon Yazıtlarından sonra sürekli öğrenilen/öğretilen ve kültürel etkileşimini artıran bir dil olarak varlığını günümüze kadar getirmiştir.

Yabancı dil öğrenmenin karşılıklı etkileşim noktasında özellikle kültürel etkileşim yönü diğer alanlardan daha ön plandadır. Dil ve kültürü et ve tırnak gibi düşünürsek birbirinden ayrılmayan iki önemli unsurdur. Nasıl ki et tırnaktan ayrılmazsa dil ile kültür de öyledir.

İnsanoğlunun sahip olduğu en önemli miraslardan biri olan kültür, bireylerin kişiliği, kendilerini nasıl ifade ettikleri, düşünme biçimleri, nasıl hareket ettikleri, sorunlarını nasıl çözüldüğü, şehirlerini nasıl planladığı ve düzenlediği, ulaştırma sistemlerinin nasıl işlediği ve nasıl kullanıldığı, hem ekonomik hem de devlet sistemlerinin nasıl bir araya getirildiğini ve işletildiği vb. birçok unsuru içine almaktadır. Kültür, bir toplumda birleştirici ve bütünleştirici rol oynayarak bireylerin hem yaşantısını hem de düşünce yapısını şekillendirmektedir (Fişekcioğlu, 2019). Ayrıca, kültür bir milletin fertlerini birbirine bağlarken, diğer milletlerden ayırır, dışarıya karşı ayırıcı rol de üstlenir (Kayasandık, Direkci, Yavuz & Karasoy, 2017).

Dili kültür bağlantısı içinde ilk inceleyen Humboldt (Akarsu, 1998), dilin içinde olduğu çevre ve kültür ile birlikte geliştiğini ve dilin ait olduğu toplumun kültürü tarafından şekillendirildiğini (Humboldt, 1988) ifade eder. Bununla birlikte, dili toplumların kültürel gelişmişlik düzeyini ortaya koyan en iyi araç olarak gören Humboldt (1988)'a göre: “Bir ulusun tinsel gücünü, bu gücün en yüksek açıklama ilkesi olan ve bu gücü en açık bir şekilde ortaya çıkaran dilde araştırmak gerekir.” Benzer şekilde Saussure de (1916, çev. 2001): “Bir ulusun töreleri dilini etkiler, öte yandan ulusu yaratan büyük ölçüde dildir.” (Saussure, 2001: 51) sözleriyle dil ve kültür ilişkisinin kapsamını vurgulamıştır. Caner, Direkci ve Kurt (2019: 81)'un da belirttiği gibi “kültür ve dil ilişkisi üzerine yapılan birçok çalışmanın ortak noktasının yabancı dil öğretiminin hedef kültürün de öğretimini kapsadığı yönünde olduğu

görülmektedir.” Dilin bireyler arası etkileşim aracı olarak kullanılması, onun toplumsal bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim dil, ait olduğu toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma görevini üstlenmektedir. Bu çerçevede Türkçe öğretimi sürecinde dil ve kültürün ilişkisi göz ardı edilmemelidir (Direkci, Şimşek & Akbulut, 2020: 279).

Dilini öğreneceğimiz milletin kültürünü de öğrenirken iki toplumun birbiri ile etkileşimi de kaçınılmazdır. “Bilindiği gibi her dil, komşusu olan öteki dillerle çeşitli boyutlarda sürekli olarak ilişki içerisinde olagelmıştır. Dil ilişkileri, toplumların ve kültürlerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin bir sonucu olarak görülmektedir. Özellikle ticari, dinsel, kültürel ve siyasal nedenlerle birbirlerini etkileyen toplumların dillerinde de çeşitli benzeşimlerin olması doğaldır. Bu durum, bilgiyi aktaran toplumun, aynı zamanda dilini de çeşitli boyutlarla aktarmış olduğunu gösterir. Türkçe de tarih boyunca birçok toplulukla ve doğal olarak da birçok dille etkileşim hâlinde olmuştur. Bu etkileşim Türkçe için hem etken hem de edilgen yönüyle ortaya çıkmıştır” (Gümüş & Dağ, 2018: 66).

İster etken olsun ister edilgen fark etmeksizin dil öğrenme çok eski zamanlardan bu yana hızla ilerleyerek süregelmektedir. Dil öğrenmenin hızlı ilerlemesi ile teknolojinin hızlı ilerlemesi arasında doğru orantı vardır. Bilgiye ulaşmada çok hızlı yol kat edildiği bu dönemde yabancı dil öğrenmek de önemini giderek artırmaktadır. “İnsanoğlunun yabancı dil öğrenme isteği ve teşebbüsü, çok eski dönemlere kadar gider. Dolayısıyla eskiden beri insanlar, yabancı bir dili öğrenme gayreti içinde olagelmışlerdir. Ancak insanlardaki bu öğrenme isteği ve teşebbüsü herhalde hiçbir zaman günümüzdeki kadar yaygın olmamıştır. Çünkü dünyanın hızla küçüldüğü, küresel bir köy haline geldiği, iletişimin bu kadar hızlı ve yaygın olduğu, ulaşımın kolaylaştığı, dünyanın her yerinde iş bulma imkânının olduğu çağımızda, yabancı dil bilmek her zamankinden daha fazla önem kazanmaya başlamıştır” (Kara, 2010: 662).

Dünya üzerinde üç bine yakın dilin bulunmasına karşın ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmekte, bunu kültürel ve ticari ilişkilerle askeri ittifaklar izlemektedir (Demirel, 1978: 46).

Türkiye, coğrafi konumu bakımından, kendi sınırlarının dışında başka ülke halklarına ulaşma noktasında eşsiz bir uluslararası ilişkiler olanağına sahiptir; hatta Türkiye ile söz konusu alanda rekabet içinde olabilecek, bu coğrafi imtiyaza sahip başka bir ülke de yoktur denilebilir. Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İslam Dünyası gibi önemli uluslararası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı

olan Türkiye; yine uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmektedir. Doğal olarak bu ilgi, önemli ölçüde Türkçe öğrenme talebi de doğurmaktadır.” (Durmuş, 2013: 210; Akt. Demirci, 2019: 3-4).

Artık Türkçe bir milletin ana dili olmasının yanı sıra başka milletler tarafından da öğrenilmek istenen bir dil haline gelmiştir. Türkiye’nin günden güne artan ekonomik, siyasi gücü sayesinde Türkçede önemini ve hak ettiği değerini bulmaktadır. “Türkçe, her geçen gün dünya konjektöründe daha da önemli bir konuma gelmektedir. Geçmiş yıllara oranla Türkçeye olan ilgi artmakta ve çok farklı ülkelerden insanlar Türkçe öğrenmek istemektedir. Yıldız (2004) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: “Türk dili, dünya üzerinde kurulan iletişim ağında oynadığı role bağlı olarak aynen günlük hayatta olduğu gibi eğitimde de daha da önemli hale gelmektedir. Türkçe özellikle 1991 yılında Sovyetlerin dağılmasından sonra bir dünya dili olmakla yolundadır. Türkçenin dünya üzerindeki önemi hızla artarken Türkçenin öğretimi de önem kazanmaktadır. (...) Türk dilinin sürekli artan önemi karşısında özellikle Türk Cumhuriyetlerinde ve Sovyet ülkelerinde Türkçenin yabancılara öğretimi de bir eğitim alanı olarak öne çıkmaktadır.” (Yıldız & Tunçel, 2012: 118).

Bir milletin dilinin öğrenilme noktasında çok tercih ediliyor olması o milletin gücü ile doğru orantılıdır. Bu doğrultuda diyebiliriz ki siyasi ve ekonomik yönden güçlü olan milletlerin dilleri daha çok öğrenilmektedir. Dil toplumun yansımasıdır. Hengirmen (1993) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini ifade ederken şunları söyler; “Dil kültürün aynasıdır. Öyleyse, bir dilin başka dilleri konuşan kişilere öğretilme çabası, aynı zamanda o dilin konuşulduğu topluma ait kültürel değerlerin öğretilme çabasını da içerecektir. Yararcı bakış açısı ön planda tutulduğunda, bu durumun en pratik sonucu ülke tanıtımına katkısı açısından belirlenilecektir. Kültürel yakınlık ekonomik, politik ve askeri ilişkilerin temelini oluşturur. İşte bu nedenle yabancı dil öğretimi, ülke savunması kadar önemlidir.” (Gedik, 2019: 9)

Türkler tarih boyunca çeşitli ülkeler ile etkileşim halinde olmuşlardır. Çeşitli coğrafyalarda yurt kuran Türklerin temas halinde olduğu ülkelerden biri de şüphesiz İran’dır. “Türkler en eski çağlardan beri Ön Asya ve Karadeniz coğrafyasını yerleşim alanı olarak kullanmışlar, buradan Avrupa içlerine ve Balkanlara kadar uzanmışlardır. Bu geniş coğrafya içerisinde Türklerin sürekli olarak temas hâlinde oldukları kavimlerden biri kuşkusuz İranlılardır. “Bilindiği kadarıyla Türklerle İranî kavimlerin ilişkisi Hunlar ile Alanlar arasında MS 370’lerde olmuştur. Bu tarihlerden itibaren Türklerle İranlılar arasındaki ilişkiler

kesintisiz olarak çeşitli boyutlarda süregelmiştir. “Çinlilerden sonra en eski komşuluğumuzun İranlılarla olması, Sâsânîlerden başlayarak yirminci yüzyılın ilk çeyreğine kadar İran’ın Türkler tarafından yönetilmesi ve bugün dahi İran sınırları içerisinde çok sayıda Türk’ün yaşıyor olması” (Karaağaç, 2005: 127), Türk-İran dil ve kültür ilişkilerinin ne denli geniş ve derinliğe sahip olduğunu gösterir (Gümüş & Dağ, 2018: 67).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, gün geçtikçe hız kazanan alanlardan biridir. Birçok ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu ülkelerden biri de İran’dır. Komşuluk ilişkilerinin gelişmiş olduğu İran’da uzun yıllardır Türkçe öğretimi yapılmaktadır. İran ile Türkiye arasındaki ekonomik, siyasi, kültürel ilişkiler dili de etkilemektedir. “Tarihsel süreç içerisinde Türkiye ile derin bir geçmişe ve sıkı bağlara sahip olan İran da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı ülkelerden biridir. Resmî adıyla İran İslam Cumhuriyeti olan topraklar, geçmişte Türkler için hem bir vatan olmuş hem de Asya içlerinden Anadolu’ya yapılan göçler için bir köprü görevi görmüştür. Türklerin ve Türkçenin bu ülkedeki varlığı çok eskilere gitmekle birlikte Türkiye Türkçesinin öğretimi oldukça yeni bir durumdur. Türkiye ve İran arasındaki karşılıklı dostluk ve komşuluk ilişkileri Türkçenin bu ülkede aranan ve saygın bir yabancı dil hâline gelmesini sağlamıştır. İranlılar, Türkçe ve Farsça arasındaki dil ilişkileri, ortak kültürel miras, Türkiye’ye ve Türkçeye duydukları ilgi ve sevgi nedeniyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken hızlı bir ilerleme göstermektedir. İranlılar, özellikle konuşma ve dinleme gibi beceri alanlarında başarılı olmakla birlikte yabancı dil öğretiminde temel bir etkinlik alanı olan yazma becerisi söz konusu olduğunda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar” (İnan, 2014: 621).

2.1.1. Dil Aileleri ve Dünya Dilleri

Yabancı dil öğretiminde hedef kitlenin hangi dil ailesine mensup olduğunu bilmek çok önemlidir. Her dil ailesinin kendine has kuralları vardır. Bu kurallar dikkate alındığı zaman öğretimin daha hızlı gerçekleşeceği görülecektir. “Hint-Avrupa dil ailesine mensup bireylerin, Hami Sami dil ailesinden olan kişilerin ve Bantu dillerini konuşan kişilerin sahip olduğu diller birbirinden farklıdır. Bu dillerin gramer yapıları, sözcük yapım yolları ve öğelerin zihne kodlanış biçimleri aynı değildir. Her ne kadar Türkçe de dâhil olmak üzere bütün dünya dilleri işlevsellik açısından ortak bir tanımda birleşse de, ait oldukları dil ailelerine göre şekillenen yapısal özellikleri ve dillerin kullanımları ve öğretimi açısından diller arasında birtakım önemli farklılıklar söz konusudur.” (Özyürek, 2009: 1822; Akt. Demirci, 2019: 10).

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, hedef kitlenin ana dili ile Türkçenin tam uyum sağlamasını ve zihinde hiçbir boşluk kalmayacak şekilde karışıklık ilkesi ile bütünleşmesini beklemek mümkün değildir. Bir dilin ve genetik (köken) ve yapı açısından ait olduğu dil ailesinin belli başlı dil bilgisi özelliklerinin, öğrenmek istediği hedef dilden farklı olması durumu ve dil içi yapı ile kültürlerdeki bu farklılık mutlaka incelenmelidir. Her dil; o dili ana dili olarak kullanan topluluğunun kendi kültürü, yapısı ve dünyaya bakış açısının ürünüdür. Bu nedenle farklı dil yapıları ve farklı kültür odakları çeviri de uyum sorunları oluşturur. Sapir Whorf’a göre; “Tam çeviri mümkün değil. Her dilin bir art kültürü, taşıdığı duygu ve kullanıldığı bir bağlamı vardır”. Dil öğretiminde en önemli unsurlar; dil öğretiminin amacı, hedef kitleye ait bütün özelliklerdir. Mevzubahis olan yeni bir dil öğrenmek-öğretmek olduğu için hedef kitlenin ana dili, dil ailesi ve özellikleri çok büyük belirleyici bir önem taşır. Buna bağlı olarak ana dillerin bulunduğu dil ailesi sınıflandırmaları ile ilgili doğru bilgiler ortaya konmalı ve dil aileleri özellikleri incelenmelidir (Şimşek, 2019: 18).

Geçmişten günümüze varlığını çeşitli uzantılarla veya doğrudan sürdüren ve canlılığını koruyan dilleri kaynak – köken bakımından farklı dil kollarına (ailelerine) ayıracak olursak, şu ayrıştırmayı görebiliriz:

- **Altay Dilleri:**

Türkçe, Moğolca, Mançuca, Tunguzca ve gruba sonradan eklenen Korece ile Japonca.

- **Hint Avrupa Dilleri:**

1. Asya Kolu: Hintçe, Farsça, Ermenice, Hititçe.

2. Avrupa Kolu:

a.) Latin dilleri: Latince, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca, Rumence

b.) Slav dilleri: Rusça, Bulgarca, Sırpça, Boşnakça, Hırvatça, Lehçe, Makedonca.

c.) Germen dilleri: Almanca, İngilizce, İsveççe, Norveççe, Felemenkçe, Danca.

d.) Kelt Dilleri: Galce, İrlanda Galcesi, İskoçya Galcesi, Bretonca.

e.) Diğer bağımsız Avrupa dilleri: Yunanca, Arnavutça, Ermenice.

- **Hami-Sami Dilleri:**

Arapça, İbranice, Habeşçe, Çad dili, Berberi dilleri, Akadca, Aramca, Kiptice.

- **Çin- Tibet Dilleri:**

Çince, Tibetçe, Burmaca.

- **Bantu Dilleri:**

Afrika'nın Orta ve Güney bölgelerinde yaygın olarak konuşulan dillerdir. En meşhuru Shawili (Sevahili)'dir.

- **Kafkas Dilleri:**

1. Güney Kafkas kolu: Gürcüce.
2. Kuzeybatı Kafkas kolu: Çerkez, Abhaz, Ubyh.
3. Kuzeydoğu Kafkas kolu: Çeçen-Lezgi, Dağıstan, Hazar.

- **Fin-Ugor Dilleri:**

Fince, Macarca, Estonca, Livonya ve Laponca.

Bütün bu dil ailelerinden ana dillere sahip yabancı öğrenciler yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğrenmektedir. Türkiye'ye eğitim, iş veya diğer sebeplerle gelenler üniversitelerin veya özel öğretim kurumlarının Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmektedir. Farklı ana dillere sahip öğrencilerin, Türkçe öğretiminde materyalden öğretim tekniklerine ve Türkçe ile karşılaşmaları gerektiğine dair düşünceler Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilmektedir. Buna bağlı olarak “Araplara Türkçe Öğretimi, Farslara Türkçe Öğretimi” gibi öğrencilerin ana dillerine göre Türkçe öğretiminin farklılaşmasına yönelik çalışma alanları oluşmaktadır. Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların ana dilleri, kültürleri, yaşayış biçimleri ve diğer kültürlere bakış açıları Türkçe öğrenme isteklerini ve Türkçe ile karşılaşma alanlarında çıkan sıkıntıları farklılaşmaktadır. Farklılıklardan doğan sorunların giderilmesi ancak bu sorunların tespit edilmesi ile mümkün olabilir. Özellikle yazma becerisinde kendi ana dilleri ile kavrama ve anlamalarındaki farklılıkların incelenmesi Türkçe öğretim sürecinin bütünlük içinde sürdürülebilmesi için çok önemlidir.” (Şimşek, 2019: 3).

2.1.2. Dillerin Sınıflandırılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dillerin sınıflandırılmasını bilmek çok önemlidir. Hangi dilin hangi dil ailesine mensup olduğu bilmek, o dilin özelliklerini bilmek ve öğrenilecek ya da öğretilecek hedef dilin özelliklerini çok iyi bilmek gerekir. Her dil ailesinin kendine has kuralları vardır. Ana dilimizin ve yabancı dil olarak tercih ettiğimiz dilin mutlaka kurallarını bilip, kendi ana dilimize olan yakınlıkları ve farklılıkları tespit etmemiz gerekmektedir. “Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi için en genel ilkeleri sunan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’nde de vurgulandığı gibi, farklı ana dillere sahip hedef kitlenin

farklı veya aynı dil gruplarından ana dillere sahip olup olmadıkları dikkate alınmalıdır. Yabancılar Türkçe öğretimi ve Türk kültürünün birleştirici bir unsur olarak tanıtımında da öğrencilerin dil kökenleri öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi ve araştırma merkezleri olan TÖMER’lerde Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler çok farklı milletlere mensup olup farklı ve aynı dili de olabilmektedir. Yapılan araştırmalara göre birey öğrendiği yabancı dili önce istemsiz olarak kendi ana dili de karşılaştırarak öğrenmektedir. Bu da Türkçe öğrenen yabancıların, ana dilleri ve hangi dil ailesine mensup olduklarını bilmenin önemini arttırmaktadır.” (Şimşek, 2019: 1-2).

“Dil ailelerinin doğru sınıflandırmalarının araştırılması ve ortak bir sınıflandırma ortaya konulması hedef kitlelerin ana dillerinin hem birbirlerinin hem de Türkçeye karşı konumunu belirlemek için büyük önem taşır. Çünkü ana dillerin Türkçe ile nasıl bir yakınlık ve uzaklıkta olduğunu görmek ancak bu yol ile sağlanabilir. Yapılan birçok sınıflandırma türü içinde bizim esas alacağımız temel sınıflandırma kaynaklarına köklerine göre (Genetik Sınıflama) ve yapılarına göre sınıflandırmadır. “Hint – Avrupa Dil Ailesi dünyada köken ve yapı bakımından en geniş alana yayılan ve en aktif şekilde kullanılan dil ailesi Hint Avrupa Dil Ailesidir. En az 150 dilden oluşan Hint – Avrupa dilleri Arnavutça, Eski Anadolu dilleri, Ermenice, Baltık Slav, Kelt, Germen, Grek, Hint – İran, İtalik ve Tohar olmak üzere on gruba ayrılır.” (Eker, 2009: 63; Akt. Şimşek, 2019: 19).

Hint Avrupa Dil Ailesi yapı itibariyle çekimli dillerdendir. Bu dil ailesine mensup dillerin özelliklerine bakıldığında bazılarında önden, bazılarında içten ve bazılarında ise sondan eklemeli diller bulunur. Yeni sözcükler türetilirken kökte büyük değişimler meydana gelebilir. Hint Avrupa Dil Ailesinin diğer özelliklerini şöyle sıralamak mümkündür; “Bu dil ailesi içindeki dillerin ortak yönleri şunlardır: Bu dillerde cinsiyet, sayı ve durumlara göre özelleşen kelimeler ile zengin bir morfolojik yapı (diller arası ek kök alışverişi) bulunur. Yaşayan ve bu dillerden türeyen şimdiki Hint – Avrupa ailesi içindeki dillerde de aynı özellik vardır. Vurgu, kelimelerde herhangi bir yerde bulunabilir. Yapı bakımından “çekimli – bükümlü “dillerden olup, başka dil ailelerinden diller ile yakınlığı tespit edilen dillerde eklemelilik yapısının da hissedildiğini söylemek gerekir. Cümle dizimi, bu çok geniş dil ailesinde değişmektedir, bilinen cümle dizimi yapıları: “nesne / özne-yüklem – özne / nesne ve “özne-nesne-yüklem” şeklindedir.

Altay Dil Ailesi, önceleri Ural Dil Ailesi ile birlikte “Ural – Altay Dil Ailesi” olarak sınıflandırılrsa da; dillerin ayrışmaları ve farklılıkları son yıllardaki değerlendirmelerde bu iki dil ailesi grubunun ayrı sınıflandırmasını gerekli kılmıştır. Altay dilleri ana grupları bazı

kaynaklardan alınan örneklerle şunlardır: Türkçe, Moğolca, Mançuca-Tunguzca, Korece, Japonca. Altay dilleri; eklemelilik, son eklerin varlığı ve zenginliği, cinsiyet ayrımının bulunmaması, sayı sıfatlarından sonra gelen sözcüklerin yalın olması, kimi ses denklikleri, ünlü uyumları, söz başında “ı, r, n” akıcılarının görülmesi bakımından benzerlik gösterir. En önemli ana benzerlik çekim, sözcük türetme ve son eklerdir. Ayrıca Türkçe gibi diğer Altay dillerinde de sözcüklerin cinsiyet belirtmeleri söz konusu değildir (Şimşek, 2019: 44).

2.2. Türkçenin Dünya Dilleri İçindeki Yeri

Türkçe gün geçtikçe önemini artıran, dünyada en fazla tercih edilen diller arasındadır. Her dilin kendine has yapısı vardır. Türkçe de kendine has kanunları olan muazzam bir dildir. Altay dil ailesinden olan Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Cinsiyet ayrımı yoktur. Korkmaz, Türkçenin yapısı hakkında şunları söylemektedir; “Türkçe, yapı bakımından eklemeli dillerin bir alt gurubu olan bağlantılı dillerdendir. Bağlantılı dillerde, değişmeden kalan sabit kelime kökleri ile bunlara eklenen çeşitli ekler vardır. Kelimenin baş veya sonuna eklenen bu ekler, kökle kaynaşarak kelime anlam veya görev değişikliği yapar. Türkçede ön ekleme yoktur. Ekler her zaman kök ve gövde sonuna getirildiği için Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Ekler, kelimelerden yeni anlamda kelimeler türetmek üzere gelen “yapım ekleri” ve kelimeler arasında geçici anlam bağlantıları kurmak üzere gelen “çekim ekleri” olmak üzere ikiye ayrılır. Türkçe Altay dil gurubunun tipik özelliklerini gösterir. Bu dillerde cinsiyet yoktur. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve genellikle baştır. Fiil cümle sonundadır. Ad ve sıfat tamlamalarında belirten belirtilenden önce gelir.” (Korkmaz, 2003: 25). Türkçe sondan eklemeli bir dildir ve ek aldığı kelime kökü hiçbir şekilde değişmez, kelimenin yeni anlamlar kazanması alacağı eke göre değişir. Aynı şekilde Türkçede cümle yapısında özne, tümleç, yüklem sıralaması da hiçbir şekilde değişmez (Alshirah, 2013: 5).

Türkçenin temel özellikleri şunlardır:

1- Türkçe kelimelerde kalın ünsüzlerinin kalın ünlülerle (a, ı, o, u); ince ünsüzlerinin ince ünlülerle (e, i, ö, ü) aynı hecede bulunmasından ortaya çıkan bir uyum vardır. (büyük ünlü uyumu). Yani, a, ı, o, u ünlüleri g, k, l ünsüzleriyle; e, i, ö, ü ünlüleri g, k, l ünsüzleriyle aynı hecede bulunmazlar. Bozgun, kuzgun, kapı, kırağı, tatlı; görüntü, gezi, güneşlik kelimelerinin söylenişine dikkat edilirse g, ğ, k, l seslerinin buradaki örneklerde aynı sesler olmadığı sezilebilir.

2- Türkçede o, ö ünlüleri (-yor eki dışında) sadece ilk hecede bulunur: İlk hece dışında o, ö sesleri olan kelimeler yabancı asıllıdır: balkon, biyografi, fizyoloji, konsol, konsültasyon, monitör, otomobil, profesör, traktör.

3- Türkçede uzun ünlü yoktur. İçinde uzun ünlü bulunan kelimeler yabancı asıllıdır: Câhil, mâvi, millî, nâhoş, perîşân, şâir, târîh, vazîfe. Bazı ses olaylarıyla ortaya çıkan â < ağa, âbi < ağabey, pekî < pek iyi, ile vâir olmak, yârin kelimeleri istisnadır.

4- İnce ‘a’ ve ince ‘ı’ sesleri yoktur: harften, hakikate, saati, sıhhatli, şefkâtini; alkollü, hâlâ, hayâl, normalde, plân. Örneklere dikkat edilirse kelimelere getirilen eklerin ünlü uyumuna uymadığı görülür.

5- Arapçadaki ayın ve hemze sesleri, Türkçede olmadığı için bunlar söylenmez, düşürülür. Bu seslerden önce ünlü olması durumunda ünlü, uzun okunur: Bazen, mana, memur, şair, tesir, yâni. Arapçadan alınan kelimelerdeki ayın ve hemze kesme işaretiyle gösterilir. Ancak anlam karışıklığı olmayacak kelimelerde bunların kesmeyle yazılmasından - son zamanlarda- vazgeçilmiştir: San’at, ma’nâ, meb’ûs, me’mûr, neş’e, te’sîr, te’sîs > sanat, mana, mebus, memur, neşe, tesir, tesis

6- Dilimizde iki ünlü yan yana gelmediği için ünlüyle biten kelimeler, ünlüyle başlayan ekler aldığı zaman araya “y” koruyucu ünsüzü girer: iki - y - e, soru - y - u, bekle - y - en, söyle - y -ecek. Yan yana iki ünlünün bulunduğu kelimeler alınmadır: aile, ait, fail, fiil, muamele, şair, şiir, reis vb. gibi.

7- Türkçe bir hecede ancak bir ünlü bulunur. Aynı hecede iki ünlünün bulunduğu kelimeler alınmadır: kau-çuk, kua-för, koo-peratif, sua-re.

8- Kelime kökünde ikiz ünsüz (şedde) yan yana bulunmaz: Dikkat, himmet, şedde, bakkal, dükkan, millet, teşekkür. Anne (< ihrâc, kitap< levend. Kelimenin ünlüyle başlayan bir ek alması hâlinde sert ünsüzler yumuşayarak eski şekline döner: ihtiyâc > ihtiyaç > ihtiyacı; mektûb > mektup > mektuba, reng > renk > rengi gibi. Ad, sac, od, öd gibi kelimeler istisnadır.

9- Kelime kökünde ikiden fazla ünsüz yan yana gelmez: Elektrik, kontrol, quartz, sfenks, strateji gibi kelimeler batı kaynaklı dillerden alınmadır. Türkçe, sertlik gibi örneklerde yan yana gelen üç ünsüzden ikisinin kelime köküne, üçüncüsünün eke ait olduğuna dikkat ediniz.

10- Türkçe heceler ve kelimeler iki ünsüzle başlamaz: blok, bravo, grup, klâsik, kral, kontrat, spor, stop, stres, plâj, program, tren gibi kelimeler, başka dillerden alınmadır. Ağızlarda bu iki ünsüz arasında bir ünlü türetilir: kıral, sipor, tiren...

11- Türkçede kelime başında c, ğ, j, l, m, n, ñ, r, v, z sesleri bulunmaz. Çocuk dili kelimeleriyle (cici, mama, meme, ninni) nine ve ne ile ne'den yapılan kelimeler (nasıl (> ne asıl), ne, neden, nere, nereden, nereye, nice, niçin, nine, nitelik kelimeleri, yansıma kelimeleri (cıvıl cıvıl, lıkır lıkır, rap rap) istisna oluşturur.

12- Türkçe kelimelerin sonunda b, c, d, g ünsüzleri bulunmaz. Alıntı kelimelerdeki bu sesler sert karşılıkları olan p, ç, t, k ünsüzlerine çevrilir: Ahenk<ihrâc, kitap< levend.

Kelimenin ünlüyle başlayan bir ek alması hâlinde sert ünsüzler yumuşayarak eski şekline döner: ihtiyâc > ihtiyaç > ihtiyacı; mektûb > mektup > mektuba, reng > renk > rengi gibi. Ad, sac, od, öd gibi kelimeler istisnadır.

13- Türkçede f, h, j, v sesleri bulunmaz: Fal, film, filiz, fizik; hakikat, hamur, havlu, jeton, jüri, pijama, plâj; vicdan, vida gibi kelimeler alınmadır. Yabancı dillerden alınan kelimelerde görülen j sesi halk ağzında c olarak söylenir. Türkçe kelimelerdeki v sesi, ya b'den, ya g/ğ'dan değişmiştir ya da vur örneğinde olduğu gibi türemiştir: öfke (< yubka); dahi (< takı), han (< kan), hatun (< katun), hani (< kanı); ev (< eb), var- (< bar-), ver- (< bir-) döv- (< döğ-) vur- (< eb). **14-** Hece ve kelime sonunda, aşağıdaki ünsüz çiftleri dışında ünsüz grupları bulunmaz: -lç, -lk, -lp, -lt: ölç; ilk, kalk; alp, kulp; alt, bunalt, salt. -nç, -nk, -nt: dinç, genç, gülünç, sevinç; denk, ant, kunt. -rç, -rk, -rp, -rs, -rt: sürç, burç; bark, görk, Türk; sarp, serp; sars, pars, ters; art, kart, kurt, ört, yırt, yurt, yoğurt. -st: ast, üst. Aşk, arş, çift, disk, felç, film, fötr, harf, lüks, misk, risk, şevk, sevk gibi kelimeler, Türkçenin bu ses özelliğine uymayan alınma kelimelerdir. Batı dillerinden ve Arapçadan alınan kelimeleri Türkçeye uygun hale getirmek için ya araya ünlü bir ek konulur ya da ünlü ile başlayan bir ek getirilir: lüks – lüküs, seyr – seyret vb. (Alshirah, 2013: 11-12).

2.3. Farsçanın Dünya Dilleri İçindeki Yeri

Köklü bir geçmişe sahip olan Farsça, Hint-Avrupa dil ailesinin Asya koluna sahip, yapı bakımında çekimli diller içerisinde yer alan bir dildir. Başta İran, Tacikistan, Afganistan, Hindistan, Pakistan ve Özbekistan'da önemli oranda kullanılan bir dildir. Resmi dil veya resmi dil olma özelliğine sahiptir. Dünyada ana dili Farsça olan 100 milyondan fazla insan vardır.

“Türk, Arap, Afgan, Paki, Tacik gibi milletlerin dillerinin Farsçadan etkilendiği görülmektedir; bunun nedeni İslamiyet'in yayılımının Arapça ile birlikte bu milletlerin yaşadıkları bölgelere Farsça aracılığı ile de yayılması olarak görülür. Özellikle bu dillerde ve Türkçede din etkisindeki edebiyat (dini-tasavvufi edebiyat vs.) içinde Farsçanın etkileri daha

yoğun olarak görülür. Dil, İslamiyet kanalı ise Arapçadan ve tarihi komşuluk ve bölge özellikleri gereği Türkçeden etkilenmiştir. Farsça, bükümlü bir dil olarak sayılmasına karşın Hint Avrupa Dil Ailesinin Avrupa kolundaki kadar bu özelliği yansıtmaz. Farsçanın konuşulduğu bölgelere göre lehçe ya da ağız özellikleri değişir ve isim olarak da Hint-Avrupa Dil Ailesi içinde “Fars Dilleri” kolunun genelini oluşturur. Mesela bu kolun içinde Farsça (İran’da konuşulan), Dari /Darice (Afganistan, Özbekistan ve Pakistan Farsçası olarak da isimlendirilen bir dildir) ve Tacikçe (Tacikistan, Özbekistan ve Rusya’da konuşulan Farsça olarak geçer) gibi diller vardır.

Fars alfabesi: Farsça, bugün Arap alfabesi asıllı Fars alfabesi ile İran’da; Tacikistan’da ise Kiril alfabesi asıllı Fars alfabesi ile yazılmaktadır. 1967’den sonra İran’da yer isimlerinin Latin alfabesi ile de yazılması kararı alınmıştır. Fars alfabesi, Farsçanın İran ve Afganistan’da kullanılan yazı sistemidir.” (Şimşek, 2019: 66).

Farsça Yazı Dili ve Alfabesinin Genel Özellikleri:

Farsça, Hint–Avrupa dil ailesi içinde olsa da ‘O’ kişi zamiri için “cinsiyet” çağdaş Farsçada yoktur. Diğer özellikler:

1- Farsçada (Arap asıllı Fars alfabesinde) 32 harf vardır. Arap asıllı Fars alfabesinde olup, Türkiye Türkçesi Latin alfabesinde olmayan sesler:

2- (Ayn), (zel): Türkçede “z” harfine benzer.

3- (de, peltek se): Türkçede “s” diye okunur.

4- (Ha), (Hı, he): Türkçede “h” olarak okunur, ancak ses gırtlaktan çıkar.

5- (zı): Türkçedeki “z” harfine benzer.

6- (Dat): Türkçede “z” veya “d” olarak okunur. Bu sesler- harfler Türkçede benzer sesler seslere tekabül etmekle birlikte ünlüler ile kullanımları ve biçimlerinin kelime başı, ortası ve sonundaki değişiklikleri ile Türkçe alfabede karşılık bulmazlar.

7- Farsçada ve Fars dilleri içinde 4000 civarında Türkçe sözcük vardır. Kelimelerin çoğu Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi ve Özbek Türkçesinden bu dile geçmiştir.

8- Türkçeye giren dini terimlerin yüzde doksanı Farsça kökenlidir.

9- Farsçada, Türkçede bulunan “ı, ö, ü” ünlüleri yoktur.

10- Farsçada sözcüklerin yazımı – imlası Arapça ile aynıdır. Noktalama işaretleri kullanımı yeni sayılır çünkü yer isimlerinin Latin alfabesi ile yazımının etkin olmasıyla son yıllarda noktalama işaretleri kullanımı üzerine düşünülmüştür.

11- Edatlar Farsçada “ön edat” olarak kullanılır. Sözcüklerin önüne eklenir, Türkçede ise sözcüklerden sonra bulunur.

12- Bazı ekler (özellikle edat ve zarflar) tek kullanıldığında farklı bir kelime olma özelliği de taşır.

13- Mastar eki: Türkiye Türkçesinde “-mek, mak”, Farsçada “-den, -ten”. Örnek: “görmek / diden”, “gitmek / reften” • Tamlama ekleri: “Benim kitabım/ kitab-i men”

14- İle edatı / vasıta eki: Türkiye Türkçesinde “ile /-le, -la, “Farsçada “ba”. Örnek “hiis-i kablen vukuu” (Olayı önceden hissetmek)” (Kanar, 2015; Akt. Şimşek, 2019: 68).

2.4. Türkçe ile Farsçanın İlişkileri

Türkçe-Farsça ilişkilerini aşağıdaki maddeler ile özetleyebiliriz:

- Her iki dilin ünlü dizgesi, birbirinden çok etkilenmemiştir:
Tr. yagı> Far. yâgî ; Far. bolbol > Tr. Bülbül vb.
- Her iki dilin ünsüz dizgesi, Arapça oranla yalın ve birbirine yakındır:
Ar. /t/, /t/ > Tr., Far. /t/ ; Tr., Far. /ç,j,p,g/ > Ar. Ø ; Far. /j/ > Tür [j] vs.
- Farsça kopyalar, Arapça kökenlilere oranla Türkçeye çok daha kolay biçimde uyarlanmıştır:
Far. gol> Tr. Gül; Far. çehârçûb > Tr. Çerçeve vb.
- Her iki dil de çok sayıda benzer ses özellikleri gösterir. (İkiz Ünsüz/ Ünsüz Uzunluğu):
Far. ævvel> Tr. Evvel vb.
- İkiz Ünsüz:
Far. red> Tr. ret> Ar. Redd vs.
- /y/ Türemesi:
Far. mu-æm> mu-y-æm ‘saçım’; Tr. ala-ım > ala-y-ım vb.
- Pekiştirme/ Redublikasyon:

/p/: pul> mul> pul m-ul (krş. p-ara > m-ara) vb.

- Vurgu:

Far. mæn hæst-æm> Tr. Ben-im; Far. mæn hæst-æm > Tr. Ben-im vb.

- Her iki dil Arapçadan yüksek oranda sözcük kopyalamıştır. Her iki dil de birbirinden önemli ölçüde sözcük almıştır: Türkçe sözlükteki 104,481 sözcükten 1374 adedinin yani %1,31'i Farsça kökenli olduğu belirtilmiştir. Farsça kopya sözcüklerin kökenleri bakımından Farsça, Arapça ve Fransızcadan sonra üçüncü sıradadır. Tüm kopyalar arasında Farsçanın oranı %10'dur:

Tr. boş + kap > Far. boşqâb 'tabak' ; Tr. kaşuk> Far. qâşoq 'kaşık'

- Her iki dilde kaynak dil genellikle verici dil Arapça olmak üzere, sanılandan çok fazla ortak anlam kopyası vardır. (Bunlara atasözleri ve deyimler de dâhildir):

Tr. eğitim ve öğretim > Far. âmûzeş o pærværeş;

Far. evvel çâh-râ be-ken ba'd menâre-râ be-dozd Tr. Önce kuyuyu kaz, sonra minareyi çal, vs.

- Farsçadan, özellikle seçkinlerin dilinde görülen, izafet gibi gramatikal yapılar da kopyalanmıştır: (ber, be, der, ez, ta, ta be, ez ... ta ..., ne ... ne ..., hem ... hem ...vd.)

Far. ta be xane krş. Tr. ta eve (kadar) ; Far. ruz be ruz krş. Tr. gün be gün vs.

- Tamlamalar:

ordu-yu hümayun, otağ-ı hümayun vs.

- Aynen tekrarlarla yapılan ikilemeler belirteç olarak kullanılır:

Far. dævan dævan Far. xændan Xændan.

Tr. koşa koşa Tr. güle güle vs.

- Farsçada, Türkçeden kopyalanan {-çî} eki yaygın biçimde kullanılır:

Tr. Kaçakçı > Far. qâçâqçî vb.

- Her iki dilde de zamir enklitikleri yani iyelik ekleri vardır:

Kişi tekil çoğul

Far. -æm / Tr. -Im Far. -mân / Tr. -mİz

Far. -æt / Tr. -n Far. -etân / Tr. -nİz

Far. -æş / Tr. -(s)I Far. -eşân / Tr. -lArI

- Kopyalanan sözcüklerin bir bölümü yapım ekleri veya yine Farsça “şodæn” ve “kærdæn” yardımcı eylemlerin muadili ‘olmak’ ile Türkçeye aktarılmıştır:
Ar. muvaffaq + Far. şodæn, Tr. olmak > Far. movaffaq şodæn / Tr. muvaffak olmak;

Ar. Şikayet + Far. kærdæn, Tr. etmek > Far. şekayæt kærdæn / Tr. şikayet etmek;
- Farsça eylem kökleri ve geçmiş zaman ortaçları yardımcı eylemlerle eylemleştirilir:
Far. nûş + Tr. etmek > nûş etmek (içmek) ;

Far. revân + Tr. olmak > (yola) revan olmak, vs.
- Tümce ögeleri benzer diziliştedir. Her iki dil de adıl düşürebilen, yüklem sonda dillerdir:
Far. (mæn) name neveštæm Tr. (ben) mektup yazdım, vb.
- Her iki dilde söz diziminde işlevsel esneklik vardır:
be Mina mæn gol ra dad-æm gol ra mæn dad-æm be Mina
(Mina’ya ben gülü verdim) (gülü ben verdim Mina’ya)
gol ra mæn be Mina dad-æm dad-æm mæn be Mina gol ra
(gülü ben Mina’ya verdim) (verdim ben Mina’ya gülü)
gol ra be Mina mæn dad-æm gol ra dad-æm mæn be Mina
(gülü Mina’ya ben verdim) (gülü verdim ben Mina’ya) vd.
- En önemli söz dizimsel kopya, eylemsiler yerine kullanılan, Farsça ki’li birleşik cümlelerdir:
Far. çend-ân dævid-æm ke bîtâb mând-æm (o kadar koştum ki bitap kaldım) vd.
- Farsçada da, bir tamlayanla sağa dallanan yapılar yanında, Türkçe etkisiyle sola dallanan tipte söz öbekleri görülür:
- Farsçadaki Şah Reza yerine, kullanılan Reza Şah vb. unvan grupları da Türkçe söz diziminin etkisiyle açıklanır.” (Perry, 2006; Akt. Shirazi, 2018: 38-42).

2.5. Yabancı Dil Öğretimi

2.5.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Yabancı dil öğretimi dört temel dil becerisine dayanan bir alandır. Bu dört temel dil becerisi okuma, yazma, dinleme, konuşmadır. Dinleme ve okuma anlamaya yönelik dil becerilerinden olup, yazma ve konuşma anlatmaya yönelik dil becerilerindendir. Bu dört temel dil becerisi birbiri ile bağlantılı olup, birbirinden ayrı düşünülemez. “Yabancı dil öğretimi demek; yabancı bir dili öğrenmek isteyen bireye dilin dört temel becerisinin tam ve eşit düzeyde öğretilmesi demektir. Arı’ya göre ise “Dil anlama ve anlatma becerilerinin bir alt açılımı olarak kabul edilen okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinden oluşur. Dinleme ve okuma anlamaya yönelik dil becerilerini; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturur” (2011: 123-127). Yabancı bir dili öğrenen kişinin dili etkin bir şekilde kullanabilmesi yani okuduğunda ve dinlediğinde anlaması veya konuştuğunda ve yazdığında anlatmak istediği şeyi düzgün bir dille ifade edebilmesidir. Dili öğrenecek olan kişi dili bütün yanları ile kullanabilmelidir. Çakır’a göre de bu beceriler birbirleriyle ilişkilidir (2003: 32). Dil öğretimi geçmişten günümüze farklı yönlerden ele alınmış ve gelen çağın ihtiyaçlarına göre değişim göstermiştir. Bin yıl önce insanlar için mektup, telgraf vs. yazılı iletişim materyalleri önemli olduğu için ülkeler veya bireyler arasındaki iletişim şekli buna göre şekillenmekteydi. Geçmişte yabancı bir dili öğrenmek o dilde bir düşünceyi yazabilmek veya okuduğu bir metni anlayabilmek anlamına gelmekteyken günümüz çağında sadece bir beceriyi geliştirmek dil öğretimi için yetersiz kalmaktadır. Dil öğretimin çağın getirdiği şartlara göre şekillendiğini ifade eden Göçer’e (2013) göre “Günümüz de dil öğretimi temel becerileri geliştirmeye dikkat edilerek düzenlenmektedir. Dilin bu iletişimsel işlevinin iki temel beceri kanalı olan anlama ve anlatma beceri alanlarıyla gerçekleşir. Anlama beceri alanı okuma ve dinleme; anlatma beceri alanı ise konuşma ve yazmadan oluşur.” (Kırbaş, 2017: 10-17).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 4 temel dil becerisi vardır. Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu becerilerin son kısmını yazma oluşturmaktadır. Dört temel dil becerisini bir halkanın zinciri olarak düşündüğümüzde birinin eksik olması diğer halkalarında eksik olacağını gösterir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişinin çok iyi konuşması, anlaması önemli olsa da kendini yazılı olarak da ifade edebilmesi çok önemlidir. İranlı öğrenci ve kursiyerler dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde daha az sorunla karşılaşırken yazma becerisinde ise daha çok sorunla karşılaşmaktadırlar.

1. Anlama Becerileri

“Anlama Becerileri; konuşanı veya yazılı bir ifadeyi anlayabilmeye ilgilidir. Başkalarına ait duygu ve düşüncelerin duyularak veya okunarak anlaşılmasını sağlamaya yönelik beceriler, anlama becerilerinin temelini oluşturur. Dil becerileri birbirini bütünler; tek bir beceriyi diğerlerinden ayrı tutup geliştirmek mümkün olmaz. Dört temel dil becerisini geliştirmek için, her dil becerisi ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri bulunsa da; mutlaka her teknik ve yöntem içinde becerilerin birbirini aynı zamanda bütünlendiği de görülür. Dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel beceriler ile şekillenen varlığı anlama ve anlatma başlıkları altında incelenir. Anlama becerileri ile kastedilen okuma ve dinleme becerileridir. Anlatma becerileri de konuşma ve yazma becerileri olarak kabul edilmektedir. Dilin öğrenilmesi ile birlikte Demirel’in de dediği gibi dört temel beceriye eşit ağırlık verilmeli ve öğretimde kazandırılmaya çalışılmalıdır (2012: 29). Dil öğretiminde beynin daha çok alıcı durumda olduğu anlama kısmı, dilin tanınması ve öğrenilmesinde ilk aşamadır.

a.) Okuma Becerisi: Bir yabancı dil öğretiminde öğrenci okuma becerisi ile dilin harflerini tanımaya, kelimelerini öğrenmeye, cümleleri zamanla kavramaya başlar. Sever’in tanımına göre “Okuma sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamaktadır” (1997: 12). Akyol’un ifade ettiğine göre ise okuma, yazar ve okuyucu arasında iletişimi zorunlu kılmaktadır. Aynı zamanda dinamik bir anlam kurabilme sürecidir. Ayrıca okumanın temel hedefi de yazı dilini iletişim kurmada etkili bir biçimde kullanabilme becerisini kazandırmaktır (2006: 29). Okuma, yabancı dil öğreniminde öğrencinin kelime ezberlemesinin dışında kelimeyi cümle içerisinde görebilmesini sağlamaktadır. Böylelikle anlamını bilmediği kelimeyi cümledeki anlamdan tahmin etmeye çalışabilir. Bu da kelime öğrenimini kolaylaştırabilir. Okuma becerisi ile yabancı bir dili öğrenen öğrencinin kelime, cümle, dilbilgisel yapıları öğrenebilmesi bakımından metin kullanımı önemli olabilmektedir. Bir okuma metni, öğrencilere içinde geçen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilmeyi, sözcüklerin cümledeki dizimini, eklerin kelimelere bağlanışını görebilmesi, ayırt edebilmesi ve öğrenebilmesi ve dil öğretimini açısından önemli bir materyaldir. Okuma becerisinde öğrencinin dili algılaması noktasında önemli bir adımdır. Bu sayede öğrenci yazı dili ile sözel dil yani iletişim dilini geliştirebilmektedir. Yabancı bir dili öğrenen birey ne kadar çok okuma yapıp hedef dili öğrenmeye çalışırsa o derece dilin yapı özelliklerine ve kelimelerine aşinalığı artar ve bu sayede dilin öğrenimi kolaylaşabilir” (Kırbaş, 2017: 10-17).

b.) Dinleme Becerisi: Temel dil becerilerinin anlama becerisi alt başlığında bulunan dinleme kavramı bireyin duyduklarını anlamlandırabilmesidir. Özbay’a göre dinleme, işittiğini anlama, anlamlandırma, yorumlama süreci olarak tanımlanabilir. Dinlemeyi işitmeden ayıran en önemli farklardan biri dinleme sürecinde bireyin aktif olması ve işittikleri üzerine fikir yürütmesidir (2005: 1). Dinleme ve işitme kavramlarının farklılığını Elemen ise dinleme ve işitme, kimi zaman aynı anlamda kullanılsa da bu iki kavram birbirinden farklıdır. İşitme sadece fiziksel bir süreçken; dinleme dikkatini verme, anlamlandırma gibi zihinsel bir süreç olarak açıklamıştır (2014: 7). Dinleme becerisi, yabancı dil öğretiminde -diğer becerin de olduğu gibi-vazgeçilemez bir unsurdur. Dinleme becerisi geliştirildikçe, öğrencinin dili tanınması ve anlamlandırması ile birlikte dilin telaffuzuna aşına olabilmesi de artmaktadır. Böylelikle dinlediği bir haberi/müziği/konuşmayı anlayabilme becerisi gelişmektedir. Özellikle iletişim dünyasında insanlarla konuşmak isteyen bir öğrenci hedef dilde sorulan soruları anlayabilmesi dinleme becerisinin gelişmesine bağlıdır ve bu sayede cevap verebilmek için konuşma becerisinin de gelişebilmesine katkı sağlamaktadır. Bir çarkın dişlileri gibi her bir becerinin öğrenilmesi diğer becerinin gelişmesi ve ilerlemesine katkıda bulunmaktadır. Dinleme becerisi hedef dili nerede öğrenildiği ile değişiklik gösterdiği gözlenmektedir. Eğer öğreneceği yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenebilme durumunda ise dinleme becerisine olumlu yönde katkı sağlayabilmekte ve bu sayede dil beyninde zenginleşmekte ve dilin öğrenilmesi kolaylaşabilmektedir. Fakat bu durumun tam tersi de mümkündür. Hedef dilin konuşulduğu bir ülkeden farklı bir ülkede dili öğrenmek de dilin öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Telaffuzu sadece yabancı dili öğreticisinden duyan bireyin zihninde oluşan dilin yapısı da o derece kısıtlı ve az olacaktır. Bu durumu aşabilmek için dinleme materyallerine ağırlık verilmeli ve öğrencilerin boş zamanlarında da dinleyebileceği ve öğrenebileceği dil materyalleri geliştirilmesiyle desteklenmesi gerekmektedir” (Kırbaş, 2017: 10-17).

2. Anlatma Becerileri

Genel olarak “Anlatma Becerileri” bireyin kendine ait duygu ve düşüncelerinin sözlü ve yazılı olarak ifade edilmesidir (Şimşek; 2019: 10).

“Yabancı dili öğrenme sürecinde olan bir birey dili anlama düzeyi arttıkça öğrendiği dili anlatma ihtiyacı da artmaktadır. Bu durumda dilin dört temel becerisini geliştirmeye çalışmak için anlatma becerisinin alt dalları olan konuşma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bir dil becerisinin kaliteli bir şekilde gelişmesi diğer dil becerilerini de etkilemekte ve geliştirmektedir. Akbayır’ın belirttiğine göre de anlatma becerilerinin

gelişmesi okumaya bağlıdır (2010: 11). Dil becerileri çeşitli etkinlikler, dersler ve aktivitelerle zenginleştirilip geliştirilebilir. Zengin bir okuma ve dinleme ile bir yabancı dil öğrenimi yapan birey konuşma ve yazma becerilerini de aynı düzeyde zenginleştirebilmesi ve geliştirebilmesi, bunun için ise yaygın olarak gerek dil öğretmenleri gerekse eğitimcileri dili kullanması alıştırma yapılması gerekliliğini vurgulamaktadırlar” (Kırbaş, 2017: 10-17).

a.) Konuşma Becerisi: “İnsan konuşma yeteneği ile doğar. Fakat dil doğuştan bilinmez. Çocuk içinde yaşadığı topluluğun dilini, anadilini uzun bir çıraklık devresi süresince öğrenir. Aslında her dil bir insanlar topluluğu arasında bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurumdur” (Banguoğlu, 2015: 9). Çağın şartlarının getirdiği bir durum olan iletişimin daha çok konuşma yolunun tercih edilmesi görülmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde de konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilmektedir. Genel olarak kabul edilen görüşe göre kendisini düzgün bir şekilde halk arasında veya dili öğrenme ihtiyacına bağlı olan yerde -derste, işte vs.- ifade edebildiğinde diğer dil becerilerinin düzeyine bakılmaksızın dili öğrenmiş kabul etme yanılgısı vardır. Bir birey her ne kadar hedef dilde akıcı dahi konuşsa o dile okuyup yazamıyorsa dili öğrenme düzeyi sorgulanmalıdır. Örneğin Türkiye’den başka bir ülkeye giden orta yaşta bir birey, eğer orada yaşamını idame ettirecek düzeyde bir yabancı dili konuşabiliyorsa bu durumda o dili öğrendiğini kabul etmek doğru olmayabilir. Dil öğrenimi ihtiyaçlara göre şekillenebilmektedir. Yurt dışından Türkiye’ye gelen öğrenciler dersi daha iyi anlayabilmek için okuma becerisine daha çok önem verebilirken sadece turist olarak gelenlerin ise konuşma becerisini daha fazla geliştirmek istemeleri normal olarak kabul edilebilir. Fakat dilin öğretimi bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenebilse de tüm becerilerin birlikte ve eşit düzeyde olduğu zaman dil öğretiminden bahsetmek daha yerinde olmaktadır” (Kırbaş, 2017: 10-17).

b.) Yazma Becerisi: “Yazma becerisi dinleme, okuma, anlama becerilerden farklı olarak dili iyi şekilde kullanabilme becerisidir. Yazma becerisi kabiliyet gerektiren bir alandır. Kelime haznesinin zenginliği, düşüncelerimizi aktarabilmenin yazma becerisindeki etkisi çok büyüktür. Yazma Becerisi kazanımı, bir dilde en son bilişsel tamamlamanın gerçekleşmesi ve bu öğrenmeden sonra dili geliştirmeye geçilmesi anlamı taşır. Yazmayı, Akyol (2000: 146): “Düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve anlaşılır olarak düşünce üretebilmelidir” diye tanımlar.

Carter, Bishop ve Kravits yazmayı (2002: 246); “bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerin bütününden oluşur” şeklinde tanımlarlar.

2.5.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

• **Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi**

Dil öğretim yöntemlerinin en eski ve en bilineni olan dilbilgisi-çeviri yönteminde, hedef dil ve ana dili bir arada kullanılır. Dil bilgisi kurallarından yararlanılarak dil öğretimi yapılan bu yöntemde, cümle temel öğretim birimidir. Cümleler genellikle dilbilgisel olarak doğru yapılandırılmış fakat yapay cümlelerdir. Bu cümleler aracılığıyla dil bilgisi kurallarının öğretilmesi amaçlanır. Dilbilgisi çeviri yönteminde çevirilerin doğruluğu önemlidir; fakat öğrencinin sözcük dağarcığı yalnızca okunan metinler, kurulan cümleler ve yapılan çeviriler ile sınırlı kalır. “Bu yöntemde tümünden gelimci bir yol izlenerek gramer kuralları öğretilir ve okuma becerilerine önem verilir. Öğretim öğrencinin kendi anadilinde yapılır” (Biçer, 2011: 26).

Gedik’in Demirel’den aktardığı üzere, bu yöntemin bazı kullanım özellikleri şunlardır:

- “Gramer, biçimsel gramerin bir özetidir. İlk önce öğrencilere okutulan pasajlardaki gramer kalıpları öğretilir. Dilin kurallarını öğretmek esastır.
- Öğretim daha çok anadilin kullanımı ile yapılır. Bu arada öğretilmek istenen yabancı dil, anadile göre daha az bir kullanıma sahiptir.
- Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi önemli bir konudur.
- Karışık ve zor gramer kalıplarının çok ayrıntılı ve uzun açıklamaları verilir. Çünkü dilin öğrenilmesi daha çok dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarının, yani gramerin öğrenilmesi ile olasıdır.
- Çeviri okuma işlemlerinden sonra yapılır. Metnin içeriğine fazla önem verilmez.
- Alıştırmalar birbiri ile ilişkisi olmayan cümleleri amaç dilden, anadile çevirmek için kullanılır” (2009: 14).

• **Doğrudan Öğretim Yöntemi**

19. yüzyılın sonunda Fransa’da ortaya çıkan doğrudan öğretim yöntemi, dil bilgisi çeviri yönteminin aksine hedef dilin öğretilmesinde öğrencilerin ana diline veya hâkim oldukları başka bir aracı dile başvurmadan yapılan dil öğretimidir. Bu nedenle burada dil bilgisi çeviri yönteminden farklı olarak amaç bireylerin öğrendikleri hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır (Boylu, 2021: 95). Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett tarafından geliştirilen bu yönteme göre dil önce kulakla işitilip, dille pekiştirilir ve elle de dokunup yazılır (Memiş & Erdem, 2013: 301).

- **Doğal Yöntem**

Doğal yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğmuştur. Dilbilgisi çeviri yönteminin aksine doğal yöntemde dil bilgisi kuralları önemsizdir. Öğrencinin hedef dili doğal yollarla öğrenmesi esastır. Bu yöntemde hedef dilin konuşuru olan öğretmenler tercih edilir. Öğrencinin dil bilgisi kurallarını yazılı olarak değil dili konuşma ve dinleme ile birlikte doğal yollardan öğrenmesi sağlanır. “Bu yöntemde ses bilgisi dil öğrenen için büyük önem taşımaktadır. Seslerin doğru algılanması, yanlış telaffuz alışkanlıklarının terk edilmesi gerekir. Bu yöntemde öğrencilerin ve dil öğrenen adayların yazma becerileri gelişmemektedir” (Yüce, 2005: 83). Yücenin de belirttiği gibi, bu yöntemde öğrenciler konuşma ve anlamada başarılı olurken yazma ve okuma becerilerini geliştirememektedirler.

- **Düzvarım Yöntemi (Dolaysız Yöntem)**

Bu yöntemde hedef dil ile yaşam arasında bağlantı kurularak ana dile başvurmadan dil öğretiminin gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle bu yönteme “Direkt Yöntem” adı da verilir. “Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı ve doğal yöntemin bir uzantısı olarak ortaya kondu. Psikolog Gestalt’ın bütüncül, Herbart’ın eğitim ve Humboldt’un dil ve kültür görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur” (Tosun, 2006: 81). Bu yöntemde öğretim hedef dil üzerinden yapılır. Dil öğretiminde hedef dilin kültür öğelerine yer verilmesi önem taşımaktadır. Dil bilgisi kuralları, tümevarım yoluyla öğretilir. Düzvarım yönteminde dört temel dil becerisinin de geliştirilmesi 53 temel hedeftir. “Bu yöntemin en büyük dezavantajı öğretmen merkezli olmasıdır. Yöntemin başarılı olabilmesi öğretmenin yeteneklerine ve dili kullanma becerilerine bağlıdır” (Memiş & Erdem, 2013: 301).

- **İşitsel-Dilsel Yöntem (Kulak-Dil Alışkanlığı)**

Bu yöntemde dinleme-anlama ve konuşma becerilerine diğer becerilerden daha çok önem verilir. Bu yöntem, “Psikolog Skinner’in, dil bir alışkanlık kazanmadır” biçimindeki davranışçı görüşü ve bunu benimseyen dilbilimci Bloomfield’in dilbilim araştırmalarının katkısıyla dinleme ve konuşma becerilerine öncelik vererek diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalarla belirli bir plana göre hazır kalıp yapılarını öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir” (Tosun, 2006: 81-82). Bu yöntemde dinleme yoluyla hedef dildeki kalıp cümlelerin öğretilmesi ve bu cümlelerin kullanılmasıyla birlikte öğrenenin hedef dile alışkanlık kazanması temel alınmıştır. Gömleksiz, bu yöntemin temel özelliklerini Chastain’den şöyle aktarmıştır:

a.) “Bu yöntem, bilinçaltına inerek öğretmeyi hedeflemektedir ve buna ulaşabilmek için yabancı dil, anadildeki gibi geliştirilmeye çalışılır.

b.) Öğrencilerden sorulan sorulara verecekleri cevapları zaman kaybedecek kadar düşünmeden hemen vermeleri istenir. Bu şekilde öğrenci düşünmeden cevap verme alışkanlığı kazanır.

c.) Dil becerileri doğal sıra izlenerek geliştirilir. Yani, öğrenci önce anlamayı, sonra konuşmayı, daha sonra okumayı ve en son olarak da yazmayı öğrenir” (2000: 257).

- **İşitsel-Görsel Yöntem**

İşitsel-görsel yöntem, çağdaş eğitim araç ve gereçlerini kullanarak görsel ve işitsel kaynaklarla birlikte dil öğretiminin sağlanmasını hedefler. Bu yöntemde amaç, dil bilgisi kurallarını öğretmek değil dil becerisi sağlamaktır. Bu yöntem, bu yönüyle dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı çıkmaktadır. Bu yöntemde dil öğretimine katkı sağlaması için ses bantları, filmler kullanılır. Bu araçların kullanılmasındaki bir diğer amaç ise hedef dilin ait olduğu toplumun öğrencilerin zihninde canlandırılmasıdır (Memiş & Erdem, 2013: 313).

- **Bilişsel Yöntem**

Noam Chomsky’nin üretimsel dönüşümlü dilbilim kuramını benimseyen bu yöntem, bir dili öğrenen bireylerin, o dilde yeni tümceler üretebilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Bu yönetime göre dil öğretimi ezbere dayalı ve yüzeysel olarak değil dilin derinliklerine inerek akla dayalı bir şekilde yapılmalıdır. Yüce, bu yöntemi kısaca şöyle anlatmıştır: “Bu yöntem, yapısal dilbilimi esas alır. Dil bilgisini öğrenemeyen bir öğrenci başarılı olamaz ilkesine dayanır. Öğrenmede anlam önemlidir. Ezberden ziyade dilin sistemini bilmek gerekir” (2005: 84). Bu yöntem, ezber yoluyla kalıpların öğretilmesine değil anlamlı öğrenmeye önem vermektedir. Bu yönüyle işitsel-dilsel yönetime karşı çıkmaktadır.

- **İletişimci Yöntem**

Asıl amacın yazılı ve sözlü iletişimi sağlamak olduğunu savunan bu yönetime göre dil bir amaç değil araçtır. Bu nedenle bu yöntem, dilin kuralları yerine dilin kullanımı üzerinde durulması gerektiğini belirtir. Dilin bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan “İletişimci Yöntem”, dil kurallarının öğrencilerin bilgi dağarcığında kalmasından çok bu kuralların uygulanmasının önemine dikkat çekmiştir. Memiş ve Erdem, çalışmalarında bu yöntemle ilgili olarak şöyle bir eleştiride bulunmuşlardır: “Dilbilgisi kurallarının öğretimini yapıların içine sıkıştırarak geri planda tutması bu yöntemin bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Bu kurallar, dili daha düzgün kullanmak için gerekli olduğundan daha çok önemsenmesi yerinde olacaktır” (2013: 307). Bu yöntemde hem araç dili hem amaç dili iyi kullanması gerektiğinden dolayı öğretmene büyük rol düşmektedir. Dil öğretimi, öğrenci merkezlidir ve öğretmenin dil öğrenen bireylere, hedef dille amaçları doğrultusunda iletişim kurmayı öğretmesi beklenir.

- **Seçmeci (Karma) Yöntem**

Dil öğretimi yöntemlerinin her birinin avantajlı ve dezavantajlı yönleri mevcuttur. Bu nedenle bazı dilbilimciler tek bir yöntemi benimsemek yerine her yöntemin iyi yanlarını alarak öğretme metodu geliştirme yoluna gitmişlerdir. Seçmeci yöntemde öğretmen öğretilen dile ve hedef kitlenin özelliklerine göre dil öğretim yöntemlerinin elverişli yanlarını kullanarak karma bir yöntem geliştirir. Öğretmene seçme imkânı tanınması ve tek yönlü olmaması dolayısıyla ufku açık bir yöntem olarak görülen seçmeci yöntemin iyi uygulanabilmesi için öğretmenlerin dil öğretim yöntemlerinin iyi ve kötü yanlarını eledebilecek yeterlikte olması gerekmektedir.

- **Tam Fiziksel Tepki Yöntemi**

Bu yaklaşıma göre bir olay ne kadar sık gerçekleşirse o olayın hatırlanması da bir o kadar kolay olur. Bu kuramın temel yapı taşı sözlü emirlerdir. Sözlü emirlere fiziksel tepkiler veren öğrenciler, emirler tekrarlandıkça yabancı dildeki söz konusu emir kalıplarına aşinalık kazanacaklardır. Böylece duyduğunu anlama becerisinin gelişmesi ile birlikte dili öğrenen bireyin yabancı dildeki sözlü anlatımı da başlangıç düzeyinde gelişecektir. Tosun, bu yöntemin ortaya çıkışını şöyle anlatmıştır: “Ruhbilimci J. Asher, Gelişim Psikolojisi, Öğrenme Kuramı, İnsancıl Eğitim vb. uygulamalardan yararlanarak bu yöntemi geliştirdi. Çocuklar ana dillerini öğrenirlerken önce anne, baba ve yakınlarının buyruklarını dinleyip yerine getirir. Bu noktadan hareketle Asher öğrencilerin, konuşmaya zorlanmadan verilen iletişim amaçlı emirlerin yerine getirilmesi ve rol değişimleriyle rahat bir biçimde yabancı dil öğreneceklerini söylemektedir” (2006: 83). Bu yöntemde fiziksel tepki, sözlü tepkiden önce gelir. Yabancı dilde verilen emirler motor becerilere hitap eder. Bu nedenle bu yöntem önce duyduğunu anlama daha sonra ise sözlü ifade becerilerini geliştirir.

- **Grupla Dil Öğretim Yöntemi**

Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından 60’lı yıllarda geliştirilen “Grupla Dil Öğretim Yöntemi”nin diğer bir adı da “Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi”dir. Bu yöntemde öğrenciler 3-4 kişilik gruplara ayrılırlar yahut çember şeklinde bir grup oluştururlar. Öğretmen, bu çemberin dışında kalır. Her grupta bir danışman öğrenci belirlenir ve dil bilgisi kuralları ile bu kuralların anlaşılmayan yönleri gruplar halinde tartışılır. Burada öğrenci, bir öğrenciden çok grup üyesi statüsündedir ve anlamadığı kısımları kendisiyle arasında statü farkı olan öğretmene değil, aynı grubun üyesi olduğu danışmana yöneltmiş olur. Daha sonra anlaşılmayan konular danışman öğrenci aracılığıyla öğretmene aktarılır. Bu yöntem, hata yapma korkusu olan ve anlamadığını sormayan öğrenciler için iyi bir yöntemdir (Memiş & Erdem, 2013: 310).

- **Sessizlik Yöntemi**

Sessizlik yöntemi, geleneksel metodların yanı sıra bir dili tamamıyla öğretmeyi amaçlamaz. Dil öğretiminde ilâve olarak kullanılabilecek olan bir yöntemdir. “Öğrenilecek olan örnek, önce bir emirle verildikten sonra bunun anlaşılma ve öğrenilmesi öğrencilere bırakılır. Öğretmen gözlemcidir, genellikle konuşmadan plastik değişik renkteki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Anadilin kullanılması kesinlikle yasaktır” (Tosun, 2006: 84). Bu yöntemde öğretmenin öğrencileri tek tek incelemesi mümkün hale gelmektedir. Öğretmen sessiz kaldığı için, öğrenciler otomatik olarak konuşmaya motive edilir. Verilen örneğin anlaşılması için fikir yürüten öğrenciler, bu aşamada yabancı dil ile ana dilleri arasında da karşılaştırma yapmış olurlar.

2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkler tarih boyunca farklı coğrafyalarda egemenlik kurmuşlar ve bu vesileyle farklı coğrafyaları gezme imkânı bulmuşlardır. Bu coğrafyalarda Türklerin kurmuş olduğu egemenlikler ve medeniyetler, Türkçenin öğrenilmesine de katkı sağlamıştır. Türkçe dünyada en çok konuşulan ve öğrenilmek istenilen diller arasında yerini almıştır. “Türkler tarih boyunca bulundukları coğrafyada etkin rol oynayan bir topluluk olmuştur. Bulundukları coğrafyaya sığmayan Türkler göç halinde olduğundan geniş bir coğrafyaya yayılmış ve birçok millet ile çeşitli sebeplerden dolayı ilişki içerisinde olmuştur. Ayrıca tarihin her döneminde tarihi olaylara etki eden bir millet olan Türk milletinin bu özellikleri diğer milletler tarafından Türkçeyi öğrenmeye sevk etmiş ve tarih boyunca Türkçe dünya dilleri arasında en çok öğrenilen ve öğrenilmek istenen diller arasına girmiştir” (Özaydın, 2019: 21).

Dünyada en çok kullanılan dillerden biri olan Türkçenin yabancılara öğretimi, Kaşgarlı Mahmut’un Araplara öğretmek için yazdığı Divan-ü Lügati’t Türk’ten bu yana sistemli ve sistemsiz olarak devam etmektedir. Özellikle son yıllarda, Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik gelişmeler hız kazanmış, alan, yeni yöntem ve teknikler, uzman yetiştirme programları, tez ve diğer akademik çalışmalar gibi destekleyici unsurlar ile gelişmektedir. Türkçe öğrenmeye talep her geçen gün artmakta, çeşitli vesilelerle Türkçe öğrenme isteği artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ana dil öğretiminden farklı yöntem, teknik ve materyal gerektiren, ancak alanda uzman kişilerce gerektiği gibi yürütülmesi gereken bir alandır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sadece bir dil öğretimi olarak düşünülmemeli; Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin milli menfaatler gereği Türkçenin ve Türk kültürünün uluslararası varlığını gösterebilmek için de oldukça önemli olduğu unutulmamalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bugün teoride ve uygulamada, Avrupa’da yabancı diller ve kültürlerin öğretilmesi kapsamında 2001 yılında yayınlanan diller için” Avrupa Ortak Çerçeve Metni (AOÇM)’ne dayanır. Çerçeve metnin oluşturma amaçları şunlardır:

- Avrupa’da dil ve kültür çeşitliliğini koruması ve geliştirilmesi,
- Farklı ana dillere sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaşması,
- Üye ülkeler için modern dil öğrenim ve öğretimindeki ulusal ilkeleri saptamak ve bu sayede politik alanda iş birliği ve eşgüdümle yakınlaşmayı sağlayabilmek (AOÇM, 2012: 12).

AOÇM; dil öğretim programlarını planlaması gibi alanları içerir. AOÇM’nin en önemli özellikleri de kısaca şöyledir: Dil öğrenimi ve öğretimi için gereksinimlerin ve hedeflerin belirlenmesi, materyal seçimi ve hazırlanması, öğretim ve öğrenim programlarının hazırlanması ve uygulanması, yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. Ortak çerçeve metninde bulunan bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi standartlarının uluslararası alanda önem kazanması bu alanda standartlaştırmanın bu metinle getirilmesi nedeniyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için de AOÇM esas alınmıştır. Amaç Türkçenin ve Türk kültürünün kendine has öğrenim–öğretim özellikleri ile yöntem ve tekniklerinin geliştirilip çerçeve metnin planlı olarak sunulduğu standartlarda Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirmektir” (Şimşek, 2019: 1).

“Türkçenin yabancılara öğretiminde, elbette her dilin yabancı dil olarak öğretiminde gereken temel etmenler (dil yapısı, dil becerileri, dil ve kültür bağı, yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri, programlama ve ölçme-değerlendirme) dikkate alınmakta, her bir etmen üzerinde sürekli olarak akademik çalışmalar yapılmakta, yeni teoriler geliştirilmekte ve bu unsurlar dâhilinde Türkçe öğretilmektedir. Yabancı dil öğretimi, elbette temelde bir dil öğretimi olarak dil becerilerini kazandırma üzerinden ilerler. Ana dil öğretimindeki gibi yabancı dil öğretiminde de uygulanan yöntem ve teknikler dilden dile farklılaşmakla birlikte ‘Anlama ve Anlatma’ becerileri; yani ‘Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma’ becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır” (Şimşek, 2019: 7).

2.6.1. Yabancı Dil Öğretimi Gerekliliğine Genel Bir Bakış

Yabancı dil öğretimi gün geçtikçe hız kazanan bir alan haline gelmiştir. İnsanların teknolojinin bu kadar hızlı ilerlediği bir dönemde durağan olması, aynı kalması mümkün değildir. Bireylerin kendini geliştirmesi, ülkelerinin adını duyurması dil sayesinde olacağı için yabancı dil öğrenmek kaçınılmaz hâle gelmektedir. Şimşek, yabancı dil öğretiminin

gerekliliğini şu cümlelerle ifade etmektedir; “İletişim; “bireyden bireye, bireyden topluma, toplumdan topluma” doğru olan en temel ihtiyaçlardan olup bireyler ve toplumlar arası etkileşimin anahtarıdır. Gelişen teknoloji ve sürekli değişime uğrayan yaşam tarzları kültürleri etkilemekte, iletişim için bireylerin ve toplumların daha fazla çaba göstermesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bugün artık birey tek bir dil, yani ana diliyle yetinemez bir duruma gelmiştir. “İki dillilik” ve “çok dillilik” kavramları çoğunlukla eğitimle olmakla birlikte soy ve aile bağları (biyolojik temelli olarak) sosyal ve kültürel etkileşimler, siyasi ve toplumsal hareketlilikler (savaş, rejim değişikliği, göçler vb.) ve iş yaşamı (sanayi, ticari, endüstriyel alanlar ve uluslararası şirketler) gibi sebeplerle bireyleri ve toplumları yakından etkilemekte ve kendine çekmektedir. Nasıl milletler, devletler ve toplumlar arasında siyasi, ekonomik ve kültürel bir yarış ve mücadele varsa elbette diller arasında da bu vardır. Her dilin ve bu dili ana dili olarak kullanan kendini ve dilini geliştirmeye açık toplumun amacı, kendi dilinin kullanım alanını artırmak ve dili uluslararasılaştırmaktadır. Türkçe de dünyada konuşulan en büyük beşinci dil olarak bu yarışın içinde ve bu iddiaya sahip köklü ve kullanışlılığı asırlardır etkisini kaybetmemiş kuvvetli bir dildir” (Şimşek, 2019: 6-7).

2.6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi

Dil öğretimi, yüzyıllardan beri gerek siyasi gerekse ticari ve kültürel sebeplerden dolayı bir ihtiyaç halini almıştır. Türklerin de eski dönemlerden beri diğer milletlerle etkileşim içinde bulunmaları, Türkçenin başka topluluklar tarafından öğrenilmesine zemin hazırlamıştır. Türkçenin uzun zaman önce başka milletler tarafından öğrenildiğini ifade eden akademik çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda geçmişten günümüze Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini ve öğretilmesini içeren çalışmalardan söz edilmiştir. Türk dilinin başka bir toplumla etkileşimine dair en eski örnek, Arslan tarafından Tuna’nın çalışmasından aktarılarak şöyle dile getirilmiştir: “Türk diline ait en eski izlere Sümerce metinlerde rastlanmaktadır. Osman Nedim Tuna, Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi adlı eserinde Sümercedeki Türkçe kelimelerden bahsederek Türkçe kelimelerin Sümerler tarafından kullanıldığını söyler” (2012: 167). Tuna’nın çalışmasına göre Türklerin dilsel anlamda başka toplumlarla etkileşimde olduğuna dair en eski kanıt, Sümercedeki Türkçe kelimelerin varlığına dayanmaktadır. Türkçenin öğretimi, yüzyıllar boyunca gerek siyasi gerek ticari gerekse kültürel anlamda başka toplumlar için kaçınılmaz olmuştur. Türklerin de yabancı dil öğrenimi aynı şekilde bir ihtiyaç halini almıştır. Örneğin; Köktürk döneminde Türkler, Çinliler ile bir münasebet halindedir. Bu iki ülke arasındaki iletişimin

sağlanması için en azından elçilerin dil öğrenmiş olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Budizm'in daha iyi anlaşılması amacıyla birçok din kitabı Çince'den ve Soğdca'dan Türkçeye çevrilmiştir. Buna en iyi örnek, Budizm ve öğretilerini anlatan, Çince'den çevrilmiş olan Eski Uygur Türkçesi dönemine ait Altun Yaruk'tur. Orhon Yazıtlarının birer yüzünün Çince yazılmış olması da dil öğretiminin Türklerin bilinen ilk yazılı kaynaklarının bulunduğu döneme kadar uzandığına bir başka örnektir. Biçer 'in çalışmasında, din öğretiminin dil öğretimine zemin hazırlaması, Uygur döneminden bir örnek ile şu şekilde anlatılmıştır: “Böğü Kağan'ın Çin'den getirdiği Mani rahipleri Türkler arasında Maniheizm'i yayma faaliyetlerine girişirler. Türkler bu dini öğretebilmeleri için Türkçe hitap etmeleri gerekmektedir. Bir dini bir halka öğretebilmenin en önemli yolu o halkın diliyle konuşabilmektir. Türk ülkesine gelen bu rahiplerin de Türkçeyi bilip kullandıkları, dolayısıyla yabancıların Türkçe öğrendiği düşünülebilir” (2012: 113). Türklerin İslamiyet'i kabulüyle birlikte dini eserler yazılmaya başlanmış ve böylece Araplar ile Türkler arasında iletişim sağlanabilmesi amacıyla dil öğrenimi büyük bir önem kazanmıştır. Araplara Türkçeyi öğretmek ve Türkçenin gücünü göstermek amacıyla Kaşgarlı Mahmud, dönemin en büyük eserlerinden olan ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda ilk örnek eser olan Divanü Lügati't-Türk adlı eserini yazmıştır. Bu eser, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda bir ilk olup içerdiği yöntem ve teknikler bakımından günümüze de ışık tutması yönüyle temel kaynak niteliği taşımaktadır. Göçer ve Moğul, Kaşgarlı'nın bu eseri yazarken izlediği yöntemin başlıca özelliklerini Akyüz'den şu şekilde aktarmışlardır (Hamaratlı 2015; 14-21):

a.) “Önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.

b.) Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şairlerden derlemiştir.

c.) Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.

d.) Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.

e.) İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır” (2011: 799). Bu eser, Arapça olarak kaleme alınmasına karşın, eserdeki örnekler Türkçedir. Eserde, Türkçenin

kullanım ve zenginlik açısından Arapçadan geri olmadığı, Arapçayla başa baş olduğu ortaya konulmuştur. Yabancılar Türkçe öğretmek için yazılmış bu eserde, sözcüklerin kökenlerine de yer verilmiş, böylece Türkçenin öğretimi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretiminin yanı sıra, Türk tarihi, edebiyatı ve kültürünü tanıtmayı, Türk milletlerine ilişkin haritaları içermesi, zengin sözvarlığı ve etimolojik açıklamalarıyla Kaşgarlı'nın bu eseri, döneminin oldukça ilerisinde bir eser olmuştur. Kaşgarlı, dil öğretiminin yanında Türk kültürünü de öğretmeyi amaçlamıştır. Eserinde, Türkçe atasözleri, deyimler ve Türk geleneklerine de yer vermiştir. Akalın (2008: 47), Kaşgarlı'nın “Türklerin görgülerini, bilgilerini göstermek için söyledikleri şiirlerden örnekleri kitaba serpiştirdim. Sıkıntılı veya sevinçli günlerde yüksek düşüncelerle söylenmiş olan ve ilk söyleyenden sonra kuşaktan kuşağa aktarılan atasözlerini de kitaba aldım. Böylece kitap en üst düzeyde yetkinliğe ve mükemmel arılığa ulaştı” sözlerine yer vererek Kaşgarlı'nın kullandığı bu yöntemin, çağdaş sözlük biliminde bugün de uygulanan bir yöntem olduğunu dile getirmiştir. Eserinde örnekten yola çıkarak kuralı öğreten Kaşgarlı, tümevarım yöntemini kullanmıştır. Onan, çalışmasında bu eserin, dil öğretiminde kullanılan yöntemler ile günümüze ışık tuttuğunu şu şekilde aktarmıştır: “Divanû Lugati't-Türk, ilk bakışta sadece Türkoloji araştırmalarında faydalı olabilecek bir eser gibi algılansa da hazırlanış biçimiyle gerekse yabancı dil öğretimi bakımından, yazıldığı dönemin sınırlarını aşır iddialı bir içerik ve yöntemle günümüze kadar ulaşmıştır. Eserdeki dil öğretim sistemini, günümüzde dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle karşılaştırdığımızda önümüze ilginç veriler çıkmaktadır” (2003: 436). Türk dili öğretiminde ilk eser olarak kabul edilen başyapıt niteliğindeki Divanû Lugati't-Türk; söz varlığı ve içerdiği dil öğretim yöntemleri ile Türk dili öğretimine günümüzde de katkıda bulunmaya devam eder. Aynı zamanda Türk dilinin lehçelerine, Türk gelenek ve göreneklerine, Türk kültürüne, Türk kültürünün yayıldığı toprakları içeren haritalara yer vermesiyle Türk Halk Bilimi, Türk Tarihi, Türk Kültür Tarihi vb. alanlara da kaynak sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda başlıca eserlerden bir diğeri de Çağatay Türkçesiyle yazılmış olan Ali Şir Nevâî'nin Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eseridir. Eserin adı günümüz Türkçesine “İki Dilin Karşılaştırılması” olarak çevrilebilir. Bu eserinde Ali Şir Nevâî, Farsça ile Türkçeyi karşılaştırmış, Kaşgarlı'nın Arapça ve Türkçe mukayesesinde olduğu gibi, Türkçenin Farsçadan geri olmadığını, Farsça ve Türkçenin eşit düzeyde olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Hatta kavramlar bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu savunmuştur. Bu amacı doğrultusunda Nevâî, eserinde Türkçenin zenginliğini gözler önüne sermiştir. Ayrıca Aksan (1978: 43), eser hakkında “Bu ünlü Çağatay şairinin yapıtı, aynı zamanda Türkçe'de ilk adbilim ve anlambilim çalışması sayılabilir” tespitinde

bulunmuştur. Muhakemetü'l-Lügateyn, Türkçenin söz varlığı açısından bir kaynak niteliğindedir. Eserde birçok Farsça sözcüğün Türkçe karşılığı verilmiştir. Bu sözcüklerin örnekleri, Erdem'in çalışmasında şu şekilde belirtilmiştir: “Nevâî, eserinin giriş bölümünde yüz Türkçe kelimeyi sıralamış ve sonra bu yüz Türkçe kelimenin Farsça karşılıklarını vermiştir. “Kovarmak, kuruksamak, üşermek, çigrimek, tarımak, aldamak, nikelemek, yetüremek, karalamak, ingranmak” gibi. Nevâî aynı zamanda gerekli gördüğü durumlarda bu kelimelerin bazen Arapçalarını da parantez içinde vermiştir” (2009: 894). Bu yönüyle eser, yalnızca bir dil öğretimi kitabı olmaktan çıkmış, aynı zamanda birden çok dil ve kültürün tarihine ışık tutan bir kaynak halini almıştır. Karşılaştırmalı dilbilim yöntemini uygulayarak döneminin ilerisinde bir eser vermiş olan Nevâî, Türkçe'nin zenginliklerini ortaya koymuş ve bunu yaparken de örneklerden yola çıkmıştır:

- “Türkçenin kelime hazinesi çok geniştir. Mesela ağlama, birçok kelime ile ifade edilir.
- Türkçe cinaslı bir dildir. (Buna örnek olarak at, at-; it, it-; bar, bar-; git, git-”)
- Şiir sanatı bakımından elverişli kafiye imkânları sunan bir dildir.
- Her kavram için ayrı bir kelime vardır. Büyük, küçük, kız ve erkek kardeşleri karşılamak için ayrı ayrı kelimeler kullanılır.
- Türkçe, eklerle yeni kelime yapmaya elverişli bir dildir. Arapçadaki “mufaale” babı, Türkçede “ş” ekiyle karşılanır: kuçuşmak, öpüşmek gibi. Yine sözcüklerin sonuna “+cı” eklenerek, mevki, hüner ve sanat sahipleri belirtilir. Suç, kuşç, tamgaçı...
- Sözcüklerin sonuna dik, gibi edatı getirilerek anlama farklılık verilir” (Akar, 2010: 197).

Yabancılarla Türkçe öğretimi konusunda başlıca eserlerden biri olan bir diğer eser de Batılıların yazdığı *Codeks Cumanicus*'tur. “Karadeniz'in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14. yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. Yazı dilini değil, o zamanki Kıpçakların konuşma dilini, ağızlarını yansıtır” (Ercilasun, 2010: 382). Eser, konuşma dilini yansıtmaması bakımından da büyük önem taşımaktadır. Eser, İtalyanlar ve Almanlar tarafından Latin harfleriyle yazılan iki bölümden oluşmaktadır. “Eserin en önemli özelliklerinin başında, Türkçe sesleri göstermede yetersiz kalan Arap alfabesi yerine, Latin harfleri aracılığıyla karşılaştırmalı ses bilgisi bakımından

verdiği çok önemli bilgiler gelmektedir. Arap harfli metinlerde uzun ünlüler ve kapalı e ünlüsü çoğu kere gösterilemezken, /o/ö/u/ü ünlülerini de yalnızca tek harf karşılamaktaydı. *Codex Cumanicus* 'ta kullanılan alfabenin fonetik imkânlarından dolayı, Türk dilinin bu tarihi ses bilgisi sorunları aydınlatılabilmektedir” (Akar, 2010: 226). Bu eser, Kıpçak Türkçesini öğretmek ve Kıpçak Türklerine Hristiyanlık dinini yaymak amacıyla yazılmıştır. Misyonerler, Kıpçaklara Hristiyanlığı öğretmek amacıyla Kıpçak Türkçesini öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Eserde, Hristiyanların kutsal kitabı olan İncil'den bazı parçaların Türkçe çevirilerinin olmasının yanı sıra, İtalyanca ve Almanca olmak üzere iki ayrı sözlük de bulunmaktadır. Eserde Kıpçak diline ve kültürüne ait unsurların yanı sıra, birden fazla dilde sözlüğün de bulunması dil öğretimi ve tarihi açısından önemli bir unsurdur. Ayrıca eserde İncil'den parçalara ve Kıpçak Türkçesine ait söz ve kültür varlığına yer verilmesi, dil öğretimi yöntemleri açısından günümüze ışık tutmaktadır. Kıpçak Türkçesine ait önemli diğer dil öğretim kitapları ise şunlardır:

- Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)
- El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtü'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)
- Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
- Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye
- Kitâbu Bulgâtü'l-Müşâk fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak
- Eş-Şuzuru'z-Zehebiyye ve'l-Kıta'l-Al-Ahmediyye Fi'l-Lügâti't-Türkiyye
- Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî ve Farsî

Kıpçak sahasında hazırlanan Türkçe öğretim kitaplarının genel özelliklerini Biçer (2012: 118-119) şöyle sıralamıştır:

- “Bu eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerinden ziyade dönemin standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı dil kullanılmıştır.
- Arapçanın dil bilgisi sistematığına uygun olarak hazırlanmışlardır.
- Arapça sözcükler yazılırken hareketler genellikle kullanılmamasına rağmen Türkçe sözcüklerin yazımında hareketler kullanılmıştır.

- Arapça sözcükler siyah mürekkeple yazılmışken Türkçe sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.
- Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimeler konularına göre (tematik) sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğretimi kolaylaştırılmıştır.
- Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir.
- Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklerin ait olduğu lehçeler belirtilmiştir.
- Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmesi için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcükler öğretilmeye çalışılmıştır.
- Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça ve Farsça sözcük bulunmaktadır.
- Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi- çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.
- Eserlerde karşılaştırmalı dilbilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılmıştır.
- İncelemeye konu olan eserlerde üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örnekleri verilmiştir. Modern dilbilimden asırlar önce yazılan bu eserler üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerinin bilinip kullanıldığını göstermektedir. Örnek: ol ki urdı keldi küle / keldi küle ol kim urdı O vurup geldi gülerek / Geldi gülerek o vuran (Atalay, 1945).
- Daha çok okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmışlardır” (Biçer, 2012: 118-119).

Kıpçak sahasında yazılan Türkçe öğretimi kitapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine büyük katkı sağlamış, bu kitaplarda kullanılan dilbilimsel yöntemlerle birlikte, günümüzde yapılan Türkçe öğretilmesine temel teknik ve yöntemler açısından rehberlik görevi yapmıştır. Ayrıca, Araplara Türkçe öğretimi konusunda bir temel oluşturmuş, karşılaştırmalı dilbilim yöntemlerini kullanarak Türkçeyi öğrenen kişilerin kendi öz dil ve kültürlerinin de dikkate alınması gerektiği konusunda yol göstermiştir.

Türkçe öğretimi konusunda önem taşıyan bir diğer eser ise Eski Anadolu Türkçesi dönemine ait olan Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İbn-i Mühennâ Lûgati) adlı eserdir.

Cemâlû'd-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılmış bu eser Türk dilinin İran coğrafyasındaki şivelerini ele almıştır. Sözlük, Türk kültürüne ve tarihine ışık tutması bakımından oldukça önemlidir. “Sözlükte tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Sözlük, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimi içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir. Dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak göze çarpmaktadır” (Erdem, 2009: 898; Akt. Hamarathı, 2015: 14-21).

Çağdaş anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi 1950’lerden sonra gelişmeye başlayan bir alan olmakta birlikte bu alanda atılan ilk adım 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulmasıdır. Ankara Üniversitesi TÖMER’le başlayan bu macera 1994 yılında Gazi üniversitesi TÖMER’le devam etmiştir. Daha sonra Ege Üniversitesi TÖMER bu maceraya atılmıştır. Bir dönem TİKA’nın da destek verdiği bu alan ülke içinde ve dışında hızlı bir aşama kaydederek hızlı önemli bir gelişim göstermiştir. Birçok özel kurs, vakfa bağlı kurumlar ve devletin bizzat organize ettiği merkezler bu alana önemli katkılar sağlamıştır ve sağlamaya da etmektedir. Türk Cumhuriyetlerinde de özellikle Türk-Manas Üniversitesi bu alanın öncülüğünü yapmaktadır. Ankara Üniversitesi TÖMER’in 11 şubesi Ankara dışında da bu işin öncülüğünü yapmaya devam etmektedir. Neredeyse tüm devlet ve vakıf üniversitelerinin artık “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Merkezi” bulunmaktadır. Çünkü Türkiye artık her alanda tercih edilen bir ülke olma yolundadır. Özellikle eğitim imkânlarının artması ve devletin de yabancı öğrencilere tanıdığı burs imkânları, her üniversitede Yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezini zorunlu hale getirmiştir. Günümüzde YÖK her üniversiteye kendi yabancı öğrencisini getirme hakkı tanımış ve bunun neticesinde yurt içi ve dışında her üniversite kendi YÖS (Yabancı Öğrenci Sınavı)’ünü yapma hakkına sahip olmuştur. Bunun sonucunda her yıl bir önceki yıla göre ülkemizi tercih eden öğrenci sayısı da artmaktadır. Ülkemizi eğitim amaçlı tercih eden bu öğrencilere aşamalı kur sistemine göre dört temel dil becerisi (Okuma-Anlama, Dinleme-Anlama, Konuşma ve Yazma) üzerinden Temel (A1-A2), Orta (B1-B2) ve Yüksek (C1- C2) Seviye’de Türkçe öğretilmektedir (Bulut, 2015: 142). Son yıllarda özellikle üç boyutlu teknolojilerin yardımıyla işitme ve görme engelli bireyler (bkz. Yiğit & Karaduman, 2014; Bulut, 2015; Bulut, 2018) de dâhil Türkçenin yabancı dil olarak öğretim çalışmaları artarak devam etmektedir ve bu çalışmalarla birlikte Türkçenin dünya dili olma yolundaki serüveni devam etmektedir.

2.6.3. Geçmişten Günümüze İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ne Genel Bir Bakış

Ortadoğu’nun en önemli devletlerinden biri de şüphesiz İran’dır. İran’ın yeraltı kaynakları bakımından zengin olması, jeopolitik konum itibari ile önemli bir yere sahip olması İran’ı vazgeçilmez kılan devletler arasına almaktadır. İran, bulunduğu konumdan mütevellit Türkiye ile komşu olan en eski milletlerdendir. “İran, Orta Asya ve Orta Doğu coğrafyalarının kesişim noktasında konumlanmış bölgenin en eski ülkelerinden birisidir. Kuzeydoğuda Türkmenistan, kuzeybatıda Azerbaycan ve Ermenistan, batıda Türkiye ve Irak, doğuda Pakistan ve Afganistan, güneyde ise Basra Körfezi ile sınırlara sahiptir (Sönmezoğlu: 2000: 375). Kuzeyde Hazar Denizi ve güneyde Basra Körfezine açılan, iki denize dayalı jeopolitik konumuyla bölgedeki önemli stratejik ülkelerden birisidir. İran, Körfez ülkeleri, Kafkaslar, Orta ve Güney Asya ile Türkiye arasında bir kavşak durumundadır (Oğuz Gök, 2015: 23).

İran ve Türkiye geçmiş ortak bağları olan iki millettir. İran ve Türkiye’nin ortak geçmişi dil, kültür, gelenek göreneklere de yansımaktadır. İran’da Türk nüfusunun fazla olması beklenmedik bir durum değildir. Türk nüfusunun fazla olması Türkçe’nin rağbet görmesini de beraberinde getirmiştir. “İran coğrafyası tarihin her döneminde Türklerin yoğun olarak yaşadığı bir bölgedir. Kafkasyalı (2010: 27), İran Türkleri adlı kitabında, Türklerin İran coğrafyasına köklü bir şekilde yerleşmelerini, İslam’ı kabullerinden sonra, yani 8. yüzyılın başlarından itibaren başladığını beyan ederek, “İran, Türk kültür sahası, tarih boyunca Türk yurdu olan ve en muhteşem çağını Safevî Türk Devleti zamanında yaşayan, en geniş alanına ise son Türk Cihangiri Nadir Şah döneminde ulaşan coğrafyadır” diye belirtmektedir. Baharlı (t.y.) İran’da Devlet Dili Olarak Türkçenin Kısa Tarihi adlı çalışmasında, İran’da devlet dili olarak Türkçenin tarihinden bahsederken Türkçenin devletin resmi dili olarak kullanılmasına dair üç örnek vermektedir:

1- Günümüz İran coğrafyasına hâkim olan Türk devletlerinin saraylarında Türkçenin resmi konuşma ve yazışma dili olarak kullanılmasına dair ilk örnekler, Sasaniler devletine ve o devletin Türkzad (Türkoğlu) lakaplı “IV. Hürmüz” krallığına kadar uzanmaktadır. “IV. Hürmüz”, Göktürk Devletinin kralı, İstemi Han’ın torunuydu.

2- Yakın tarihte, Türk dilinin en güçlü ve parlak dönemi ise Safeviler dönemi olmuştur. Bu devletin şahları ve Kızılbaş olarak ün salmış yüksek rütbeli ordu komutanları tamamen Türkçe konuşmaktaydı. Bu dönemde devlet tamamen Türkler tarafından yönetiliyordu.

3- Son örnek olarak Kaçar devletine işaret edebiliriz. Kaçarlar döneminde Türk dili, Kaçar şahları ve onların veliahtları, devlet kurumları ve tüm devletin resmi dili olmuştur. Bu dönemde Türkçe aristokrat ve asilzade ailelerin dili olmuştur ve diğer gayri Türk halkların merakla öğrenmek istedikleri bir dil konumuna gelmiştir (Gök Oğuz, 2015; 23)

Günümüzde, Türk dilinin çeşitli lehçeleri bugün İran'ın Güney Azerbaycan bölgesinden (kuzeybatı) kuzeydoğuda Türkmen Sahra'ya, doğuda Horasan'dan, güneyde Kaşkaylara kadar uzanan çok geniş bir alana dağınık olarak konuşulmaktadır. Ayrıca bunlara merkeze yakın, Halacistan bölgesinde yaşayan Halaç Türkleri, Avşarlar ve Kızılbaşlar da ilave edilmelidir (Ebadi, 2015). Gelişmelere paralel olarak 1993 yılında, Türkiye Cumhuriyeti'nin Tahran Büyükelçiliği tarafından resmî olarak Türkiye Türkçesinin öğretimi başladı. Resmî olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı ikinci mekân ise Allame Tabatabai Üniversitesi Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü oldu. Daha sonra 2012'de açılışı yapılan Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezi'nde de Türkçe öğretimi resmî bir şekilde yapılmaya başladı (Temizel, 2007: 547-549). Bugün ise anılan kurumların yanı sıra Tahran Üniversitesi'nin Dil Merkezi ve Urmia Üniversitesi'nde de resmî olarak Türkiye Türkçesi öğretimi yapılmaktadır. (Shirazi, 2018: 37-38).

Bakıldığı zaman İran'da Türkçe öğretimi tarihin eski zamanlarından beri süregelmektedir. Bu kadar ortak bir geçmişe sahip olan Türk ve İran halklarının dil, kültür gibi konularda karşılıklı etkileşime girmemeleri beklenemez. Türkçenin Türkiye dışındaki bir coğrafyada yani İran coğrafyasında kısa bir dönem de olsa devlet dili olarak kullanılmış olması Türkçe açısından önemli bir prestijdir. Eski dönemlerde İran coğrafyasında devlet dili olarak kullanılan Türkçe, İran coğrafyasındaki etkisini hiç kaybetmemiştir. İran coğrafyasında bu etkisini devam ettiren Türkçeyi başka milletlerin de öğrenme yönündeki talepleri her geçen gün artmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi becerileri düşünülünce İran'da Türkçe öğretimi değerlendirildiğinde kursiyerlerin konuşma becerisi dışındaki diğer üç beceriyi (özellikle dinleme becerisini Türk kanallarının etkisiyle) rahatlıkla geliştirebileceklerini söylemek mümkündür. Boylu (2014: 348)'nin da belirttiği gibi Türkçe öğrenen bireylerin dinleme, okuma ve yazma becerilerini kendi ülkelerinde geliştirme imkânları konuşma becerisini geliştirme imkânlarından daha fazladır. Bu açıdan bakınca İran'da Türkçe öğretiminin en başarisız olduğu beceri, konuşma becerisi olarak görülmektedir.

2.6.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

- **Yakından Uzağa İlkesi**

Dil öğretim yöntemlerinin seçiminde ve öğretilecek konunun içeriğinin düzenlenmesinde kullanılan bir ilkedir. Yabancı dil öğrenen bir kişinin en yakın çevresinde gördüğü, tanıdığı, bildiği ve hissettiği nesne, kişi ve olaylarla öğrendiği dile ait nesne, kişi ve olaylar arasında bağ kurmasını gerektirir (Köksal & Varışoğlu, 2012: 56).

- **Kolaydan Zora, Basitten Karmaşığa İlkesi**

Dil öğretiminde küçük adımlarla ilerlemeyi ve aşamalılığı dile getiren ilkedir. Öğrenci bir kavramı ya da sözcüğü öğrenmeden ona, bu kavram ve sözcüğü temel alan başka kavram ve sözcükler öğretilmemelidir. Aksi halde yaşanacak olan başarısızlık duygusu, öğrencinin sonraki öğrenme durumunu olumsuz yönde etkileyecektir (Köksal & Varışoğlu, 2012: 56).

- **Somuttan Soyuta İlkesi**

Yabancı dil öğretiminde somut bilgilerinde öğretilmeden soyut düşüncelerin öğretilmeyeceğini ve tümevarıma dayalı bir sistem içinde yabancı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiği esas alan ilkedir. Bir yabancıya dil öğretirken öncelikle görebileceği ve çevresiyle ilişki kurabileceği kelimeler öğretilmelidir. Bireyin yabancı bir dili öğrenmesinde somut yaşantılar soyut yaşantılara göre daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır. Özellikle küçük yaşlarda zihinle somut nesneler arasında daha sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Küçük yaştaki bir çocuğa yabancı dil öğretirken bu ilkenin göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Bu ilke ışığında yabancı dil öğretmeye çalışırken kalıplaşmış diyaloglar ve söz tekrarlarından yararlanılmalı ve tümevarımcı bir yol izlenmelidir (Köksal & Varışoğlu, 2012: 58).

- **Bilinenden Bilinmeyene İlkesi**

Dil öğretiminde, öğrencilerin daha önceden bildikleri kavram ve terimlerden yola çıkarak yeni kavram ve terimleri öğretmeyi esas alan ilkedir. Bu ilkeye göre, her öğrenme kendisinden önceki öğrenmeler üzerine bina edilir. Yabancı dil öğretimine öğrencinin bildikleriyle başlamak yararlı olacaktır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 58).

- **Yaparak Yaşayarak Öğrenme İlkesi**

Yabancı dil öğretiminde kalıcı öğrenmenin temeli olarak kabul edilebilecek bir ilkedir. Öğrenciye uygulama ve beceri alanlarını gösterme imkân sağlanırsa, başarılı bir dil

öğretiminden bahsedilir. Öğrenme sırasında pek çok duyu organının işe koşulması, öğrenmenin kalıcı olmasını ve uzun süre hatırlanmasını sağlar. Öğrenciyi merkez alan öğretim yöntem ve tekniklerinin, bu ilkeyle sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. Drama, gezi, gözlem, deney, gösterip yaptırma, proje gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı yabancı dil sınıflarında yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklere yer verilmektedir (Köksal & Varışoğlu, 2012: 58).

- **Güncellik ilkesi**

Oğuzkan (1981:76), güncellik ilkesini, öğrencilerin güncel olay ve sorunlarla karşı karşıya gelmelerini, ülke ve dünyada olup bitenlerle ilgilenmelerini sağlamak için onlara yaşamın gerçeklerini tanıtmak olarak ifade etmektedir. Yabancı dil öğretiminde bu ilkeye göre hazırlanacak ders kitapları, öğrencilerin pek çok güncel ihtiyaçlarını karşılaşmalarını ve hayata hazır olmalarını sağlayacaktır. Yaşamdan seçilen örnekler, öğrencilere öğrenilen dilin gerçek yaşamla ilgili yüzünü tanıttacaktır. Böylece, iletişim ve etkileşim daha etkili ve kalıcı olacaktır. (Köksal & Varışoğlu, 2012: 59).

- **Ekonomiklik İlkesi**

Yabancı dil öğretiminde en çok üzerinde durulan konulardan birisi, dil öğretiminin pahalı olmasıdır. Ekonomiklik ilkesi, zaman, emek ve araç gereçlerdeki tasarruf ile en iyi verimli elde etmek demektir. Ekonomiklik ilkesi hem dil öğreten hem de dil öğrenenler için geçerlidir. Öğrenciler daha az para ödeyerek, daha kısa zamanda başarılı olmaya çalışırlarken; öğretmenler daha kısa zamanda, daha az çaba sarf ederek daha ulaşılabilir araçlarla öğretimi gerçekleştirmek isterler (Köksal & Varışoğlu, 2012: 59)

Bu temel ilkelere ek olarak, yabancı dil öğretiminde, Demirel (2008: 29-33) ve Barın (2004)'ın sıraladığı diğer ilkeler de şunlardır:

- **Dil Öğretiminin Planlanması**

Yabancı dil öğretiminin başarılı bir biçimde sürdürülebilmesi için öğretim sürecinin içerik, amaç, yöntem ve öğretim araç gereçleri yönünden ciddi olarak planlanması gerekmektedir. Hem öğrenci hem de öğretmen bu plana uymalı ve gerektiğinde, öğretim sürecinin yapısını bozmayacak yeniliklere planda yer verilmelidir (Köksal & Varışoğlu, 2012: 60).

- **Dört Temel Beceriye Dikkate Alma**

Dil öğretiminde anlama ve anlatma becerileri olarak tanımlanan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri öğretim süreci bitene kadar geliştirilmeye çalışılmalıdır. Her beceri üzerinde ayrı ayrı durulmalı ve hepsine gereken önem verilmelidir. Yabancı dil öğrenen birey için dil becerilerinin tümü ayrı önem taşımaktadır ve hangisinin nerede, ne zaman bireye gerekli olacağı tam olarak kestirilemez. Bu nedenle tüm beceri alanlarının öğretimine yönelik kitaplara, yöntemlere ve etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 60).

- **Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma**

Yabancı dil öğretiminde en önemli sorunlardan birisi de öğrenciye bir dil bilgisi yapısı kavratılmadan yeni bir yapıya geçilmesidir. Kendisi için yeni olan bir dilin kurallarını öğrenen öğrenci aynı anda birden fazla bilgiyi kazanmaya çalıştıkça hata yapma olasılığı artmaktadır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 60).

- **Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu**

Dil öğretirken verilen bilgilerin ve örneklerin işlevsel olması gerekmektedir. Çünkü dili öğrenen yabancı, öğrendiği dili kullanmak durumunda kaldığında, öğrendiklerini uygulamaya dökebilmeli ve çevresiyle zorlanmadan, doğru bir iletişim kurabilmelidir. İletişim yönü dikkate alınmadan öğretilen dil, öğrencinin öğrenme azmini etkileyeceği gibi öğrendiği dili besleyen kültüre karşı ya da yabancı ve ilgisiz kılacaktır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 60).

- **Öğrencileri Aktif Kılma**

Dil öğretiminde amaç öğrenilen dilin pratikte kullanılabilmesidir. Bu da ancak dili öğrenen kişinin yaparak yaşayarak gerçekleştireceği bir durumdur. Sınıf içi uygulamaların öğrenciye dönük olması, onun her an aktif olarak derse katılmasına ve öğrendiği bilgileri uygulamasına yarayacaktır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 60).

- **Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma**

Her öğrenci kendine özgüdür ve dil öğrenme ihtiyacı, fiziki özellikleri, psiko- sosyal durumu diğerlerinden farklıdır. Bu sebeple öğrencilerin yaş, eğitim durumu, sosyal konumu ve dili öğrenme sebepleri mutlaka göz önüne alınmalı ve özellikle uygulamalı etkinliklerde ve verilecek ödevlerde bu duruma dikkat edilmelidir (Köksal & Varışoğlu, 2012: 61).

- **Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma**

Son yıllarda hızla gelişen teknoloji, bilgi kaynaklarının paylaşımını yaygınlaştırmıştır. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de teknolojinin yeri giderek ağırlık kazanmaktadır. Mobil telefonlar, tablet bilgisayar gibi teknolojinin son yenilikleri, eğitim öğretiminde kullanılabilir birer araç haline gelmeye başlamıştır. Yabancı dil öğretirken televizyon, video, bilgisayar, tepegöz, kasetçalar, mobil telefon, tablet bilgisayar gibi araçlardan yararlanmak öğrencilere büyük kolaylık sağlayacağı gibi teknolojiyi eğitime taşımak da araç gereç kullanımı noktasında öğretim sürecini zenginleştirecektir (Şahin & Şahin, 2009: 326) Doğru ve ilgi çekici materyallerle dil öğretmek, öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlayacak ve öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 61).

2.6.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

“Demirel (2008: 32-33) tarafından ortaya konulan yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri şunlardır:

- Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
- Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
- Kullanılan dilin öğretilmesi,
- Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlanmasına yardımcı olunması,
- Öğrenilen dilin sesleri en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
- Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
- Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
- Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
- Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının anında düzelmesi,
- Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
- Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi
- Öğrenilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
- Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,

- Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
- Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
- Öğrencilere sorumluluk verilmesi,
- Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi, Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması, öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması” (Köksal & Varışoğlu, 2012: 61).

Yabancı dil öğretiminin genel ilkelerine Barın (2004) şunları ilave etmiştir:

- Herkese eşit söz hakkı tanınması,
- Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi,
- Hem bireysel çalışmalara hem de grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi,
- Yöntemin belirlenmesi,

Bu iki araştırmacının belirledikleri yabancı dil öğretimindeki genel ilkelere şunlar da eklenebilir:

- Dili öğretenlerin meslek ve alan bilgilerinin yeterli düzeyde olması,
- Dili öğretenlerin tecrübeli olması,
- Öğrencilerin dili öğrenme hazır bulunuşluklarının dikkate alınması,
- Öğrenilenlerin tekrar edilmesi ve pekiştirilmesi,
- Öğrenci ve öğretmenin etkileşim içinde olması ve birbirlerine güvenmesi,
- Teknolojinin tüm imkânlarından yararlanılması.

Hangi yaklaşım temel alınırsa alınsın, yabancı dil öğretiminde üzerinde durulması gereken bazı ortak prensiplerin bulunduğunu ve sınıf içi etkinliklerin bu prensiplere göre düzenlenmesi gerektiğini belirten Brown (2008: 12-13) bunları:

- Otomatik
- Anlamli öğrenme
- Ödül beklentisi
- Öze dönük motivasyon

- Uygun sorumluluklar verme
- Dil kimliği
- Öz güven
- Risk alma
- Dil-kültür ilişkisi
- Ana dilin etkisi
- Ara dil oluşturma
- İletişim becerisi

olarak sıralamaktadır (Köksal & Varışoğlu, 2012: 61-63).

2.6.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Teknikleri

- **Anlatma Tekniği**

Anlatma tekniği, en eski ve en temel dil öğretim yöntemi olarak bilinir. Bu teknik, öğretmen merkezlidir ve konu, öğretmen tarafından öğrencilere anlatılır. Öğrencinin dinleyici konumunda olduğu bu teknikte öğrenci aktif olarak rol alamaz. Bu nedenle, bu teknik dil becerileri açısından pek tercih edilmez. Ayrıca aktarılan bilginin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını ölçme ve değerlendirmenin ders içerisinde mümkün olmaması da tekniğin zayıf yönlerindendir (Durmuş, 2013:125).

- **Benzetim Tekniği**

Benzetim tekniği, öğrencinin gerçek yaşamın içindeymiş gibi düşünmesini gerektirir. Bu teknikte, örneğin öğretmen öğrencilere bir olay veya durum verir ve sonrasında öğrencilerin gerçek yaşamda böyle bir olay/durum ile karşılaştıklarında neler yapacaklarını sorar. “Benzetim ile öğretimin amacı; öğrencilere gerçek ortama en benzer ortamda gerçek hayat durumlarını sunmak, öğrencilerin aktif olarak gerçek hayat durumlarını yaşamasını, değerlendirmesini ve tecrübe edinmesini sağlamaktır” (Tabak, 2013: 9). Böylece öğrencileri düşünmeye teşvik eden bu teknik aynı zamanda konuşma becerisine katkıda bulunur. Ayrıca, öğrenilen yabancı dili gerçek yaşamdaymış gibi kullanmasını sağlar.

- **Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği**

Eğitsel oyunlar, eğlenceli olması bakımından öğrencilerin dikkatlerinin toplanması ve motivasyonlarının artması amacıyla birçok eğitimci tarafından kullanılan başarılı bir tekniktir.

Eğitsel oyunlar amaç dili öğretmede yardımcı olurken aynı zamanda da sınıf içi etkileşimin artmasına yardımcı olur. Özellikle çocukluk çağında dil öğrenmeye başlayan bireyler için oldukça etkili bir tekniktir. Günümüzde yabancı dil öğretiminin çok erken yaşlarda yapılmasıyla birlikte, eğitsel oyunların dil öğretiminde kullanımı önem kazanmıştır. Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin de yansıtılması gerekmektedir. Geleneksel oyunlarla kültürün de aktarılması daha mümkün hale gelmektedir. Gürsoy ve Arslan, eğitsel oyunlarla öğretim tekniğinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle dile getirmişlerdir: “Eğitsel oyunlarda öğretmen sürekli kontrol etmelidir. Kuralların tam anlaşılması için gerekirse ana dilde açıklamalar yapılmalıdır. Bu oyunlara sınıftaki herkesin aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Öğretmen bu oyunlara çok dikkatli bir hazırlık yapmalı ilginç, kolay ve cazip oyunları uygulatmalıdır. Herkesin seviyesine ve yeteneğine göre uygulanabilecek oyunlar araştırılmalıdır” (2011: 178).

- **Gösteri Tekniği**

Gösteri tekniği, bir işin, bir konunun belli bir izleyici kitlesine gösterilerek anlatılmasıdır. “Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek 58 ya da genel ilkeleri açıklamak için başvuru bir tekniktir. Gösteri, sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişiler tarafından yapılabilir” (Gedik, 2009: 21). Ilgar’ın Benhür’den aktardığı haliyle, gösteri tekniğinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır: “İlk aşamada gösteride kullanılacak tepegöz veya bilgisayar gibi araçların seçimi ve öğrencilere aktarılacak konunun belirlenmesi söz konusudur. İkinci aşamada ise gösteri esnasındaki uygulamaların neler olacağı konusu ele alınmaktadır. Gösteriyi öğrencilerin tamamı net olarak duyabilmeli ve görebilmelidir. Gösteride yeni kelime ve dilbilgisi yapısı kullanılmamalıdır. Gösteri ile ilgili sorular oluşturularak öğrencilerin ilgisi canlı tutulmalıdır” (2013: 14-15).

- **Soru-Cevap Tekniği**

Soru-cevap tekniği, öğrenciler ile öğretmenin birbirlerine sorular yöneltip bu soruları yanıtlandırması yoluyla gerçekleşir. Öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanınması bakımından etkili bir tekniktir. Soru-cevap tekniği ile birlikte sınıf içi iletişim sağlanır. Soru-cevap tekniği uygulanırken öğretmen her öğrencinin öğrenme durumu ve eksiklerini gözleme şansı bulabilmektedir. Gedik’in çalışmasında soru sorarken dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir:

1.) “Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandıracak kişi belirlenmelidir. Bu

belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki tüm öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesi sağlanmalıdır.

2.) Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.

3.) Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur” (2009: 22).

- **Drama ve Rol Yapma**

Canlandırma, oyunlaştırma adı da verilen bu teknikte dil öğretimi drama yoluyla gerçekleştirilir. Genellikle diyaloglar halinde bir canlandırma yapılır. “Herhangi bir durumun ya da diyalogun oyunlaştırılarak öğrenciler tarafından canlandırılması tekniği olan oyunlaştırma, öğrencinin kendine güven duymasını ve öğretilmek istenen dili daha rahat kullanmasını sağlamaktadır” (İlgar, 2013: 15). Bu tekniğin uygulanması için belli öğrenciler görevlendirilir ve yabancı dildeki bir diyalogun öğrenciler tarafından canlandırılması beklenir. Böylece öğrenciler söz konusu dili aktif bir şekilde kullanmış olurlar. Eğlenceli bir aktivite olması bakımından bu teknik öğrencilerin konuya odaklanmasını, dikkatlerinin dağılmamasını sağlamaktadır. Daha çok konuşma becerisini geliştirmeye ve hedef dilde iletişim kurabilmeye yönelik bir tekniktir.

- **Bireyselleştirilmiş Öğretim**

Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği, öğrenci merkezli bir öğretim tekniğidir. Öğretim yapılırken öğrencinin bilişsel düzeyi, ilgi alanları, yaşı, kültürü göz önünde bulundurulur ve öğrencinin özelliklerine uygun bir öğretim metodu izlenir. Örneğin; okuma-yazma bilmeyen bir çocuğa dil öğretileceği zaman işitsel-görsel yöntemden faydalanılabilir. Bu teknikte öğretmen, bir öğretenden çok yönlendiren konumundadır. Öğrenci merkezli bir öğretim tekniği olması dolayısıyla öğrenciye bağlı bir süreç izlenir. Böylece dersin hızını da öğrencinin kendisi belirlemiş olmaktadır. Bu yönüyle gruba öğretim tekniklerinden ayrılır.

- **Programlı Öğretim**

Programlı öğretim tekniğinde, öğrencinin seviyesine ve ihtiyacına göre bir program belirlenir ve bu program izlenerek öğretim yapılır. Süreç, öğrencinin durumuna ve eksiklerine bağlıdır. Bu öğretim tekniğinde Skinner’ın pekiştirme ilkeleri esas alınır:

- a.) Küçük Adımlar İlkesi
- b.) Etkin Katılım İlkesi
- c.) Başarı İlkesi
- d.) Anında Düzeltme İlkesi
- e.) Dereceli (Kademeli) İlerleme İlkesi
- f.) Bireysel Hız İlkesi (Gedik, 2009: 27).

Küçük adımlar ilkesi, işlenecek konuların küçük parçalara ayrılarak öğrenciye sunulmasını ifade eder. Konunun anlatımına önce en küçük ve basit konulardan başlanır ve daha sonra bu küçük adımlar izlenerek birikimli olarak öğretim sağlanır. Etkin katılım ilkesi, öğrencinin anlatılan konuya, derse etkin bir şekilde katılımını gerektirir. Başarı ilkesine göre öğrencinin her zaman başarılı olması ve başarılı olmadığı takdirde bir üst konuya geçilmemesi gerektiğini esas alır. Böylece öğrenci tüm konuları anlayarak ilerleyecek, öğrencinin anlamadığı konular açıklığa kavuşturuldukça ilerleme kaydedilecektir. Anında düzeltme ilkesine göre öğretmen, öğrencinin yanlışlarını, hatalarını anında düzeltmelidir ki öğrenci hatasını aynı anda anlayıp düzeltebilsin. Dereceli ilerleme ilkesi gereğince dersler basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru öğretilir ve bu şekilde derecelendirilir. Bireysel hız ilkesi ise öğrenciyi merkeze alan bir ilke olup her bireyin/öğrencinin kendi öğrenme hızının esas alınmasını ifade eder.

- **Bilgisayar Destekli Öğretim**

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve teknoloji çağına girilmesi ile birlikte dil öğretiminde de teknolojik araç-gereçlerden faydalanılmaya başlanmıştır. Bilgisayar destekli öğretim, bir yabancı dili öğretmek ya da öğrenilmiş bir konuyu pekiştirmek amacıyla bilgisayar yüklenmiş derslerin kullanılmasını ifade eder. Dil öğrenmek isteyen birey, bilgisayardaki programlar aracılığıyla bireysel olarak fakat bilgisayarla karşılıklı iletişim halinde öğrenim alır. Dersin işleyişi, öğrencinin kendi hızına bağlıdır ve bilgisayar üzerinden öğretim yapıldığından dolayı ders saatlerini de öğrenci kendi isteğine göre ayarlayabilir. Görsel ve işitsel destek sağlaması

açısından zengin bir içeriğe sahip olan bu teknik, öğrencinin bireysel öğrenme hızına uygun olması ve ders saati esnekliğinin bulunması bakımından elverişli bir tekniktir.

- **İnternet Yoluyla Öğretim (E-Öğrenim)**

Adından da anlaşılacağı üzere bu teknik, öğretimin internet aracılığıyla gerçekleştirildiği bir öğretim tekniğidir. Aynı anda birçok insana erişim sağlaması ve çevrimiçi teknolojinin kullanılması açısından elverişli bir tekniktir. Zamandan ve mekândan bağımsız olması dolayısıyla öğrencileri kısıtlamaz ve günün her saatinde ve dünyanın her yerinde öğretimi mümkün kılar. İletişime dayalı olan bu teknikle aynı zamanda öğrenilen yabancı dilin yerli konuşurlarına ulaşmak ve onlarla pratik yapmak da mümkün olabilmektedir.

Yücer, internet yoluyla Türkçe öğretiminin sorunlarını şöyle belirlemiştir:

- “Devletin internet yoluyla Türkçe öğretimi konusunda bir politikası yoktur.
- Kapsamlı çalışmalar genel itibariyle üniversite seviyesinde ve proje düzeyinde kalmıştır.
- Farklı yaş gruplarına ve eğitim düzeylerine göre herhangi bir ayırım yapılmamıştır.
- Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi dışında geniş kapsamlı, programlı ve sistemli olarak Türkçe öğreten bir internet sitesi yoktur.
- Çalışmalar Türklere veya yabancılara Türkçe öğretimi olarak ayrılmamıştır. Oysa iki grup için yapılacak uygulamalar, etkinlikler birbirinden farklı olmalıdır.
- Dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu göz önünde bulundurulmamıştır. İncelenen öğrenme içeriklerinde Türk kültürüne ait materyallerin daha çok olması beklenirken, bunların mevcut içerisindeki payının az olduğu belirlenmiştir.
- Profesyonel nitelikli internet sitelerinin tanıtımı yeterince yapılmamaktadır.
- Hemen her sitede rastlanılan seviye tespit sınavlarının belli bir standardı yoktur.
- Birçok internet sitesinde öğrenme içeriği bir noktada kalmış, gelişme gösterememiş, güncelleme yapılmamıştır.

- İnternet sitelerinde kullanılan ürünler Türkçe derslerinde kullanmaya yönelik materyal düzeyinde kalmıştır” (2011: 139-140). Tüm bu öğretim tekniklerinin yanı sıra sınıf dışı teknikler de mevcuttur. Sınıf dışında gerçekleştirilen gezi, sergi, proje, ödev, görüşme, gözlem gibi etkinlikler bu kapsama girmektedir. Ödev tekniği bunların arasında en sık kullanılanıdır. Her yöntem ve tekniğin kendine göre avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bu nedenle dil öğretimi sırasında yalnızca bir yöntem ya da tekniğe bağlı kalmak yanlıştır. Dil öğretiminin tam anlamıyla başarılı olabilmesi için tüm bu yöntem ve teknikler, sınıf ortamı, hedef kitlenin özellikleri, dil seviyesi gibi özellikler göz önünde bulundurularak ele alınmalı ve her bir yöntem ve tekniğin iyi yanları uygulanmalıdır (Hamaratlı, 2015: 51-62).

- **İnformel Öğrenme Metoduyla Öğretim**

Eğitim, okullarda planlanarak (formal) ve okul dışında doğal ortamda, programın dışında (informal) olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır (Fidan, 2012: 4). İnsan sadece okulda öğretmenin anlattıklarını dinleyerek öğrenmez, doğumundan itibaren evde ana babadan, aile büyüklerinden, akrabalarından, arkadaşlarından, komşularından, televizyondan, sinemadan, tiyatrodan, müze gezilerinden, kitap, gazete ve dergilerden hayatı boyunca öğrenmeye devam eder (Türkmen, 2010: 47). İnformel öğrenme, içgüdü ve ihtiyaçlar doğrultusunda, gerçek yaşam durumlarında diyalog kurma, deneyim ve keşfetme becerisi kazandırma, özel ve sosyal ortamları tanıma ve yararlanma, gelişigüzel öğrenme, günlük yaşamın gerektirdiği istenen ve istenmeyen davranışların kazanılmasını içeren bir süreçtir. İnformel öğrenme, okul dışında ihtiyaca göre belirlenen yaşam alanlarındaki çeşitli eğitici etkinlikler ve örnek olaylarla yer yer de gerçek olaylardan yararlanarak hedefine ulaşır. İnformel öğrenme ortamlarında eğitimciler rehber, yönlendirici, etkileşimi sağlayan ve sosyal durumun bir parçası olarak bulunurlar. Buna ek olarak;

- İnfomal ortamda eğitimcilerin uyguladıkları etkinliklerin merkezinde diyalog bulunmalıdır.
- Uygulanan etkinlikler farklı ortamlarda ve hatta aynı günde olmalıdır. (Okullar, üniversiteler, caddeler, alış-veriş merkezleri, evler, işyerleri, kültürel ve sportif merkezler vb.)
- İnfomal öğrenme etkinliklerinde daha derin bir tecrübe ve keşfetmeye odaklanılmalıdır.
- Gruplar ve/veya toplumlararası iletişime özel özen gösterilmelidir.
- Etkinlikler için çok çeşitli metotlar kullanılmalıdır. Bunları yaparken formal yaklaşımlardan da yardım alarak öğrenme gerçekleştirebilir. (Drama, örnek olay, beyin fırtınası gibi)
- Etkinlikler her yaştan çocuk, yetişkin ve yaşlı demeden, doğal yaşantıya, olay ve duruma uygun şekilde yapılmalıdır. İnfomal eğitimin yaşamın içinde ve yaşam boyu öğrenme olduğu unutulmamalıdır.
- Hedef kitlenin özel ilgi alanları geliştirilmelidir. (Çocuk oyunları ve gelişimi, toplum gelişimi, edebiyat ve temel eğitim, macera etkinlikleri, sanatsal ve kültürel faaliyetler, gençlik etkinlikleri vb.) (Anderson, Lucas & Ginns, 2003; Griffin, 1994; Hofstein, Bybee & Legro, 1997; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Jeffs & Smith, 2005; Maden & Dincel, 2015: 32-33).

İnfomal eğitimin etkileşimli, katılımcı eğlenceli bir eğitim olması yabancılara Türkçe öğretimi için de uygun bir öğrenme biçimi olduğunu göstermektedir. Çünkü okulda sadece gramer ağırlıklı verilen yabancı dil öğretimindeki başarısızlıklar ya da istenilen düzeyde olmayan öğretim başarısı farklı öğrenme ve öğretim biçimi ihtiyacının doğduğunu kanıtlamaktadır. İnfomal öğrenme bir hayat boyu öğrenme yaklaşımıdır. Okul dışında yapılan infomal öğretim ile öğrencilerin günlük hayatta gidecekleri okul, marketi hastane, kütüphane, lokanta, pazar, eczane, kuaför, vb. mekânlarda dil öğrenen bireylerin daha önce öğrendikleri sözcükleri ve bu sözcüklerin geçtiği hazır cümleleri kullanarak yabancı dil olarak Türkçe sözcükleri ve bu sözcüklerden oluşan diyalog metinlerini öğrenmeleri hedeflenmektedir (Bulut, 2021: 208).

2.6.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Yazma Eğitimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki en son kazanılan beceri yazma becerisidir. Yazma, düşünceleri somut şekilde ifade edebilmekken yazma becerisi ise dilin kurallarına uygun halde, planlı programlı şekilde düşünceleri ifade edebilme yeteneğidir. “Covey (2006: 153), “Yazmak, düşünceyi damıtır, berraklaştırır ve netleştirir” der. Yazma; zihindeki görüntü ve verileri somutlaştırıp bunları kültür kodlarıyla işlemesi ile en etkili beceri zor gelişen bir sürecin ardından öğrenmede kalıcılık için şarttır. İletişim de ise yazma; sembollerin anlamlı hale getirilip kodlamalar sistemi oluşturması, düşüncelerin somut olarak ifadesidir. Yazma aynı zamanda bir sanattır ve tıpkı görsel sanatlardan resimde olduğu gibi; tuvalin üstünde resmin yekûnunun oluşması vardır ve anlamlı olması için onlarca- yüzlerce ana unsurun ve birimlerin bir araya bir armoni oluşturarak hatasız gelmesi gerekir. Buradan hareketle yazma becerisini; “Herhangi bir konuda görüş, fikir, gözlem, tecrübe, duygu ve düşünceleri planlayıp, dilin kurallarına uygun olarak bir bağlam ve bütünlük içinde işaret- harf ve sembollerle yazıya geçirme” olarak tanımlayabiliriz. Her dilde en son ve en zor gelişen beceri “Yazma Becerisi” dir. Zihindekileri imgeler-sembollerle ifade edebilmek, diğer becerileri art bilgi olarak belirli bir dereceye kadar kullanabilmeyi de gerektirir. Yazma diğer beceriler ile iç içe geçmiş bir haldedir. Bu nedenle bir birey; ana dilinde veya yabancı dilde önce dinler ve konuşur, arkasından dilin sembollerini özümseyerek dinleme – konuşma ve okumayı bütüncül olarak gerçekleştirir ve en son da art beceri ve bilgilerde olması gereken yeterliliği elde edip yazma becerisini geliştirir. Yazma becerisi, diğer becerilerin gelişimi ile zincirleme gelişirken aynı zamanda üretim ve somut sembol olarak imgelerin kullanılmasıyla, dil ediniminde üst düzey bir kendini gerçekleştirir. Bireyin bir dilde kendini en etkili bir şekilde ifade edip etmediğinin kanıtı, yazma becerisinin gelişimi izlenerek görülebilir. Yazma becerisi diğer anlatma becerisi “Konuşmanın aksine kişiye biçimlendirme, değiştirme kısacası tasarımlama fırsatı sunar. Bu nedenle düşünce akışını, konuşmadaki dışı vurumdan daha düzenli ve etkili hale getirebilme yazmanın doğasında vardır. Yazı dili, kolay kolay değişikliğe uğramaz ve sözden daha kalıcıdır. Bu da dili kullanan toplumun yaşam biçimini ve hayata bakışını yazı ile sonraki nesillere aktarımını sağlar. Dolayısıyla yazı dilinin kültür taşıyıcı bir özelliği de vardır” (Demir & Barın, 2006: 15; Akt. Şimşek, 2019: 10-11).

Yazma becerisi diğer becerileri göre daha dikkat isteyen bir beceridir. Yazmaya başlamadan önce mutlaka önce çok iyi düşünüp ne yazacağımıza, nasıl yazacağımıza karar vermemiz gerekir. Konuşma becerisinde çok fazla planlama yoktur, anlık gelişen bir eylemle konuşmaya başlarız ve yanlış bir şey söylediğimiz zaman geri dönüşü olabilir. Fakat yazma

da yazdığımız her şeyin sorumluluğunu daha fazla almamız gerekmektedir. Söz uçar yazı kalır sözü aslında yazmanın ne denli önemli ve dikkat isteyen bir alan olduğuna vurgu yapmaktadır.

“Yazma becerisi, günlük hayatımızda her yerde karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisi çok dikkat isteyen bir alandır. Konuşma becerisinde, konuşma esnasında kelimelere çok fazla dikkat etmeden kelime tercihinde bulunulabilir fakat yazma becerisinde kullanılacak kelimelerin daha özenli ve dikkatli seçilmesi gerekir. Yazma çalışması önce zihinde tasarlandıktan sonra devamında planlama, sentez ve değerlendirme yapılarak oluşturulmalıdır. Zihinde tasarlanan kelimelerin kusursuz bir şekilde kâğıda aktarılması yazma becerisinin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir. Bunun içindir ki ana dili öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin en son basamağını yazma oluşturur. Bu dört temel dil becerisinden okuma, dinleme ve konuşma becerileri, yazma becerisine göre daha az plan, program ve hazırlık ister. Dinleme becerisi kişilerde ilk gelişen beceridir. Öyle ki dinleme süreci anne karnında başlar ve yaşam boyu devam eder. Konuşma becerisi, dinlemeden sonraki süreçte ortaya çıkar. Kişilerde herhangi fiziksel bir problem yok ise konuşma becerisi de zamanla gelişir. Dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesinde herhangi bir eğitim-öğretim ortamına çok fazla ihtiyaç duyulmaz. Okuma ve yazma becerilerinde ise kişiler bir eğitim-öğretim ortamına ihtiyaç duyarlar. Okuma ve yazma becerileri anne karnında başlayıp kendiliğinden devam edebilecek beceriler değildir. Yazma becerisi bu dört temel dil becerisinden en son ve en zor kazanılan beceridir. Yazma becerisi, Türkçe öğretiminde anlatma becerisi içerisinde yer alır. Dil öğretiminde anlatma becerileri içinde yer alan yazma; konuşma, dinleme ve okuma becerisinden daha fazla yeterlilik gerektirmektedir. Diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılan yazmaya ilişkin öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde yaşadıkları sorunlar, bu becerinin geliştirilmesindeki eksikliklere işaret etmektedir (Temizkan & Yalçınkaya, 2013; Uygun, 2012; Takıl, 2016: 301)

Yazma eğitiminin, dinleme ve konuşma eğitimine nazaran daha zor olması, yazma eğitiminin kendiliğinden gelişen bir beceri olmamasıdır. Dinleme ve konuşma öğreniminde kendiliğinden gelişen bir doğal ortam vardır. Yazma becerisi ise öğretilen bir beceridir. Kendiliğinden, doğal ortamda kazanılan bir beceri değildir. Yazma becerisinde özveri ve disiplinli çalışmak gerekir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir el gibi düşünürsek elimizi doğru ve etkin kullanmak için beş parmağımıza ihtiyaç vardır. Dil öğretiminde de dört temel dil becerisinin doğru ve etkin şekilde kullanmak için birbirlerine

her zaman ihtiyaçları vardır. “Dinleme, konuşma ve okumanın ardından kazanılan yazma becerisi, bir bakıma kendi sahasını inřa ederken diğeri becerilere de yaslanmak zorundadır. Kiřiye ilk dil becerilerini kazandıran, dile yönelik bir birikim oluşturmasına imkân sağlayan, onun dilini doğal ortamında geliştiren dinleme ve konuşma ile duygu ve dūřünce dūnyasını zenginleştiren okuma eylemi olmadan yazmada istenilen düzeyde başarılı olmak pek mümkün değildir. Bu ilişki tek yōnlū değildir, karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisinin niteliğini belirlerken dili en iyi şekilde kullanmanın yolu olan yazma (Aktař & Gündüz, 2007) bu becerilerdeki başarıyı artırır (Dara, 2000). Dil bir bütündür. Dilin farklı yönlerini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirlerine sıkı bir şekilde bağlıdır; birbiriyle ilişkili ve birbirinin tamamlayıcısıdır (Taėa & Ünlū, 2013: 1286-1287).

Dōrt temel dil becerisi birbirine sıkı sıkıya bağlı olsa da yazma becerisinde dilbilgisi kullanımı çok ۆnemlidir. Diğeri dil becerilerinden okuma, konuşma ve dinlemeye karşın dilbilgisinin kendini en fazla gōsterdiėi beceri yazma becerisidir. Yazma becerisinin en temel kurallarından biri ۆėrenilen dilin dil bilgisi kurallarını iyi bilmektir. Dilbilgisini kullanmadan ۆėrenmeden yazmanın beceri haline dōnuřturulmesi imkānsızdır. Yazma becerisinde anlamlı bir bütün oluşturmak için olmazsa olmaz dilbilgisi kurallarıdır. “Dil becerileri bir bütündür ve yazma diğeri dil becerilerinden soyutlanamaz. Ancak dil bilgisi bir dil alanı olarak diğeri becerilere nazaran yazma becerisinde somutlaşır, gōrүнr hale gelir. Yazmanın mutfağı dil bilgisidir; yazılı metin bir tuval üzerinde oluşturulmuş bir resim ise dil bilgisi renkleri – hisleri – dūřünceleri tuvale aktaran fıradır ve fırçaya tekniği kazandıran bilincin – bireyin ta kendisidir. Dil bilgisi parça ve parçalar arası uyumdur ve aynı zamanda bizzat bu ikisinin nasıl kullanılacağını- yerleştirileceğini sōyleyen teknik kurallardır. Bu nedenle; evet, yazma diğeri beceriler ile i içedir, dil bilgisi ise yazmanın varoluş hücresinin yōntemidir. Yazma becerisi; yaratıcı dūřüncenin gelişmesinde, imla-noktalama hatalarının gōrүнmesi ve ۆėretilmesinde, kelime haznesinin arttırılmasında, ۆėrenilenlerin bellekte kalıcı hale gelmesinde, yapılan diğeri dil yanlışlarının gōrүнmesi ve yanlışlarının dūzeltilmesinde, dil ۆėrenme sūrecinin kontrolū ve seviyenin belirlenmesinde ve diğeri dil becerilerinin geliştirilmesinde merkezi oluşturur. Sōz varlığı, konu, ana dūřünceler, yazma planı, cümle ve paragraf oluşturma, üslup ve anlatım, dil yapısı, bağlam, anlam ve imla noktalama yazma becerisinin temel kavramlarıdır. Yazmayı besleyen kaynak olan sōz varlığı, yazma için ‘olmazsa olmaz’ hayati aracın temin edildiği en ۆnemli kavram alanıdır. Bir yazı metnini ‘insan vūcudu’ ile özdeşleştirip, kelimeleri hücresler, cümleleri kan damarları olarak kabul

edersek; söz varlığı, bir insanın canlı kalabilmesi için gerekli olan “oksijen ve uygun yaşam alanını temsil eder (Şimşek, 2019: 13-14).

Yazı metnini beden, insan vücudu olarak simgeleştirmiştik; imla- yazım ve noktalama da vücudun dengesini yitirmemesi, birimler arası akışın sağlıklı bir şekilde devam etmesi ve değerlerdeki iniş ve çıkışların bir nizam ile gerçekleşmesini sağlayan ve maddi olana mana katan kavramlardır. İmla ve noktalama ile ilgili kurallar yazma edinimi için olmazsa olmaz unsurlardır. Kelime ve cümleleri bir anlam ve bağ oluşturacak şekilde mantık silsilesi dâhilinde oluşturabilmek için bu iki unsura ihtiyaç vardır (Şimşek, 2019: 13-14).

Yazma becerisinde sadece düşünmek ve düşündüğünü yazıya aktarmak yeterli değildir. Bu beceriyi edinirken kişilerin sosyal ve kişisel gelişimleri, yetenekleri, yaratıcı gücü gibi birçok etmen yazma becerisinin ediniminde önemlidir. “Yazma eğitimi kişinin yaşantı yoluyla edindiği bilgi ve birikimi düşlem gücü ve imgelemiyi yoğurarak kâğıda aktarmasından çok daha karmaşık anlam taşır. Düşünce ve yazı ilişkisi yazma eğitiminin bilişsel boyutudur. Bu beceride kişinin biyolojik ve bilişsel gelişimi, sosyo-kültürel çevresi, yeteneği, düşlem gücü önemlidir. Ancak bu etmenler tek başlarına yeterli değildir. Her birinin yazma becerisinde kurgulama düzeyine doğrudan katkısı bulunur. Yazma becerisinde bireyin eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma ve problem çözme becerisi hatta bilgi teknolojilerini kullanma becerisi gibi üst düzey becerileri belirttiğimiz boyutlardan daha baskındırlar. Bu da özellikle Türkçe derslerindeki yazma etkinlik ve uygulamalarının yaratıcı yazma yaklaşımına göre düzenlenmesi gereğini beraberinde getirmiştir (Genç, 2017: 33). Hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde öğrencilerin daha yaratıcı yazabilmelerini sağlayabilmek için birçok farklı yöntem ve metot kullanılabilir. Fakat bu yöntem ve metotları kullanırken bazı önemli konulara dikkat etmek gerekir. Hele hele yabancı dil olarak Türkçe öğretirken temel seviyeden başlayıp akademik Türkçeye kadar uzanan yazma becerisi çalışmalarında öğrencilerin zevklerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre bir çalışma oluşturmazsanız başarılı bir sonuç elde edemeyebilirsiniz.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi geliştirebilmek için bazı odak noktaları göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlar (Tiryaki, 2013: 39):

- Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü Arabistanlı ile Pakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır.
- Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.

- Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.
- Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye rehberlik etmelidir.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner & Seaman, 2000: 172; Akt. Tiryaki, 2013: 39).

Yıldırma göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için şu noktaların da göz önünde bulundurulmaları gerekmektedir:

- Dil becerilerinin bir bütün olduğu ve her bir becerideki gelişimin diğerlerini etkilediği unutulmamalıdır. Bu nedenle yazma becerisinde yetkinlik kazandırılması için öğrencilerin diğer üç beceride de yetkinlik kazanmış olmasına çalışılmalıdır.
- Yazmanın çok yönlü, birden fazla boyutu olan, dikkat gerektiren bilişsel bir süreç olduğuna dikkat edilerek öğrencilerin yazma öncesi, sırası ve sonrasında birtakım bilişsel becerilerini kullanmaları sağlanmalı ve bunun için gerekli süre tanınmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı daha önceden ya da süreç içerisinde oluşturdukları olumsuz bir tutum varsa tespit edilmeli ve bunun olumluya dönüşmesi için öğrencilerle basit ve sık yazma alıştırmaları yapılmalıdır.
- Öğrencilere yazılı anlatım oluşturma kuralları (plan yapmak, giriş-gelişme-sonuç bölümleri ve cümlelerini belirlemek, temel duygu ve düşüncüyü yan duygu ve düşüncelerle beslemek, yazıya uygun bir başlık vermek vb. gibi) anlatılmalı ve bu kurallar üzerinden metin oluşturma çalışmaları yapılmalıdır.

- Öğrenciler tarafından yazılı metin oluşturma süreci boyunca öğrenci takip etmeli, yazma konferansları gerçekleştirilmeli, metnin oluşturulup son halinin verilmesinin ardından öğrenciye mutlaka sözlü ve yazılı dönüt verilmelidir.
- Öğrencilerin konuyu kendi ilgilerine göre seçmeleri sağlanmalı, eğer bir konu veriliyorsa bunun öğrencinin ilgi, yetenek, ihtiyaç ve dilsel yeterliğine göre olmasına çalışılmalıdır.
- Yazma becerisinin hemen gelişen bir beceri olmadığı akılda tutularak bu becerinin gelişmesi öğrenciye gereken zaman ve fırsat verilmeli, bol bol alıştırma yapması sağlanmalıdır.
- Öğrencinin ortaya çıkan yazma ürünü mutlaka değerlendirilmeli, sınıf içi veya dışında diğer insanlarla paylaşılmalıdır.
- Yazma etkinlikleri çeşitlendirilmeli, etkinliklerin amacı anlamlı ve gerçekçi iletişim kurmak olmalıdır.
- Yazma bir değerlendirme aracı olmaktan çok iletişim aracı olarak kullanılmalı, öğrencinin zihninden hataları kırmızı kalemle yuvarlak içerisine alan öğretmen imajı silinmelidir (Yıldırım, 2018: 78-79).

Yukarıda saydığımız odak noktalarına dikkate edilmeden yazma becerisi çalışmaları yapıldığı zaman sonuç almada zorluklar yaşanacaktır. Bu zorluklar kursu bırakma, dil öğretiminden kopma, yazamadığı için motivasyon kaybetme vb. şekillerde sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bu problemleri yaşayan öğrenciler de yazma becerisini en zor beceri olarak görebileceklerdir ki genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin benzer fikirde oldukları görülecektir. Bunun birçok nedeni olmakla birlikte öğrencilerin beklentilerini ve özelliklerini göz önünde tutmadan yazma çalışması yaptıran öğretmenin payı şüphesiz en fazla olan nedendir. “Yazma becerisi kavramıyla ilgili olarak çoğu yabancı dil öğretmenin yanıldığı bir konu öğrencilerden hiç yardım almadan bireysel olarak eksiksiz bir kompozisyon yazmalarını beklemektir. Hâlbuki yabancı dil öğretimi süreci göz önünde bulundurulduğunda bunun böyle olamayacağı görülmektedir. Esasen anadil öğretiminde de süreç aynıdır. Öğrencinin seviyesine göre takip edilen süreçte gerektiğinde bir cümle, bir paragraf, bir listeleme ya da not alma gibi etkinlikler de başlı başına bir yazma etkinliği olarak kabul edilebilir” (Çakır, 2010: 166).

“Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar aynı zamanda öğrencilerin o dili öğrenmelerine de büyük katkı sağlamaktadır. Bunun sebepleri şöyle sıralanabilir (Tavil, 2012: 210):

- Yazma dil bilgisi yapılarını, deyimleri ve sözcük bilgisini edinmeyi destekler.
- Öğrenciler yazdıklarında dili, öğrendiklerinin ötesinde kullanabilme şansını da yakalamış olurlar.
- Öğrenciler hedef dilde yazdıklarında, yeni öğrendikleri bütün dil yapılarını yansıtmak durumunda kalırlar, bu da aynı zamanda birçok unsurun kullanımı demektir.” Öğrenciler dil bilgisi öğrenirken belli bir yapıya odaklandıkları için sadece bu kuralı kavramaları onlar için kolay olabilir. Çünkü dil bilgisi basitten karmaşığa doğru takip edilen belli bir sıralamayla öğretilir, birçok yapının bir arada öğretilmemesine özen gösterilir. Fakat bir konuyla ilgili yazma çalışması yaparken öğrencilerin birçok dil bilgisi kuralını aynı zamanda düşünmeleri gerekir. Bu durumda uygun ve doğru yapıları bulmaya çalışmak öğrencileri zorlamaktadır. Dil bilgisi kuralları iyi öğrenilse bile yazma sırasında bu kurallar kullanılırken hatalar yapılabilmektedir. Aynı durumla kelime ve ifadelerin kullanımı sırasında da karşılaşmaktadır. Öğrenilen kelimeler, bir metin okunurken hatırlandığı hâlde yazma sırasında unutulabilmekte ya da yanlış kullanılabilmektedir. Yazma sırasında doğru dil bilgisi yapılarını ve kelimeleri kullanmaya çalışmak öğrenciyi dil üzerinde daha fazla düşünmeye ve çalışmaya yöneltmektedir. Böylece öğrencinin dil becerileri gelişmekte, hatalar yapılsa bile öğretmenin değerlendirmesi ve dönütleri sayesinde bu hataların da öğrenmeye katkısı olmaktadır. Bu nedenle yazma, diğer becerilerin geliştirilmesi için büyük katkı ve destek sağlamaktadır.

Dil öğretiminde temel amaç, öğrenciye hedef dilde dört temel beceriyi kazandırmaktır. Öğrencilerin, öğrendikleri yabancı dilde duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmeleri ve dili doğru bir şekilde yazıya dökmeyi öğrenebilmeleri için yazma becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Fakat dil öğretiminde ağırlığın daha çok dil bilgisi kurallarına verilmesi, ders saatlerinin yeterli olmaması gibi nedenlerden dolayı yazma eğitimine gereken önem verilmemektedir. Aynı zamanda yazma eğitimi hem öğrenciler hem de öğretmenler için zor bir süreç halini almıştır. Ancak bir dilin en iyi ve doğru bir şekilde öğrenilebilmesi için dört temel dil becerisinden biri olan yazma eğitiminin de doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir.

Hughey, ikinci dilde yazmanın faydalarını dört madde halinde belirtmiştir:

- “Yazma iletişimin önemli bir yoludur.
- Yazma eleştirel düşünme ve problem çözme içindir.
- Yazma kişinin kendini yenilemesidir.
- Yazma kişisel çevremizi kontrol etmede bize yardımcı olur” (Hughey, 1983; Akt. Tok, 2013: 251).

Yazma eğitiminin, eğitim alan kişiye olduğu gibi öğretmene de katkıları büyüktür. Yazma eğitimiyle birlikte öğretmen, öğrencinin eksiklerini somut bir şekilde görme imkânına sahip olmaktadır. “Yazma ile kişilerin becerilerinin ne düzeyde olduğu somut bir biçimde gözlenmektedir. Planlı yazma alışkanlığı kazanan bireyler, duygu ve düşüncelerini bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisi kazanabileceklerdir” (Tiryaki, 2013: 43).

Çakır’ın çalışmasına göre de yazma eğitimi,

- a.) “Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b.) Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c.) Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d.) Dil yanlışlarının görülmesine,
- e.) Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f.) Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g.) Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h.) Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- i.) Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j.) Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine” (2010: 167-168) katkı sağlar.

Yazma becerisinin diğer dil becerilerine de ciddi katkıları vardır. Kişiler yazdığı bir konu ile ilgili öncesinde bir araştırma yapacağı için okuma becerisine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda yazma becerisinin konuşma becerisine de katkısı büyüktür. Düşüncelerin aktarılması yazılı ve sözlü olacağı için konuşma becerisinde de gelişmeler söz konusu olacaktır. Yazma becerisinin konuşma becerisinden gözle görülür farklarından biri de dil yanlışlıklarının, imla noktalama gibi hataların ortaya çıkıp bu yanlışların ortadan kalkmasıdır.

Yazma becerisinin bu yanlışların ortadan kalkmasında çok önemli faydaları vardır. “Öğrencinin yazdığı bir metinle birlikte öğrencinin yaptığı dil yanlışları, cümle yapısındaki bozukluklar, noktalama yanlışları gibi hatalar kolayca gözlemlenebilir. Yazmayla birlikte öğrenciler, okuma becerilerini de geliştirmiş olurlar. Yazma eylemi sırasında öğrenciler hedef dili aktif bir şekilde kullanacakları için, o dilde düşünmeye motive olurlar. Aynı zamanda, yazma eğitimi öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri ve yapıları tekrar etmelerinin iyi bir yoludur. Yazma eğitimi sırasında öğrenci bildiklerini tekrar ederken aynı zamanda hedef dilde sistemli bir şekilde düşünmeyi de öğrenir. Yazma eğitimi verilirken yazılı anlatım sorularının veya konularının seçimine de özen gösterilmelidir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken ilkeler şunlardır:

- “Seçilen konular öğrencinin dil düzeyine uygun olmalı,
- Seçilen konular bilgi ölçme niteliği taşımamalı,
- Seçilen konular gruptaki tüm öğrencilerin yorumlayabilecekleri, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri alanlardan seçilmeli,
- Tarihi veya kültürel nitelik taşıyan konularda farklı milletleri küçük düşürücü, tartışmalı, siyasi polemik halindeki konulara yer verilmemeli. (Yunanlıların bulunduğu bir sınıfta İstanbul’un fethinin siyasi, askeri ve ekonomik sonuçlarını yorumlayan bir kompozisyon yazınız” biçiminde bir soru sorulduğunda o öğrencilerin bu konuda dil becerilerini kullanmaları düşünülemez.)

Yabancı dil öğretiminde diğer dil becerileri ile mukayese yapıldığında en son yazma becerisinin geliştiği görülmektedir. Yazma becerisinin en son beceri olarak değerlendirilmesi, yazmaya verilen zamanın daha az tutulması bu becerinin en zor olarak nitelenmesine sebep olmaktadır. Dinleme, konuşma, okuma becerilerine daha fazla zaman ayrılmakta ve bazı dil öğrenen kişilere göre konuşma becerisine sahip olmak dili öğrenmiş gibi izlenime yol açtığı için yazma becerisi göz ardı edilmektedir. Bir dil öğrenmekte sadece konuşma becerisi yeterli olmayacağı gibi sadece yazma becerisi de yeterli değildir. Bu dört temel dil becerisini birlikte değerlendirilip hepsine verilen önem aynı olmalıdır. “Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak ‘yazma becerisi’ bulunmaktadır. Belki de bu nedenle, bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır. Bazı yabancı dil öğretmenleri de yazma çalışmalarını sınıf içi öğretim etkinliğinden çok sınıf dışında bir ödev olarak değerlendirmektedirler. Oysa dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir ve bu becerinin geliştirilmesine konuşma öğretimi kadar önem verilmesi gerekmektedir.

Ancak, yazılı dil, bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir. Konuşma dilinin yazıya geçirilmiş biçimidir. Yazılı dil, daha ölçülü, daha kurallıdır” (Aksan, 1995: 86; Ünsal, 2018: 47).

Dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın kendine has kuralları ve disiplini vardır. Dinleme ve okuma becerisi ile yazma ve konuşma becerisini aynı kefedede tutamayız. Bazı durumlarda konuşma becerisi kazanıldığında yazma becerisinde de kazanıldığı düşünülüyor ya da yazma becerisi kazanıldığında konuşmada hiçbir problemin olmayacağı düşünülüyor ve bu iki beceri birbirlerini aynı ölçütte değerlendiriliyor. Her ne kadar dört temel dil becerileri birbirlerinin tamamlayıcısı, bütünleyicisi olsa da bu beceriler arasında fark olmadığı anlamını gelmemelidir. “Byrne (1993) ve Raimes (1983)’ten hareketle yazılı anlatım ve sözlü anlatımın farklarını şu şekilde ele almak mümkündür:

- Konuşma evrenseldir. Herkes hayatının ilk yılları içerisinde ana dilini edinir ancak herkes okuma ve yazmayı öğrenmez.
- Konuşma dilinde ağız farklılıkları vardır. Yazı dili ise genellikle belirli bir formda dil bilgisi, cümle bilgisi ve söz varlığı gerektirir.
- İnsanlar konuşurken, düşüncelerini iletmelerine yardımcı olacak şekilde sesin yükselme, vurgu, ritim gibi ve beden dilinin jest ve mimikler gibi unsurlarını kullanır. Yazıda ise anlamı aktarması için noktalama, büyük / küçük harf kullanımı ve vurgulamak için eğik yazma ya da altını çizme gibi bazı işlemler gereklidir. Cümlelerin sınırları oldukça bellidir. Bu nedenle yazarlar fikirlerini aktarmak için yalnızca sayfada yer alan kelimelere güvenmek zorundadır.
- Konuşma genellikle kendiliğinden gelişir ve hazırlıksızdır. Yazma ise zaman alan ve planlı bir iştir. Yazdığımızda geriye gidebilir ve yazdıklarımızı değiştirebiliriz.
- Konuşma geçicidir. O anda anlaşılması eğer anlaşılmamışsa dinleyicinin tepki vermesi beklenir. Yazma ise kalıcıdır. Okuyucu bir yazıyı kendi hızında ve gerekirse tekrar ederek yeniden okuyabilir.
- Konuşan kişinin karşısında onu onaylayan ya da reddeden araya girerek soru soran bir hedef kitle bulunur. Bu belirli hedef kitle ile konuşucu karşılıklı bir etkileşim içerisinde ve zaman zaman rolleri değiştirirler. Dinleyiciler soru, yorum, mırıldanma, homurdanma gibi sözel olan ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan yollarla konuşan kişiye anında dönüt verebilir. Yazarken ise hedef kitle

orada bulunmaz ve etkileşim o an için söz konusu değildir. Bu nedenle yazar için okuyucudan gelen tepki ya daha sonra alınır ya da hiç tepki yoktur. Yazarın okuyucuya bilgi aktarmak, okuyucunun ilgisini yüksek tutmak için tek bir şansı vardır.

- Konuşma genellikle gayri resmi ve tekrar eden bir biçimde gerçekleşir. Konuşmanın kendi içerisinde bir bağlamı söz konusudur. Bu bağlam sayesinde “yani, demek istiyorum, dur baştan anlatayım, anlattığım bu durum” gibi ifadeler kullanırız ve bağlam sayesinde bu ifadeler anlamlı hale gelir. Öte taraftan yazma daha resmi ve yoğundur. Daha az bağlam dışı unsur ya da açıklamayla daha mantıksal bir düzen içerisinde ilerler. Bu nedenle her şeyin tam olarak açık bir şekilde belirtilmesi gerekir.
- Konuşurken daha basit cümleler kullanırız hatta cümlelerimizin çoğu yarım ya da dil bilgisine uymayan bir durumda olabilir. Tereddüt eder, duraksar, lafı dolandırır ya da tekrar ederiz. Ancak yazarken daha karmaşık cümleler kullanmamız, cümlelerimizin dikkatlice yapılandırılması ve bir metin oluşturacak biçimde düzenlenmesi beklenir” (Yıldırım, 2018: 25-26).

“Yabancı dil öğretimiyle ilgili araştırmaların önemli bir kısmını, yazma becerisine yönelik çalışmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmalarda dil öğrenenler, yazmanın zorluk nedenlerinden bahsederken genellikle benzer durumlara değinmişlerdir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir: İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır. Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur. Yazmanın kendine özgü uyulması gereken birçok kuralı vardır. Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır. Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir. Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur. Anlamlı cümleler kurmak gerekir” (Çakır, 2010). Çakır’ın (2010) araştırmasından da anlaşılacağı gibi, yazılacak konu hakkında öğrencinin yeteri kadar fikri olsa bile dil bilgisi, cümle yapısı, kelime, yazım kuralları yönünden eksiklikleri bulunduğu anda öğrenci duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edemeyecektir” (Yıldırım, 2018: 4).

2.7. Yazma Eğitimi

Herhangi bir konuda görüş, fikir, gözlem, tecrübe, duygu ve düşünceleri planlayıp, dilin kurallarına uygun olarak sembol ve işaretlerle-harflerle yazıya geçirmeye yazma eğitimi denir. Yazma eğitiminin kendi içinde süreçleri ve yöntemleri vardır.

2.7.1. Yazma Eğitiminin Temel Süreçleri

- **Yazma Öncesi Hazırlık**

Yazma çalışmasına başlamadan önce öğrenci hangi konuda nasıl yazma yapacağını bilmelidir. Demirel (2012: 117), yazma sürecinin mekanik bir süreç olarak ele almanın yanı sıra eleştirel bir düşünme süreci olarak da incelemek gerektiğini vurgulamıştır. Eleştirel düşünme sürecindeki yazma öğretiminde izlenecek sırayı öğrenci ve öğretmen yönünden değerlendirmiş ve maddeler şeklinde sıralamıştır. Demirel'e (2012: 117-118) göre "Yazma Öncesi Etkinlikler" öğrenci yönünden incelendiğinde; hangi konu hakkında yazacağını düşünme, konunun kime hitap edeceğine karar verme, konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoxlama, konuyu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme başlıkları ön plana çıkmaktadır. Öğretmen yönünden incelendiğinde ise konuyu belirleme, konuya ilişkin kelime ve kalıpları aktarma, konuya ilişkin verilen kelime ve dil yapıları hakkında açıklama yapma, konuyla ilgili paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma başlıkları ön plana çıkar.

Bu doğrultuda çalışmada öykü kullanarak yazma öncesi etkinlikleri öğrenci yönünden ve öğretmen yönünden değerlendirilerek oluşturulması tavsiye edilmiştir. Öğrencilerin hangi konu hakkında yazacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmek için yazıya hazırlık aşamasında önce konuyla ilgili öğrencilerle sohbet edilmesi, öyküye uygun görsellerin kullanılması, öyküde çok sık geçen kelimelerin belirtilmesi, öykü hakkında fikir verebilecek kelimelerin rastgele öğrenciye verilmesi etkinlikleri önerilmiştir. Öğretmen yönünden incelendiğinde; öğretmen önceden hazırlık yaparak hangi konu hakkında öğrenciye yazma çalışması yaptıracağını belirlemesi, öğrenciyi yazmaya motive edebilecek uygun öykü seçebilmesi, öyküyle ilgili kalıpların, sözcüklerin ve görsellerin öğrenciye sunması tavsiye edilmiştir. Tüm bu etkenlere dikkat ederek sınıf içi etkinliklerde kullanılacak öykü örneklerine yer verilmiştir.

- **Yazma Sırası / Yazma Aşaması**

"Yazmaya hazırlık aşamasında konuyla ilgili zihinde bulunan fikirler somutlaştırılıp belli bir plana kavuşturulduktan sonra yazma aşamasına geçilir. Yazma öncesinde ne kadar plan yapılsa da yazma sırasında akla yeni fikirler de gelebilir. Böylece konu genişletilebilir. Yazma sürecinde bu durum doğal karşılanmaktadır.

Bir yabancı dil öğrencisinin yazma becerisinin gelişebilmesi için yazma öğretiminin aşamalar şeklinde ele alınması gerekir. Bu aşamaları parçadan bütüne bir yol izleyerek alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralamak mümkündür. Bahsi geçen dört aşamanın yabancı dil öğrencisinde tamamlanmasının ardından metin öğretimine geçiş,

öğrencinin paragraf düzeyinde yazılar oluşturmasıyla birlikte daha kolaylaşacaktır. Ancak yabancı dil öğrencisi metin düzeyinde eğitim alacak duruma geldiğinde öğrenciye yazma süreci olarak adlandırılan hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yazma süreçlerinin kavratılması gerekmektedir” (Tiryaki, 2013: 25).

Metin yazarken insan zihnindeki içerikle ilgili sorun alanı ile anlatımla ilgili sorun alanlarının birincisinde “Ne yazayım?”, ikincisinde ise “Nasıl yazayım?” şeklinde sorular ortaya çıkar. Ayrıca içerik alanından anlatım alanına doğru, “Yazmak istediğim konuyu anlatabilmek için hangi ifade uygundur?” sorusu, anlatım alanından içerik alanına doğru ise “Bu ifade veya cümle benim anlatmak istediğim konu için uygun mudur?” soruları sürekli olarak sorulur. Böylece içerik düşünülerek bu içeriğin nasıl yazılacağına, kullanılacak dil yapılarına ve ifadelere karar verilir. Yine aynı şekilde yazarken de sürekli olarak içerik düzenlenir. Bu şekilde önceden sahip olunan “içerik bilgisi” düzenlenip değişir, söylem bilgisi de geliştirilip düzenlenir. Bu değişiklikler son olarak metne yansıtılır. Bu süreç sürekli olarak tekrar edilerek metin tamamlanır. Metin oluşturulurken sadece yazma öncesinde düşünülen fikirler kâğıda aktarılmakla kalmaz, yazma aşamasında da fikirler değiştirilip genişletilebilir. Özellikle yabancı dilde metin yazmaya henüz alışmamış öğrenciler dikkatlerini yazma işine yoğunlaştırdıkları için düşünerek yazma-yazarak düşünme işini tam olarak gerçekleştiremezler. Sadece düşündüklerini art arda sıralayarak yazan öğrenciler sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Bunun için yazma becerisi gelişmiş kişilerin bilinçsizce yaptıkları yazma süreci, yabancı öğrencilere öğretilerek bu şekilde yazmayı alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır. Yabancı dilde yazarken öğrencilerin birinci önceliği düşüncelerini metne dökmektir, dil bilgisi kurallarının doğruluğu ve metnin düzeni ile fazla ilgilenmezler. Öğretmen de ilk yazılan nüshada metnin dil bilgisi bakımından doğruluğuna odaklanmamalı daha çok öğrencilerin konuyla ilgili fikirlerini kâğıda dökmelerini teşvik etmelidir. Kontrol sonrası, düzeltme aşamasında ise dil bilgisi yanlışlarının da düzeltilmesine çalışılmalıdır. Süreç odaklı yazma yaklaşımında, öğrencilerin ilk nüshada her yönden doğru bir metin yazmaları beklenmez. Her bir aşamada yapılması hedeflenen beceriler vardır, sadece bunlara odaklanılır. Öğrencilerin bir okuyucu kitlesini göz önünde bulundurarak yazmaları gerekir. Sınıf ortamında metni okuyacak kişi genellikle öğretmendir fakat bu çeşitlendirilebilir. Metni okuyacak kişiler sınıf arkadaşları, mektup arkadaşları veya aile bireyleri olarak belirlenebilir. Bu doğrultuda kullanılacak kelimelere ve üsluba karar verilir. Öğrenciler böylece her metnin bir okuyucu kitlesinin olduğu ve metni buna göre oluşturmak gerektiği konusunda bilinç kazanmış olurlar. Yazıya ilginç bir ifadeyle başlamak okuyucunun dikkatini çekmek için

etkili olacaktır. Bunun için alıntı, dikkat çekici bir soru, benzetme gibi yöntemler kullanılabilir (Seow, 2007: 317).

Metin düzeyinde eğitim alacak duruma gelen yabancı dil öğrencisine yazma ile ilgili süreçlerin kavratılması noktasında yazma sırasında öğretmen tarafından oluşturulacak etkinlikler önem taşır. Demirel (2012: 117-118) yazma öncesi hazırlık etkinliklerini öğretmen ve öğrenci yönünden incelediği gibi yazma sırası etkinliklerde de süreci öğretmen ve öğrenci yönünden ele almaya özen göstermiştir. Öğrenci yönünden; verilen kelime ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma, sözcüklerden yararlanma olarak belirlerken, öğretmen yönünden ise öğrencilere sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olma, öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak yardımcı olma şeklinde belirlemiştir. Bu doğrultuda, bu çalışmada öykü ile oluşturulacak örnek etkinliklerde öğrencinin metni anlamlandırıp yazıya dökmelerine yardımcı olacak kelimelerin öğretimine önem verilmesi tavsiye edilmiştir.

Yazıya dökülecek kelimelerin öğretiminde özellikle sözlükler önemli bir yere sahiptir. Sözlük, yabancı dilde metin yazarken ihtiyaç duyulan önemli bir kaynaktır. Günümüzde çevrim içi ortamda ve telefonlardaki uygulamalarda bulunan sözlükler basılı sözlüklerin yerini almaya başlasa da sözlüğe duyulan ihtiyaç her zaman için devam etmektedir. Fakat yazma sırasında sözlük kullanmanın olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Sınav sırasında sözlük kullanılmayıp sadece öğrenilen kelimelerle metin oluşturulsa da derste ve ödev yaparken öğrenciler sık sık sözlüğe başvurmaktadır. Kullanacakları kelimenin gerçekten doğru ve uygun kelime olup olmadığını anlamak, kelime bilgilerini geliştirmek bakımından sözlük kullanmanın faydası yadsınamaz. Öğrenciler yazılacak konuyla ilgili yeteri kadar fikre sahip olsa bile bunları aktarmak için gerekli kelimeleri bilmeyebilirler veya hangi kelimeyi kullanmanın uygun olacağına karar veremeyebilirler. Bu durumda sözlük kullanmak hem öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesine yardımcı olur hem de daha önce öğrendikleri kelimeleri pekiştirir. Ayrıca öğrencilerin, yazılarında çok çeşitli kelimeler kullanmalarını sağlar.

Sözlük kullanmak bazen sorunlara da neden olabilmektedir. Sözlüklerde bir kelimenin birçok anlamı verildiği için ayrıca öğrencilerin ana dillerindeki kelime ile hedef dildeki kelimenin manası her zaman örtüşmediği için yanlış kullanılan kelimelerle karşılaşılabilir. Öğrenci, metin yazarken çok sık sözlük kullanıyorsa kelime hatalarının sayısı da o oranda artabilmektedir. Bazen aynı anlama gelen kelimeler arasında bile okuyucuya veya amaca göre kullanım farklılığı olabilmektedir. Bu yüzden uygun kelimeyi seçmek yabancı bir öğrenci için daha da zorlaşmaktadır. Bu durumda öğrenciler, kelimenin

cümle içinde kullanıldığı sözlüklere bakarak kendi yazacağı cümleye uygun olup olmadığına karar verebilir. Ayrıca İnternet’te arama motorlarına kelime yazılıp arama yapıldığında çıkan sonuçlara bakılarak kelimenin cümle içinde hangi anlamda ve nasıl kullanıldığı da netleştirilebilir.

- **Yazma Sonrası**

“Yazma sonrasında dönüt verme ve düzeltme aşamaları yer alır. Dönüt verme yazılı olabileceği gibi sözlü olarak da yapılabilir. Metin oluşturulurken sürekli olarak denetleme ve düzeltme işlemleri de devam eder. Yazma tamamlandıktan sonraki aşamada metin tekrar kontrol edilir ve gerekli görülen düzeltme ve değişiklikler yapılarak metne son hâli verilir. Metin, yazar kişi tarafından kontrol edilebileceği gibi bir arkadaşı veya ana dili konuşuru biri tarafından da kontrol edilebilir. Her iki yöntemde de öğrencilerin eleştirel okuma becerileri gelişir, aynı zamanda öğrenciler yazma sürecinin her aşamasında aktif rol almış olurlar, böylece daha iyi yazabilmek için çaba sarf ederler. Ürün odaklı yaklaşımda ise bu süreçler yoktur. Yabancı dil öğretimine yönelik yöntemlerden biri olan Düzvarım Yönteminde (Doğal Yöntem) öğrencinin hatalarını kendisinin bulup düzeltmesine özel bir önem verilir, yine aynı şekilde Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yönteminde de öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları önem arz etmektedir” (Sarıçoban, Kavaklı, Arslan & Özer, 2015).

“Kontrol sırasında öğrenciler özellikle ifadelere, dil bilgisine ve cümle yapısına yoğunlaşmaktadır. Fakat bunlar kadar metnin içeriğine de önem vermek gerekir. İçeriği kontrol etmek için yazma öncesinde yapılan fikir haritası veya küp yöntemine bakılabilir. Böylece öğrenci önceden yazmayı planladığı içeriği yazıya tam olarak aktarıp aktaramadığını, yazma amacına ulaşp ulaşamadığını görmüş olur. Planın ve yazılan metnin birebir aynı olması beklenemez fakat değişikliğin sebepsiz yere değil bilinçli bir şekilde yapılması gerekir. Eğer planlanan içerikten çok uzaklaşmamışsa ve içerikte eksiklik yoksa metnin tamamlandığı söylenebilir. Bunun yanında metnin okuyucu kitlesine ve amacına uygun olarak yazılıp yazılmadığını da kontrol etmek gerekir. Yazının düzeltilmesi için kontrol listeleri kullanılabilir. Öğretmen her yazma çalışmasında hangi dil bilgisi kurallarını ve kelimeleri hedefliyorsa bunları kontrol listesinde özel olarak belirtebilir ya da bunun yerine genel ifadeler kullanabilir. Genel bir kontrol listesinde şu sorular yer alabilir: Fiillere doğru zaman ve şahıs eklerini yazdınız mı? İlgı ve iyelik eklerini doğru yazdınız mı? Cümleler arasında uygun bağlaçları kullandınız mı? Edatları ve zarfları doğru kullandınız mı? Uygun kelimeleri seçtiniz mi? Cümle yapıları doğru mu? Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yaptınız mı? Yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiniz mi? Bu sorular artırılabilir ve daha da ayrıntılı hâle

getirilebilir. Fakat sorunun çok olması metnin kontrolü sırasında zaman alacağı için sayıyı sınırlandırmak uygun olacaktır. Eğer öğrenciler birbirlerinin metinlerini kontrol ediyorsa cümleler de buna göre düzenlenmelidir. Öğrencilere kontrol listeleri vermek, aynı zamanda onların bir yazıda nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilinç kazanmaları için de faydalıdır. Öğrenciler hâlâ bu dili öğrenen konumunda bulundukları için metinleri doğru olarak kontrol edemeyebilirler. Fakat hem yazılarını düzeltmeleri için çaba sarf etmeleri hem de bir yazıda nelere dikkat edecekleri konusunda bilinç kazanmaları açısından kontrol listeleri kullanmak etkilidir” (Yıldırım, 2018: 31-35).

“Yazma etkinlikleri sonrasında yapılan dönüt verme, düzeltme ve kontrol etme çalışmalarından sonra biten öğrenci etkinlikleri ölçme ve değerlendirme sürecine dâhil edilir. Yazma sonrası süreç, öğrenci yönünden; yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı hususunda kendini sorgulama, konuyu aktarırken fikirlerin tutarlı olup olmadığı hususunda kendini kontrol etme, konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme, konuya uygun dil yapılarını kullanabilme, yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme becerileri ön plandadır” (Demirel, 2012: 117-118).

“Yazma sonrası çalışmalarda öğretmen yazıyı değerlendirerek öğrencilerin yazma süresince kazandıkları becerileri görmüş olur. Bu noktada yazının ve öğrencinin değerlendirilmesi ön plandadır. Çalışmada sınıf içi etkinliklerde kullanıma uygun örnek çalışmalara tavsiye niteliğinde yer verildiğinden, ders içi uygulama yapılmadığından dönüt bölümlerine yer verilmemiştir. Ancak çalışmada hazırlanan örnek metinleri derste uygulayacak öğretmenden yazım, noktalama, dilbilgisi kuralları, konuya uygun sözcük kullanımı, içeriğin uygun bir şekilde oluşturulması konularında öğrenciye dönüt verilmesi beklenir” (Demir, 2017: 17-19).

2.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminin Aşamaları

“Yazma eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için belirli aşamalarda yapılması gerekmektedir. “Dili somutlaştıran bir beceri olan yazmanın öğretimi belirli aşamalardan ve basamaklardan oluşmaktadır. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde sıralanabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci ise; motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluşmaktadır” (Tiryaki, 2013: 38). İyi bir yazma becerisi için bu basamakların tamamlanması gerekir. Yazma eğitimi sonucunda ortaya çıkan metnin bu basamaklardan geçmesi bir süreci kapsar. Süreç yazma

denilen bu yazma aşamalarını Sütçü, şöyle anlatmıştır: “Bilim ve araştırmalar sınıflarımızda yazı yazma becerisini öğretirken profesyonel bir yazarın yaptıklarına bir göz atmamızı öneriyor: yazar, yazmadan önce plan yapar, planını gözden geçirir, taslak yapar ve yazar, yazarken başkasına sorar, araştırma yapar, başkasına okutur ve ürününün son halini almadan önce birçok taslak yapar. Yani, ürün son haline ulaşmadan önce birçok aşamadan geçer. Burada gördüğümüz şey şudur: yazar bir süreç içinde son ürününe ulaşır. İşte biz bu yapılan işlemlerin bütününe “süreçli yazma” adı veririz. Sınıf ortamında da etkili bir yazmaya ulaşmak için aynı sürecin takip edilmesi ve öğrencinin bağımsız ama işbirlikçi bir ortamda çalışması gerekmektedir. Bu sistem öğrencinin başarısını ve verimini artırmaktadır” (Online Erişim: acikarsiv.atilim.edu.tr). Ancak bir öğrencinin başka bir dilde sistemli bir şekilde yazmaya başlaması için o dildeki temel seviyeyi başarmış olması gerekmektedir. Yazma süreci, yeterli kelime ve cümle bilgisi, paragraf ve metin oluşturabilme bilgisi vb. bilgileri gerektirir (Tok, 2013:257).

- **Alfabe Öğretim Aşaması**

“Yabancılar için yazma eğitiminin ilk adımı olan alfabe öğretimi aşamasında, hedef kitlenin ana dilinin alfabesiyle benzerlikler ve farklılıklar belirlenip karşılaştırmalar yapılarak harflerin yazımı ve seslendirilmesi çalışılmalıdır. Bu aşamada özellikle öğrencinin ana dili ve hedef dilin alfabelerinin birbirinden farklı olduğu yönler üzerinde durulmalıdır.

- **Kelime Öğretim Aşaması**

Kelime öğretiminde seviyeye göre gerçek objelerden, görsel ve işitsel araçlardan, gösteri sanatlarından, eş ve zıt anlamlı kelimelerden yararlanılabilir. Öncelikle temel seviyede organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiillerin, sık kullanılan deyimlerin, atasözleri ve iletişim için önemli kalıplaşmış ifadelerin ele alınması gerekmektedir. “Sözcük yerleştirme oyunları” öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek, muhakeme ve parça bütün arasında ilişki kurma becerilerini gelişmesine katkı sunar (Aslan, 2016: 228).

- **Cümle Öğretim Aşaması**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazma eğitimi verilirken kelimelerin cümle dizimine uygun yerleştirilmesine dair mutlaka öğretim etkinlikleri ve alıştırmalar yapılmalıdır. Öğretilen bir dilin genel düşünce akış ve düzenleme sistematığını hissettirmek doğru cümle öğretiminden geçer.

- **Paragraf Öğretim Aşaması**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazma becerisi kazandırılırken, metin yazmada “paragraf öğretimi”, anlam bütünlüğünün ve düşünce akış sıralamasının doğru yapılabilmesine katkı sağlar.

- **Metin Yazma Öğretim Aşaması**

Metin, herhangi bir konuda hitap ettiğimiz hedef kitleyle iletişimi yazılı ve sözlü olarak bir bütün içinde kurmamızı sağlayan ifade yapısıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi’nde metin yazma eğitiminden kasıt, daha çok metin-yazınsal metinlerdir. Günay (2007)’ın belirttiği gibi yazınsal metin; “Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan yazınsal metinler; duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha başka soyut değerleri yaratmaya ya da kullanmaya elverişli, anlam bakımından da çok zengin dilsel birimlerdir” Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seviyeye göre öğrenciyi metinler ile karşılaştırmak ve metin yazma becerisini geliştirmek, yazma eğitimi aşamalarının son başarısıdır” (Şimşek, 2019: 15-16).

2.7.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Genel anlamda bu alanlarda yeterli olan bir öğretmen aşağıdaki aşamaları izleyerek başarılı bir yazma eğitimi verebilir. Bunlar: alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma.

Alıştırma/ Tanıtma: Öğrencilere genellikle bir metin üzerinden kelimeler ve belirli dil bilgisi kuralları öğretilir (Tiryaki, 2013: 39).

Kontrollü Yazma: Kontrollü yazmanın amacı, kelimelerin, cümle yapıları ve ifade kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır (Özbay, 2007: 129). Yabancı dilde yazma eğitiminde sırasıyla öncelikle kelime, cümle ve paragraf düzeyinde eğitim verilmelidir. Bu çalışmayla öğrencilerden yer değiştirme alıştırmasında olduğu gibi verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenebilir. Kontrollü yazma çalışmaları ile öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilde yazma olanağı verilmektedir (Demirel, 2004:110). Örneğin, öğrencilere verilen metindeki anahtar kelimeleri kullanarak öğrencilerden yeni bir metin oluşturması istenebilir (Tiryaki, 2013: 40).

“Öğrencilerden verilen sözcükleri ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmalarıyla amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı vermektir. Bazı kontrolü yazma tekniği örnekleri: Boşluk doldurma alıştırmaları, bul-düzelt ve yer değiştirme alıştırmaları, kelimelerin yerini değiştirilerek cümlelerin aynen yazılması, yarım bırakılmış cümle ya da diyalogu tamamlama, günlük yaşamda sık kullanılan kelimeler; sayılar, haftanın günleri, meyveler, sebzeler, giyim eşyalarının adları öğretilirken kolay ezberlemeleri için bunların tekrar yazımı. Kontrollü yazma teknikleri, öğrencilerin yazma sorunlarına göre yapılandırılabilir esnekliğe ve çeşitliliğe sahip olduğundan Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde mutlaka kullanılması gereken yazma tekniklerdendir” (Şimşek, 2019: 16).

Güdümlü Yazma: Güdümlü yazmanın amacı, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir (Özbay, 2007: 130). Bu metotla, öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri, cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir (Demirel, 2004). Bunu sağlamak için, öğrenciye dinletilen bir metnin dikte yapılması istenebilir (Tiryaki, 2013: 40).

“Güdümlü yazmanın amacı öğrencilerin öğrendikleri cümle ya da yapıları kontrollü olarak ve bir amaca yönelik biçimde kullanmalıdır. Güdümlü yazma tekniğine örnekler: Verilecek bir örneğe uygun metin yazma, verilecek anahtar kelimelerin (On kelime verilebilir) kullanılarak metnin yazılması, sorulara yanıt vererek paragraf yazma, soruları bütünlük içinde yanıtlayarak bir metin oluşturma, yarım bırakılmış bir metni tamamlama, dikte (dinlediğini yazma), kompozisyon yazma, bir konuyu ya da çerçeve dâhilinde yazma ve hatta bütün bunları hem güdümlü hem de zaman kontrollü bir şekilde mesela sınav süresinde yazma... Güdümlü yazma teknikleri de kontrollü yazma teknikleri gibi, yazma sorun odaklı yapılandırılabilirliği için Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak vazgeçilmez yazma tekniklerinden biri olmalıdır” (Şimşek, 2019: 17).

Serbest Yazma: Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi öğrencilerin mümkün olduğunca çok yazı yazmaya teşvik edilmesini sağlamaktır. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir (Temizkan, 2010: 627; Tiryaki, 2013: 40).

“Serbest yazma çalışmalarıyla öğrencilerden herhangi bir konuda duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre yazmaları istenir. Bazı örnekler: (Yaşadığı çevreyi tasvir etme, resme bakarak gördüklerini yazılı olarak anlatma.) Nitekim yazma eğitimi içinde

kullanılan, uygulama çalışmalarının vazgeçilmezleri bu teknik ve yöntem içerikli yazma biçimlerinden kontrollü ve güdümlü yazma teknikleri bu akademik çalışmada, incelenen sınav verilerinde bulunmaktadır” (Şimşek, 2019: 17).

2.7.4. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metnine Göre Yazma

Dil ile iletişim birbirinden ayrılamaz unsurlardır. Bu yüzden bir dili öğrenme ve öğretme ihtiyacı her dönemde önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Dil öğrenme ve öğretmenin sistemli bir hâle getirilebilmesi için Avrupa ülkeleri ortak bir çalışma yapmayı amaçlamışlardır. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) olarak bilinen çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya kavuşabilmek amacıyla Avrupa Konseyinin öncülük ederek oluşturduğu ve bu konseye üye olan ülkeleri kapsayan, dil öğretim programlarını, izlencelerini, ders tasarısını, kurum ve kuruluşlarını, ders kitaplarını, sınavlarını, dil düzeylerini, materyal üretimini, yöntem ve tekniklerini, öğretim stratejilerini, yabancı dil öğretimi için eleman yetiştirilmesini ve bunlar gibi dil öğretim sürecinde yer alan unsurları içine alan ve bu unsurların ortak yönlerini, eksikliklerini, olması gerekenlerini belirleyerek bir dil öğretiminde standartlaşmayı hedefleyen, diğer ülkelerle eşgüdümlü bir şekilde yürütülmesi kabul edilen rehber niteliğinde bir başvuru metnidir. Avrupa Ortak Çerçeve Metni bir dili öğrenen ve öğreten için kapsamlı bir başvuru metnidir.

Bu metin ile Avrupa Ortak Çerçeve Metni’ne (2013: 11) göre dil öğretiminde kullanılabilecek malzemeler sunarak bu alanda yapılan çalışmaların tekrardan düzenlenip bir sistem dahilinde olmalarını sağlamak ve bununla asıl ihtiyaçları tespit ederek karşılayabilmek amaçlanmıştır. Diğer bir ifadeyle “Bu metin, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır” (Akt: MEB Çeviri Komisyonu, 2009: 1). Avrupa Ortak Çerçeve Metni birçok alana hâkim olabilmesi amacıyla farklı özelliklerle hazırlanmıştır. AOÇM’ ye (2013: 16) göre en önemli özellikleri; geniş ve ayrıntılı olarak dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımını gösterebilmesiyle kapsamlı olması, bilginin açık ve anlaşılır olarak verilmesiyle saydam olması ve içerisinde barındırdığı tanım ve açıklamaların birbirleriyle çelişmemesi bakımından tutarlı olmasıdır. Tutarlı ifadesi ihtiyacın belirlenmesi, öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin belirlenmesi ve tanımlanması, materyal seçimi ve hazırlanması, öğretim ve öğrenim programlarının oluşturulması ve uygulanması, kullanılan öğretim ve öğrenim yöntemleri, değerlendirme, sınav ve notlama bileşenleriyle de uyum

içerisinde olmalıdır. Genel olarak Başvuru metninin genel özellikleri ise şöyle sıralanmaktadır:

- Çok işlevli: Dil öğrenim olanaklarının planlanma ve hazırlanmasında, tüm amaç ve hedefleri kapsayacak şekilde ve kullanılabilir olması.
- Esnek: Çeşitli koşullarda kullanıma uyarlanabilir olması.
- Açık: Düzenin daha fazla geliştirme ve ayrıntılandırılmaya uygun olması.
- Dinamik: Kullanımdan kaynaklanan deneyimlere dayalı olarak sürekli geliştirilmesi.
- Kullanışlı: Kullanıcıya yönelik anlaşılır ve kullanılabilir olması.
- Saplantısız: Rekabet içindeki çeşitli dilbilimsel ya da eğitim bilimsel kuram ve didaktik yaklaşımlardan birine kayıtsız şartsız bağlanmaması. (AOÇM, 2013: 16) Avrupa Konseyi, çok dilli ve çok kültürlü bir toplumun birlikte yaşarken ortaya çıkabilecek muhtemel zorlukları aşabilmek amacıyla diller için ortak bir standart getirmeyi amaçlayarak bütün ülkelerde geçerli sayılabilen bir başvuru metni düzenlemiştir. Bu başvuru metni “Common European Framework of Reference for Languages, CEFR” İngilizceden Türkçeye “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dilleri Yabancı Dil Öğretimi Çerçeve Programı, Avrupa Konseyi Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni, Başvuru Metni, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni” gibi çevirileri yapılmıştır.

2.8. Dil Öğretiminde Sorunlar

2.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ise öğrencinin ana dili ve bu dilin yapısı, öğrenilen dilin kendi içerisindeki zorlukları gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğrenirken her birey kendi ana dilinin etkisinde kalmaktadır. Baskın olan dil ana dili olduğu için, ikinci bir dil öğrenmek ve o dile hâkim olmak zor olmaktadır. Ana dilin etkisi, yabancı dil öğrenirken öğrencilerin karşılaştıkları sorunların başında gelir. “Yabancı dil öğrenen, yabancı dil öğrenirken sürekli kendi ana dilindeki anlatım yapılarının benzerlerini aramaktadır. Söz konusu benzerlikler bazen yabancı dil öğreneni yanlış yönlendirebilmektedir. Çünkü her dil kendi başına bir kurallar bütünüdür. Bir dil sisteminden diğer bir dil sistemine geçişte, özellikle başlangıçta doğal olarak birçok sorunlar ortaya

çıkacaktır. Yeni bir dili öğrenen bireyi önceki sisteme olan alışkanlıklarından hemencecik söküp atmak mümkün değildir. Öyle ki yabancı dil öğrenen bir kimse hedef dili ne kadar iyi öğrenirse öğrensin hiç beklenmedik durumlarda “Dilim kaydı, aklım kaydı.” türünden bahanelerle cümle yapısı, anlam bilgisi, sesbilgisi gibi dilin bazı alt bölümlerinde kendisine daha kolay gelen anadiline kolaylıkla meyledebilmektedir. Bu durumda olumsuz aktarım kavramı ortaya çıkmaktadır” (Alshirah, 2013: 37). Olumsuz aktarım, sözcük bazında aynı kelimelerin iki dilde farklı anlamlara gelmesi sebebiyle olabileceği gibi, yapısal anlamda da ortaya çıkabilmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyler, kendi ana dillerinin etkisiyle bazı sesleri çıkarmakta, hedef dilin sözdizimine alışmakta ve farklı yapılardaki (eklemeli, bükümlü) dillerin yapısına uyum sağlamakta zorlanabilirler. Doğan, öğrencilerin dil yapısından kaynaklı olarak yaşadıkları sorunları şöyle örneklendirmiştir: “Ek, eklendiği kelimeyle uyum sağlamak zorundadır. Bunun için de ünlü ve ünsüz uyumlarının bilinmesi gereklidir. Arapça ve Farsça konuşan bir yabancı, büyük ihtimalle kendi dillerinin etkisiyle ünlü uyumlarını öğrenmekte güçlük çekmektedir. Ünsüz uyumu kuralları daha çabuk öğrenilirken, ünlü uyumunun öğrenilmesinde aynı hız gösterilememektedir. Bunun da sebebi, Türkçede sekiz ünlü ile karşılanan seslerin Arap alfabesinde sadece üç işaretle ifade edilmesidir” (1989: 259). Dili oluşturan unsurlar, dilin ait olduğu toplum ve kültüre dayalı anlam özelliklerinden o dilde kullanılan seslere, sözcük ve cümle yapılarına kadar çeşitlilik gösterir. Bir dili öğrenirken ise tüm bu unsurların dikkate alınması ve doğru bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu unsurlar, söz konusu dilin temel taşlarını oluşturduğundan öğrenenlerin karşısına birer güçlük olarak çıkacaktır (Hamaratlı, 2015: 31-32).

2.8.2. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yazma eğitimi, iyi bir dil öğretimi için mutlaka uygulanması gereken bir eğitimidir. Öğrencinin pasif dinleyicilikten çıkıp aktif üreticiye dönüştüğü yazma sürecinde birtakım zorluklarla karşılaşılabilir. Bu sorunların en başında, öğretmen ve/veya öğrencilerin yazma eğitimine karşı isteklerinin olmayışı gelir. İyi motive olmamış bireylerden iyi bir ürün ortaya koymaları beklenmemelidir. Bu sürece ilişkin bir başka sorun olan zaman yetersizliği, öğretmenin motivasyonunu kötü yönde etkileyebilmektedir. Yazma eğitimi için geniş bir zaman gerektiği oldukça açıktır. Ancak yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde bu becerinin geliştirilmesi için yeteri kadar zaman ayrılmamaktadır. Az zamanda bu eğitimi uygulamaya çalışan öğretmenler, beklenildiği gibi istenilen verimi alamayacaklardır. Kısa zamanda bir metin oluşturması beklenen öğrenciler için de bu durum sorun teşkil etmektedir. Ayrıca duygu ve düşünceleri yazılı şekilde ifade etmeyi gerektiren yazma etkinliği, öncesinde birçok

temel bilginin öğrenilmiş olmasını gerektirir. Öncelikle metin oluşturulabilmesi için paragraf yazılması, paragraf yazımı için de cümle kurulması lazımdır. Cümle kurabilmek için ise anlatılmak istenen duygu ve düşünceleri ifade etmeye yetecek kelime dağarcığının oluşturulması ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi önemlidir. Belirli bir düzeye gelmiş öğrenci, temel dil bilgisi kuralları, kelime bilgisi ve sözlük yardımıyla cümleler kurabilir. Paragraf oluşturabilmek için ise cümleleri birbirine bağlayabilmeli ve anlam bütünlüğü oluşturabilmelidir. Metin yazımı için ise planlı düşünme, taslak oluşturma, not tutma, kompozisyon bilgisi gibi bilgilere sahip olmalıdır. Görüldüğü üzere, yazma eğitimi birçok basamaktan oluşur ve kademeli olarak ilerler. Yazma eğitiminin kümülatif bir düzende ilerlemesi, bu sürecin bir diğer zorluğudur. Temel bilgi düzeyinin zayıf olduğu öğrenciler için bu durum güçlük oluşturmaktadır. Aynı zamanda, temel bilgileri sağlayamayan öğrencilere yazma eğitimi vermeye çalışmak da öğretmenler için önemli bir sorundur. Yazma eğitiminin en alt düzeydeki sorunu ise alfabe farklarıdır. Ana dilinde kullandığı alfabeden farklı bir alfabeyle yazılan dillerden birini öğrenen öğrenciler, yazma sürecinde daha çok zorluk çekmektedirler. Aynı zamanda farklı dillerde farklı seslerin mevcut olması ve dillerin bu sesleri karşılayamaması da öğrenciler için sorun oluşturmaktadır. Açık, makalesinde bu konuya şöyle değinmiştir: “Yazımda karşılaşılan sorunlar öncelikle alfabe kaynaklıdır. Latin alfabesinde bizim sekiz harfle karşıladığımız ünlülerin Arap alfabesinde üç işaretle karşılanması %56’lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerini ya da “a yerine e”; “ı yerine i” gibi yazmalarına neden olmaktadır.

Genel anlamda bakıldığında zaman bildirme eki -dXr / -tXr (-dır/-tır, -dir/-tir, -dur/-tur, -dür/-tür) özellikle İranlı öğrenciler tarafından kelimedenden ayrı olarak yazılmaktadır. Bunda, Farsça -dXr/-tXr manasında kullanılan “est” kelimesinin ayrı yazılmasının etkisi vardır. Bildirme eki ayrı yazılmasının yanında ünlü uyumuna dikkat edilmeksizin daima -dir şeklinde yazılıp okunmaktadır (Doğan, 1989:260). Bizim çalışmamızda bu sorunla karşılaşılmasa da bu sorun özellikle İranlı öğrenciler açısından önemli bir sorundur.

Yazma sürecinde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri de dillerin içsel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, bükümlü bir dil konuşuru olan öğrenciler, eklemeli bir dil öğrenirken ekler konusunda sorun yaşayacaklardır. Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaşadığı en büyük problem eklerdir. Hangi ekin hangi sözcüklerle ve nasıl bir uyumla kullanılması gerektiği konusu, öğrenciler için oldukça karmaşık bir konudur ve yazma sürecine de etki etmektedir. “Yabancıların Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı konulardan biri de eklerin kullanımıdır. Özellikle belirtme durumu eki (-ı, -i, -u, -ü) ve

yönelme durumu eki (-a, -e) kullanmada yabancı öğrenciler zorlanır. Doğaldır ki bu zorlanmada öğrencilerin anadilinin etkisi büyüktür.

Alshirah, Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları incelediği yüksek lisans tezinde, öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hataları şöyle sıralamıştır:

- “Ünlü harflerin birbiriyle karıştırılmasından kaynaklanan yazım yanlışlıkları.
- ben+a > bana (bene), sen+a > sana (sene) kelimelerindeki kök değişikliğinden dolayı yanlışlık yapılmaktadır.
- Soru edatının bitişik yazılması.
- Fiillerin soru çekiminde üçüncü çokluk şahıs ekinin soru ekinden sonra yazıldığı görülür; çünkü diğer şahıs eklerinden esinlenerek bu hata yapılmaktadır” (2013: 31-32). “Alshirah’ın birinci maddede belirttiği yazım yanlışları, Türkçe ile Arapçanın farklı alfabeleri kullanıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Arapçada birden fazla ses için tek bir harfin kullanılıyor olması (Örneğin; vav harfinin tüm yuvarlak ünlüler için kullanılması), Arap öğrencilerin Türkçe yazımda her bir ünlü için ayrı bir harf kullanma konusunda güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Hal ekleri, yabancı öğrenciler için zaten anlaşılması ve uygulanması zor bir konu iken, bazı istisnaların varlığı öğrencilerde daha çok kafa karışıklığına sebebiyet vermektedir. Alshirah, 2. maddede yönelme hal ekinin birinci ve ikinci tekil şahsa eklendiğinde, istisnai bir durumun ortaya çıkmasından ötürü öğrencilerin yazım hatası yaptıklarına değinmiştir. 3. maddede belirtilen soru edatının bitişik yazılmasıyla ilgili hata ise soru edatının ek olarak algılanmasından kaynaklanmaktadır. Bu şekilde algılanmasının nedeni ise büyük ihtimalle bu sözcüğün bir önceki sözcüğe göre uyuma uğramasıdır. Eklemeli bir dil olan Türkçede öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan biri de birden fazla ek eklendiğinde, bu eklerin hangi sırayla kullanılacağıdır. Alshirah’ın da dördüncü maddede örneklediği gibi yabancı öğrenciler, eklerin öncelik sıralarını karıştırabilmektedirler” (Hamaratlı, 2015: 71-73).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, evren ve örnekleme, modeli, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilecektir.

3.1. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2019-2020 ve 2020-2021 yıllarında Alanya’da özel kurslar ile Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan tüm İranlılar oluşturmaktadır.

Çalışmada gerek duyulan bilgilerin toplanması için tüm evrene özellikle tüm dünyada yaşamın durmasına neden olan korona virüsü (covid-19) sebebiyle tüm evrene ulaşma gücü göz önüne alınarak, ulaşılabilir evren merkeze alınmış ve “küme örnekleme” yaklaşımı ile örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu yaklaşım gereğince çalışmanın örnekleme, Alanya’da yerleşik yabancı olarak ikamet eden ve ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki 30 İranlı öğrenci ve kursiyerden oluşmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan örneklemelere ait özellikler aşağıdaki (arka sayfadaki) şekildedir:

Tablo 3.1.1. Çalışmanın Örneklemine Oluşturan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Öğrenci/Kursiyer /Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Bilgileri	Mesleği	Türkiye’de Eğitim İsteği veya Şu Anki Eğitim Durumu
K.1	B	23	Lisans	Hemşire	Var
K.2	E	37	Yüksek Lisans	Avukat	Yok
K.3	E	29	Lisans	Mühendis	Yok
K.4	B	22	Lisans	Öğrenci	Var
K.5	B	26	Lisans	Radyoloji Asistanı	Yok
K.6	B	36	Lisans	Emlakçı	Yok
K.7	B	23	Lisans	Öğrenci	Var
K.8	E	30	Lisans	Öğrenci	Var
K.9	E	22	Lisans	Öğrenci	Var
K.10	E	26	Lisans	Öğrenci	Var
K.11	B	22	Lisans	Öğrenci	Var
K.12	E	25	Lisans	Öğrenci	Var
K.13	B	26	Lisans	Öğrenci	Var
K.14	B	28	Lisans	Öğrenci	Var
K.15	E	25	Lisans	Aşçı	Var
K.16	B	32	Lisans	Ev Hanımı	Yok
K.17	E	26	Lisans	Öğrenci	Yok
K.18	B	27	Lisans	Öğrenci	Yok
K.19	B	18	Lisans	Öğrenci	Var
K.20	E	23	Lisans	Öğrenci	Var
K.21	B	26	Lisans	Öğrenci	Var
K.22	E	24	Lisans	Öğrenci	Var
K.23	B	38	Lisans	Psikolog	Yok
K.24	B	23	Lisans	Öğrenci	Var
K.25	E	39	Lisans	Emlakçı	Yok
K.26	B	22	Lisans	Öğrenci	Var
K.27	B	25	Lisans	Öğrenci	Var
K.28	E	24	Lisans	Öğrenci	Var
K.29	E	26	Lisans	Öğrenci	Var
K.30	B	21	Lisans	Öğrenci	Var

3.2. Araştırma Modeli (Deseni)

Nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılarak oluşturulan bu çalışmada Alanya’da ikamet eden, ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde yaşadıkları güncel problemler ele alındığı için çalışma, tarama modeli betimsel bir durum çalışmasıdır. “Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağı veren tarama çalışmaları, araştırmacının bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonunun olmadığı

(Büyüköztürk, 2014: 2), geçmişte ya da halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2012, 79; Mazlum & Atalay Mazlum, 2017: 5).

Araştırma ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisinde yaşadıkları güncel problemleri ele alma doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” (Yıldırım & Şimşek, 2006: 41) olarak da tanımlanabilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğrenci ve kursiyerlere yazdırılan kompozisyon metinleri üzerinden toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından öğrenci ve kursiyerlerle yapılan görüşme tekniği üzerinden de veriler toplanmıştır. Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarından biridir. İnsanların gerçeğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yoludur (Punch, 2014: 165; Azizoğlu, Demirtaş Tolaman & İdi Tulumcu, 2019: 7). Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman bir araştırmacının görüşüne başvurulmuş ve yeniden düzenlenmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi aşamasında betimsel veri analizi ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Betimsel araştırmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1998: 59). Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel veri analizinde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya

getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006; Selçuk & Palancı, 2014: 433). Bu çalışmada elde edilen veriler birkaç kez elden geçirilmiş ve katılımcılarla ilgili etik değerlere uyularak “K.1, K.2, K.3, K.4” şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Daha sonraki aşamada kodlamalar bir araya getirilerek araştırma bulgularının ana şemasını oluşturacak başlıklar ve alt başlıklar meydana getirilmiştir. Buna ek olarak görüşme formunda öğrencilerin ilettiği yazma becerisiyle ilgili sorunlar kodlar şeklinde olduğu gibi aktarılmıştır. Bunların yapılmasındaki temel amaç, B1 ve B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ana dili Farsça olan İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yazmayla ilgili yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaktır.

3.5. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın materyalleri olan kompozisyon kâğıtlarının tespit edilme sürecinde, veri toplama sürecinde ve veri analizi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırma materyalleri olan kompozisyon kâğıtları belirlenerek araştırmacı ilk olarak kendisi araştırma materyalleri üzerinde incelemeler yapmış ve araştırmanın nasıl yürütüleceği ile ilgili olarak Türkçe eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi ile görüş alışverişinde bulunmuştur. Görüş alışverişinde bulunulduktan sonra araştırmanın nasıl yürütüleceği ve bu doğrultuda ortaya çıkan verilerin nasıl analiz edileceği ile ilgili görüş birliği esasına dayalı uzlaşma sağlanarak veri toplama ve veri analizi sürecine geçilmiştir. Bu süreçte de araştırmacı ilk olarak kendisi verileri analiz etmiş ve daha sonra Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında doçent düzeyindeki iki uzman tarafından yapılan analizler detaylı bir şekilde kontrol edilmiştir. Analizlerin kontrolleri sağlandıktan sonra ise araştırmacı ve uzmanlar ana dili Farsça olan B1 ve B2 düzeyindeki İranlıların yazma kâğıtlarındaki sorunların değerlendirilmesi hususunda bir araya gelmiş, analiz sürecindeki ortaklıklar ve farklılıklar üzerinde durulmuş ve bunların gerekçeleri üzerinde tartışılarak görüş birliği / görüş çokluğu esasına dayalı uzlaşmalar sağlanıp ortak veriler elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amacı ve araştırma soruları doğrultusunda araştırmaya katılan öğrenci ve kursiyerlerden elde edilen bulgular, ele alınmış ve yorumlanmıştır. Öncelikle ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yazma kağıtlarından elde edilen veriler ayrı ayrı başlıklar hâlinde ele alınmıştır. Daha sonra kendi içinde bölümlere ayrılarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Genel değerlendirme ve sonuç kısmında B1 ve B2 seviyesinde tespit edilen veriler karşılaştırmalı şekilde analiz edilerek önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Yazma Beceresinde Karşılaştıkları Sorunlar

Çalışmada Alanya’da ikamet eden ana dili Farsça olan İranlı öğrenci ve kursiyerlerin yazma becerisinde yaşadığı sorunları tespit edebilmek adına örneklem grubundan alınan kompozisyon kâğıtları incelenmiştir. Bu incelemelerin yanında örneklem grubuyla yapılan görüşme verileri de detaylı bir şekilde incelemeye tabii tutulmuştur. Örneklem grubundan alınan yazma becerisiyle ilgili sorunlar: biçim bilgisiyle ilgili sorunlar, ses bilgisiyle ilgili sorunlar, söz dizimiyle ilgili sorunlar ile yazım yanlışları ve noktalamayla ilgili sorunlar olmak üzere 4 ana başlık altında ele alınmıştır. Öğrenci ve kursiyer görüşlerine de dikkat edilmiş ve hatalarla ilgili yorumlar yapılmıştır. Ek olarak ilgili başlıkla alakalı olmayan yanlışlıklar bold olarak belirtilmiş ve cümlelerin doğru şekli parantez içinde yanına eklenmiştir.

4.2. Ana Dili Farsça Olan B1 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

4.2.1. Biçim Bilgisiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.1. Hâl Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.1.1. İlgi Hâliyle İlgili Sorunlar

4.2.1.1.1.1. İlgi Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Bizim evimiz civarında Migros var. (G.B.) {evimiz-(in)} (Bizim *evimizin civarında* Migros var).

K.5- Sizin **sağlık** benim için çok önemli. (G.B.) {sağlık-(**ın**)-ız} (Sizin **sağlığını** benim için çok önemli.)

K.5- **Ben** bir kedim var. (G.B.) {ben-(**im**)}

K.5- Benim **annem** evi denize yakın. (G.B.) {annem-(**in**)}

K.5- Ben **sizi** hepsi çok seviyorum. (G.B.) {siz-(**in**)} (Ben **sizin hepinizi** çok seviyorum.)

K.5- Çok mutluyum seni **taniyordum**. (G.B.) {tanıdığ-(**ım**)} (Seni **tanıdığım için** çok mutluyum.)

K.5- **Ben** pasportum son tarihi bitmişti. (G.B.) {ben-(**im**)} (**Benim pasaportumun** son tarihi bitmişti.)

K.5- Hemen **kafamız** içinde bir kavga hayal ediyoruz. (G.B.) {kafamız-(**ın**)} (Hemen **kafamızın** içinde bir kavga **düşünüyoruz**.)

K.5- Ben **sen** tarafından tebrik söyleyeceğim. (G.B.) {sen-(**in**)} (Ben **senin adına** tebrik **ettiğimi** söyleyeceğim.)

K.5- Benim yakın arkadaşimin ve **kocas** İran'da bir sorun var. (G.B.) {kocas-(**nın**)} (Benim yakın **arkadaşımın** ve **kocasının** İran'da bir **sorunu** var.)

K.5- **Hepsi sorular** test mi? (G.B.) {sorular-(**ın**)} (**Soruların hepsi** test mi?)

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada **elçilik** teranda kapattı söyledi. (G.B.) {elçiliği-(**nin**)} (Ben eve gittim. **Akşam** da haberlerde **Tahran'daki Kanada elçiliğinin** kapandığı söylendi.)

K.11- Bizden **almak** iki faydası var. (Y.K.) {alma-(**nın**)} (Bizden **almanın** iki faydası **vardır**.)

K.11- Onlar çok kurnaz ve **polisler** varmalarıye rağmen onlar her yerde olabilirler. (Y.K.) {polisler-(**in**)} (Onlar çok kurnaz ve **polislerin** var **(olmasına)** rağmen onlar **her** yerde olabilirler.)

K.13- **Gönlüm** içinde rüzgarlar esiyor sanki. (P.D.) {gönlüm-(**ün**)} (**Gönlümün** içinde **sanki** rüzgarlar esiyor.)

K.13- Ben günlük hayatımda düzenliyim. Yani bu benim biçimim ve böylece **herşeyi** zevkli sağlıyorum. (P.D.) {her şey-(**in**)} (Yani bu benim **hayat** biçimim ve böylece **her şeyin** zevkli **olmasını** sağlıyorum.)

K.13- Biz görevimizi bilmek lazım. (P.J.) {Biz-(**im**)} (**Bizim** görevimizi **bilmemiz** lazım.)

K.14- Büyük aileler için **akrabalar** bile nasıl olmaları bizi etkileyebilir. (M.K.) {akrabalar-(**m**)} (**Büyük** aileler için **akrabaların** bile nasıl **olduğu** bizi etkileyebilir.)

K.14- Ne için ben yanlış anladığıma söylüyorsunuz. (M.K.) {ben-(**im**)} (Ne için **benim** yanlış **anladığımı** söylüyorsunuz.)

K.14- Bir mahkûm insan ki idam edilmelisi nasıl affetiliyor. (M.K.) {mahkûm-(**un**)} (Bir **mahkûmun** idam **edilmesi** nasıl **ki affediliyor**.)

K.14- Bir nadir ve ölümcül **hastalık** ilacı bulunur. (M.K.) {hastalık-(**ın**)} (**Nadir görülen** ölümcül **bir hastalığın ilacı** bulunur.)

K.14- Fiyatlar hepsi doğru yazılmış. (M.K.) {fiyatlar-(**m**)}

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim **nolumuz** elektriki kapaldı. (P.J.) {numara-(**nın**)} (**Baktım ki asansörde** elektrik var, anladım ki sadece bizim **numaranın elektrigi kapandı**.)

K.23- Çok zamanları aile yanında olacaklar. (P.J.) {aileleri-(**nin**)} (**Çoğu zamanlar ailelerinin** yanında olacaklar.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hâlinin eksikliğiyle ilgili 24 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hataları özellikle **K.5** ve **K.14** numaralı katılımcıların yaptığı görülmektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.5** tarafından yapılırken %20,83'ü **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.2. İlgi Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Senin evinin çok düzenli. (G.B.) {ev-in(**ø**)} (Senin **evin** çok düzenli).

K.16- Eğer insan kimse konuşmazsa onun **ruhun** hasta olacak. (Z.G.) {ruhu(**ø**)} (Eğer insan **kimseyle** konuşmazsa onun **ruhu** hasta **olur**.)

K.16- Evin işlerden sizi yardım etmiyorum. (Z.G.) {ev(**ø**)} (**Ev işlerinde size** yardım etmiyorum.)

K.23- Hızlı elektrikın edaresiye gittim. (P.J.) {elektrik(**ø**)} (**Hızlıca elektrik idaresine** gittim.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {yay(ø)} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer mücadeleler* hakkında bilgi *sahibidir.*)

K.23- Yayın kadını: **evin** içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {ev(ø)} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer mücadeleler* hakkında bilgi *sahibidir.*)

K.29- Bizim noruzu yine bırakmadık. (S.K) {biz(ø)} (**Biz** Nevruz'u yine bırakmadık.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 7 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hataları özellikle **K.16** ve **K.23** numaralı bireylerin yaptığı görülmektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %42,85'i **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.1.3. İlgî Hâli Yerine Diğer Hâl Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- O kadar **senden** iyilik övdük. (G.B.) {sen-(in)} (O kadar *senin iyiliğini* övdük.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hâlinin yerine diğer hâl eklerinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu veri ilgi hâli yerine ayrılma hâlinin kullanılması şeklinde ortaya çıkmıştır.

Toplamda ilgi hâliyle ilgili 32 veri tespit edilmiştir.

4.2.1.1.2. Yalın Hâl Kullanımıyla İlgili Sorunlar

Türkçe ve Farsçada yalın durum birbirinin aynısıdır. Nasıl ki Türkçede yalın durumu gösteren herhangi bir ek bulunmuyorsa ve yalın hâldeki isimler cümlelerin öznesi olarak ortaya çıkıyorlarsa Farsçada da yalın durum için herhangi bir ön ek ya da son ek bulunmamaktadır ve cümlede yalın durumdaki isimler cümlede “fa‘il” görevindedir (Başar, 2019: 116).

4.2.1.1.2.1. Yalın Hâl Yerine Belirtme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Hiç problem değil, **kendimi** gideceğim. (G.B.) {kendim(ø)}

K.5- Hayır hocam sen **kendini** bir hediyesin. (G.B.) {kendin(ø)}

K.5- Ben **kendimi** onlara tebrik etmek söyleyeceğim. (G.B.) {kendim(ø)} (Ben *kendim onları* tebrik edeceğim.)

K.13- Bugün yarının **başlangıcı** noktasıdır. (P.D.) {başlangıç(ø)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yalın hâl yerine belirtme hâli kullanılmasıyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hataların **K.5** ve **K.13** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %75'i **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.2.2. Yalın Hâl Yerine Yönelme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, mütahit. (M.K.) {özellikler(ø)} (Benim seçtiğim kişideki *özellikler*; duygusallık, iyimserlik, yaratıcılık ve müteahhitlik.)

K.23- Memure elektriki söyledim ve memure kontrol etti. (P.J.) {memur(ø)} (**Memura elektrigi** söyledim ve **memur** kontrol etti.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yalın hâl yerine yönelme hâli kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hataların **K.14** ve **K.23** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.3. Belirtme Hâliyle İlgili Sorunlar

Belirtme hâl ekinin Farsçadaki muadili “Nişane-yi Mef’ul (Nesne Belirten)” olarak isimlendirilen ve kelime türlerinden “Harf (Edat)” kategorisinde kabul edilen “اِ” son ekidir. Ek Türkçedeki -(y)X muadili gibi isimden sonra gelmektedir ve Türkçedeki gibi fiilden etkilen nesneyi cümlede göstermeye yaramaktadır (Başar, 2019: 116).

4.2.1.1.3.1. Belirtme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben senin evinin ilanı gördüm. (G.B.) {ilanı-n-(ı)}

K.5- Benim kiyafetlerim çekmecede yiğın lütfen. (G.B.) {kiyafetlerim-(i)} (Benim *kiyafetlerimi çekmeceye yiğın* lütfen).

K.5- Lütfen benim valizim topla. (G.B.) {valizim-(i)} (Lütfen benim *valizimi* topla).

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {kapandığı-n-(ı)} (Ben eve gittim. *Akşam* haberlerde *Tahran’da Kanada elçiliğinin kapandığını* söylediler.)

K.5- Küçük **hayvanlar** evimde getireceğim. (G.B.) {hayvanlar-(ı)} (Küçük *hayvanları evime* getireceğim.)

K.5- Lütfen benim **çekmeyeceğim** çekme. (G.B.) {çekmecem-(i)}

K.5- **Belgeler** Ankara'ya gönder. (G.B.) {belgeler-(i)}

K.5- Belki senin **belgeler** kaybetecek. (G.B.) {belgeleri-n-(i)} (Belki senin *belgelerini kaybedecek.*)

K.5- Ben bir tane **valiz** arkadaşım bırakmıştım. (G.B.) {valiz-(i)} (Ben bir tane *valizi arkadaşına* bırakmıştım.)

K.5- Sadece o şekilde **olduğu** kabul etmeliyiz. (G.B.) {olduğu-n-(u)}

K.5- Biz büyük işler yapamayız ama küçük **işler** büyük aşk ile yapabiliriz. (G.B.) {işler-(i)}

K.5- O kadar senden **iyilik** övdük. (G.B.) {senin iyiliği-n-(i)} (O kadar *senin iyiliğini* övdük.)

K.8- Türk **dili** öğrenmek benim için kolay oldu. (N.G.) {dili-n-(i)}

K.13- Onu olmadan **yaşamak** hayal edemiyoruz bile. (P.D.) {yaşama-y-(ı)} (*O* olmadan *yaşamayı* hayal bile edemiyoruz.)

K.13- Hep farkında olmak lazım ki yan **etkiler** var (P.D.) {etkiler-(i)} (Hep farkında olmak lazım ki yan *etkileri* var.)

K.13- Öykümüzde sancılar var ama eminem ki **tedaviler** de var. (P.D.) {tedaviler-(i)} (Öykümüzde sancılar var ama *eminim* ki (*sancılarının* *tedavileri* de var.)

K.13- Hala dertlerimizi **paylaşmak** öğrenmedik. (P.D.) {paylaşma-y-(ı)}

K.13- Çok **yararlar** var ama zararları unutmamalıyız (P.D.) {yararlar-(ı)} (Çok *yararları* var ama *zararlarını* da unutmamalıyız.)

K.13- Çok yararlar var ama **zararları** unutmamalıyız (P.D.) {zararları-n-(ı)} (Çok *yararları* var ama *zararlarını* da unutmamalıyız.)

K.13- Alçak gönüllü olmalıyız ama **karşımızdaki** de incelemediğimiz sürece yola çıkmamalıyız. (P.J.) {karşımızdaki-n-(i)} (*Alçakgönüllü* olmalıyız ama *karşımızdakini* de incelemediğimiz sürece yola çıkmamalıyız.)

K.13- Bu sırada artık dost ve düşman **anlam** yok. (P.J.) {anlam-(ı)} (Bu sırada artık dost ve *düşmanın anlamı* yok.)

K.14- İnsanlarla etkileşim için özledim. (M.K.) {etkileşim-(i)} (İnsanlarla *etkileşimi* özledim.)

K.14- Fızığı uzun, kokusu ve dişler ise çok önemli. (M.K.) {dişler-(i)}. (Fızığı, kokusu ve *dişleri* ise çok önemli.)

K.23- Tavok ekleyin. (P.J.) {tavuğ-(u)}

K.23- Annem şef kadar bir insan görmedim. Onun yemekler gibi hiçbir yerde yemedim. (P.J.) {yemekler-(i)} (Annem *gibi iyi bir şef* görmedim. Onun *yemekleri* gibi hiçbir yerde yemedim.)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar. ve onlar tercih ede var. (P.J.) {sosyalleşme-y-(i)} (*Onlar sosyalleşmeyi* çok seviyorlar ve *onları* tercih *edenler* var.)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar. ve onlar tercih ede var. (P.J.) {onlar-(ı)} (*Onlar sosyalleşmeyi* çok seviyorlar ve *onları* tercih *edenler* var.)

K.23- Fış memura verdim. o işlari yaptı. (P.J.) {fış-(i)} (*Fışı* memura verdim. O işleri yaptı.)

K.28- Mutluluğun ve başarının glep gittiği düşünüyorlar. (A.R.) {gittiği-n-(i)} (Mutluluğun ve başarının *gelip gittiğini* düşünüyorlar.)

K.29- Ben alışveriş ve pazarları çok seviyorum. (S.K.) {alışveriş-(i)}

K.29- Sadece o şekilde olduğu kabul etmeliyiz. (S.K.) {olduğu-n-(u)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin eksikliğiyle ilgili 31 tane hata verisi tespit edilmiştir. Hataların daha çok **K.5** ve **K.13** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranlarına bakılacak olursa hatanın %38,71'i **K.5** tarafından yapılırken %25,81'i **K.13** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.1.3.2. Belirtme Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Benim kanada gitmeği hikayem. (G.B.) {gitme(ø)} (Benim *Kanada'ya gitme* hikayem.)

K.5- Ben kendimi onlara tebrik etmek söyleyeceğim. (G.B.) {kendim(ø)} (Ben *kendim onları* tebrik edeceğim.)

K.5- Hiç problem değil, kendimi gideceğim. (G.B.) {kendim(ø)}

K.5- Hayır hocam sen kendini bir hediyesin. (G.B.) {kendin(ø)}

K.13- Onu olmadan yaşamak hayal edemiyoruz bile. (P.D.) {O(ø)} (*O* olmadan *yaşamayı* hayal bile edemiyoruz.)

K.13- Bugün yarının başlangıcı noktasıdır. (P.D.) {başlangıç (ø)}

K.14- Eğer suç işlersem belki bir sansımı olur ve 25 ailem aç kalmaz. (M.K.) {şansım(ø)}

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşılar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek. (Z.G.) {ruhunuz(ø)} (Eğer sizin arkadaşlarınız *paylaşımıcı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir.*)

K.23- Çok zamanları aile yanında olacaklar. (P.J.) {zamanlar(ø)} (*Çoğu zamanlar ailelerinin* yanında olacaklar.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {yay(ø)} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer müdahaleler* hakkında bilgi *sahibidirler.*)

K.26- Sadi Şirazi'nin hikmetli sözlerini bizler için deyerlerdi. (M.K.2.) {sözleri(ø)} (Sadi Şirazi'nin hikmetli *sözleri* bizler için *değerlidir.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme halinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 11 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13, K.14, K.16, K.23** ve **K.26**'nın yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %36,36'sı **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.1.3.3. Belirtme Hâli Yerine Yönelme Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben sana çok düşündüm. (G.B.) {sen-(i)}

K.5- Kimse içime göremesin. (G.B.) {içim-(i)}

K.5- Senden daha iyi kimseye tanımıyorum. (G.B.) {kimse-y-(i)}

K.5- Ben kendimi onlara tebrik etmek söyleyeceğim. (G.B.) {onlar-(i)} (Ben *kendim onları* tebrik edeceğim.)

K.5- Onlar yılbaşı tatile İrana döndüler. (G.B.) {tatil-(i)} (Onlar yılbaşı *tatili (için) İran'a* döndüler.)

K.13- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önlüyor. (P.D.) {kendim-(i)} (Çünkü *ben her şeyden* yeni *bir*

şeyler buluyorum **ve** o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önüyor.)

K.14- Mesela ben üç ya da dört **işe** birden yapabilirim. (M.K.) {iş-(i)} (Mesela ben üç ya da dört **işi** birden **yapabilirim**.)

K.14- Ne için ben yanlış **anladığıma** söylüyorsunuz. (M.K.) {anladığım(i)} (Ne için **benim** yanlış **anladığımı** söylüyorsunuz.)

K.14- Bende rezil olduğum halde **ödemeye** yaptım. (M.K.) {ödeme-y-(i)} (**Ben de** rezil olduğum halde **ödemeyi** yaptım.)

K.14- Ailemle **restorana** terk ettik. (M.K.) {restoran-(i)}

K.14- Onun kenarından geçerken beni işaretledi ve anladım ki arkadaşları için o günkü **hikaye**ye anlattı. (M.K.) {hikâye-y-(i)} (Onun kenarından geçerken beni **gösterdi** ve anladım ki arkadaşlarına o günkü **hikâyeyi** anlattı.)

K.14- Olay **yerine** hızlıca terk ettim. (M.K.) {yeri-n-(i)}

K.14- **Evlenmeye** düşündüğün sırada aklıma aşk resimlenir. (M.K.) {evlenme-y-(i)} (**Evlenmeyi** düşündüğüm sırada aklıma aşk **gelir**.)

K.14- Burda **yaşamaya** çok seviyorum. (M.K.) {yaşama-y-(i)} (**Burada yaşamayı** çok seviyorum.)

K.16- İnsan **biriye** severse dertlerinde de onunla olacak. (Z.G.) {biri-n-(i)} (İnsan **birini** severse dertlerinde de onunla **olur**.)

K.16- Bir muhtaç **kişiye** görürsek ve onu yardım etmemeliyiz. (Z.G.) {kişi-y-(i)} (Muhtaç bir **kişiyi** görürsek **ona** yardım **etmeliyiz**.)

K.16- İnsan **biriye** severse dertlerinde de onunla olacak. (Z.G.) {biri-n-(i)} (İnsan **birini** severse dertlerinde de onunla **olmalı**.)

K.16- **Arkadaşlarınıza** dikkatli seçiniz. (Z.G.) {arkadaşlarınız-(i)}

K.28- Mutluluğun peşinden koşması gerekenlerin **kendilerine** olduğnu bilmiyorlar. (A.R.) {kendiler-(i)} (Mutluluğun peşinden koşması gerekenlerin **kendileri olduğunu** bilmiyorlar.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin yerine yönelme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 19 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin daha çok **K.5** ve **K.14**'ten alındığı görülmektedir. Ana dili Farsça olan İranlı

öğrencilerin belirtme ve yönelme hâli ekinin kullanılmasıyla ilgili karışıklıklar yaşadıkları söylenebilir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranlarına bakılacak olursa hatanın %42,11'i **K.14** tarafından yapılırken %26,32'si **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.1.3.4. Belirtme Hâli Yerine Ayrılma Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Dün senden övdük. (G.B.) {sen-(i)}

K.5- Tüm arkadaşlarıma senin nezaketden dedim. (G.B.) {nezaketin-(i)} (Tüm arkadaşlarıma senin *nezaketini anlattım.*)

K.13- Haritalardan kullanmalıyız. (P.D.) {haritalar-(ı)}

K.13-Teknolojiye savaşlardan hastalıklardan önlemek zorundayız (P.D.) {savaşlar-(ı), hastalıklar-(ı)} (*Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları önlemek zorundayız.*)

K.13- Deneyimizden kullanmalıyız. (P.J.) {deneyimlerimiz-(i)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.13**'ün kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranlarına bakılacak olursa hatanın %60'ı **K.13** tarafından yapılmıştır. Belirtme eki yerine ayrılma hâlinin kullanılması sorunu çok görülen hatalardan değildir.

4.2.1.1.3.5. Belirtme Hâli Yerine Bulunma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Türkler benim instgramda orada tanıttılar. (G.B.) {ora-y-(ı)} (*Türkler bana instgramda orayı tanıttılar.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâli yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Belirtme hâli yerine bulunma hâlinin kullanılması sorunu en az görülen hatalardan biridir.

4.2.1.1.4. Yönelme Hâliyle İlgili Sorunlar

Türkçede fiilin işaret ettiği oluşun yönünü göstermeye yarayan -(y)A ekinin Farsçadaki muadili “Harf-i İzafe” olarak isimlendirilen “اِ” “edatıdır. Söz konusu edat, Türkçedekinin aksine isimden önce kullanılmakta ve kitabî imla da ayrı yazılmaktadır.

Türkçede cümle içerisinde yer tamlayıcısını belirten yönelme eki Farsçada da aynı işlevi yerine getirmektedir (Başar, 2019: 116).

4.2.1.1.4.1. Yönelme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- 10 yıl önce ben kanada gitmek istiyordum. (G.B.) {Kanada'ya} (*Ben 10 yıl önce Kanada'ya* gitmek istiyordum.)

K.5- Ben bir tane valiz arkadaşım bırakmıştım. (G.B.) {arkadaşım-(a)} (Ben bir tane valizi *arkadaşıma* bırakmıştım.)

K.5- Hiç kimse hiç ihtiyajım yok. (G.B.) {kimse-y-(e)} (Hiç *kimseye ihtiyacım* yok.)

K.5- Müzeler gittik. (G.B.) {müzeler-(e)}

K.5- Benim kanada gitmeği hikayem. (G.B.) {Kanada'y-(a)} (Benim *Kanada'ya gitme* hikayem.)

K.14- Onun kenarından geçerken beni işaretledi ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikayeye anlattı. (M.K.) {arkadaşları-n-(a)} (Onun kenarından geçerken beni *gösterdi* ve o günkü *hikâyeyi* arkadaşlarına *anlattığını* anladım.)

K.16- Kimse bu dünyada tek başı yaşamaz. (Z.G.) {başı-n-(a)}

K.22- Bizim şehirde üzüm, tut, soğan, havuç, çilek ve başka ülkeler gönderiyoruz. (R.A.) {ülkeler-(e)} (Bizim *şehirimizde* üzüm, *dut*, soğan, havuç, çilek yetiştiriyor ve başka *ülkelere* gönderiyoruz.)

K.29- Çiftlik ve doğa gideriz çeşmeden su almaya. (S.K.) {doğa-y-(a)} (Çiftlik ve *doğaya* çeşmeden su almaya gideriz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin eksikliğiyle ilgili 9 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinden 5 tanesi **K.5'e** aitken diğer öğrencilerden birer hata tespit edilmiştir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranlarına bakılacak olursa **K.5**, %55,55 ile öne çıkmaktadır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.4.2. Yönelme Hâli Yerine Bulunma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Küçük hayvanlar evimde getireceğim. (G.B.) {evim-(e)} (Küçük *hayvanları evime* getireceğim.)

K.5- Bu gömleği çamaşır **makinesinde** at. (G.B.) {makinesi-n-(e)}

K.5- Bizim kedimiz hiç senin **etrafında** gelmiyor. (G.B.) {etrafı-n-(a)} (Bizim kedimiz senin *etrafına* hiç gelmiyor.)

K.5- Bir defa arkadaşım **orada** gitmiştim. (G.B.) {ora-y-(a)}

K.5- Benim kıyafetlerim **çekmece**de yiğın lütfen. (G.B.) {çekmece-y-(e)} (Benim *kıyafetlerimi çekmeceye yiğın* lütfen).

K.8- Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için **türkiye de** taşınmam kesinleşti. (N.G.) {Türkiye'y-(e)} (Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için *Türkiye'ye* taşınmam *kesinleşti*.)

K.11- Geçen yıl ben bir silah aldım. Bu silahi her zaman arkak **koltukta** koyuyorum. (Y.K.) {koltuğ-(a)} (*Ben* geçen yıl bir silah aldım. Bu *silahı* her zaman *arka koltuğa* koyuyorum.

K.13- Butun duyguları cep **telefonunuzda** yerleştirmişiz. (P.D.) {telefonu-n-(a)} (*Bütün* duyguları cep *telefonuna* yerleştirmişiz.)

K.13- **Denizlerde** dalmışım ve hiçbir zaman kurtarmayacağım. (P.D.) {denizler-(e)} (*Denizlere* dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım*.)

K.16- Mütlü **hayatımızda** devam edeceğiz. (Z.G.) {hayatımız-(a)} (*Mutlu hayatımıza* devam edeceğiz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 10 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinden 5 tanesi **K.5**'ten diğer hata verileri ise **K.8**, **K.11**, **K.13** ve **K.16**'dan tespit edilmiştir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranlarına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.1.4.3. Yönelme Hâli Yerine Belirtme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben **eskimi** dönmek istiyorum. (G.B.) {eski-y-(e)}

K.5- **Kendini** dikkat et. (G.B.) {Kendi-n-(e)}

K.13- **İlerlemeği** başlıyoruz ama onunda dalmıyoruz (P.D.) {ilerleme-y-(e)} (*İlerlemeye* başlıyoruz ama *onunla da kalmıyoruz*.)

K.13- Eminem ki bir gün **seni** sarılacağım ve koynunda uykuyacağım. (P.D.) {sana} (*Eminim* ki bir gün sana sarılacağım ve (*senin*) koynunda *uyuyacağım*.)

K. 14- Beni bakıyorlardı. (M.K.) {bana}

K.14- Yemeklerimizin **fiyatlarını** bakmak için. (M.K.) {fiyatları-n-(a)}

K.14- Şuan ailemin bana gönderdiği bütün para sizin bankamızda ve ben o **parayı** erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış durumundayım. (M.K.) {para-y-(a)} (***Şu an*** ailemin bana gönderdiği bütün para sizin ***bankanızda*** ve ben o ***paraya*** erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış ***durumdayım.***)

K.14- Önceden **beni** bu konuda yardımcı olacağınız için çok teşekkür ediyorum. (M.K.) {bana} (Önceden ***bana*** bu konuda yardımcı olacağınız için çok teşekkür ***ediyorum/ederim.***)

K.14- Oradaki görevlilerden kartımın ne zaman **geleceğini** dahil sorular sordum. (M.K.) {geleceği-n-(e)} (Oradaki ***görevlilere*** kartımın ne zaman ***geleceğine dair*** sorular sordum.)

K.14- Bu yüzden bütün **aileleri** sesleniyorum. (M.K.) {aileler-(e)} (Bu yüzden ***bütün*** ailelere sesleniyorum.)

K.14- Hatırlatırım ki Allah'ın **bizi** verdi her şey için sorumluyuz. (M.K.) {biz-(e)} (Hatırlatırım ki Allah'ın ***bize verdiği*** her şey için sorumluyuz.)

K.14- Eğer Deniz konuşabilseydi **bizi** ne diyecekti? (M.K.) {biz-(e)} Eğer ***deniz*** konuşabilseydi ***bize*** ne diyecekti?

K.14- Bu **bizi** şunu demek istiyor ki ağaç prens'ten bile daha değerlidir. (M.K.) {biz-(e)} (Bu ***bize*** şunu demek istiyor ki ağaç ***prensten*** bile daha değerlidir.)

K.14- Maalesef ki bugünkü hayatımızda **doğaları** pek değer vermiyoruz. (M.K.) {doğa-y-(a)}

K.14- **Fiyatları** tek tek baktım ve onları hesap makinede hesapladım. (M.K.) {fiyatlar-(a)} (***Fiyatlara*** tek tek baktım ve onları hesap ***makinesinde*** hesapladım.)

K.14- Bir menoya bakın bir de verdiğiniz **hesapı**. (M.K.) {hesab-(a)} (Bir ***mönüye*** bakın bir de verdiğiniz ***hesaba.***)

K.14- Oradaki görevlilerden kartımın ne zaman **geleceğini** dahil sorular sordum. (M.K.) {geleceği-n-(e)} (Oradaki ***görevlilere*** kartımın ne zaman ***geleceğine dair*** sorular sordum.)

K.14- Bu nedenle tekrar **hesapı** baktım. (M.K.) {hesab-(a)}

K.16- Bir muhtaç kişiye görürsek ve **onu** yardım etmemeliyiz. (Z.G.) {o-n-(a)} (Muhtaç ***bir kişiyi*** görürsek ***ona*** yardım ***etmeliyiz.***)

K.16- Çünkü pasetiv enerji ona geri dönecek. Ben bu **sözü** inanıyorum. (Z.G.) {söz-(e)} (Çünkü **pozitif** enerji ona geri dönecek. Ben bu **söze** inanıyorum.)

K.16- Evin işlerden **sizi** yardım etmiyorum. (Z.G.) {siz-(e)} (*Ev işlerinde size* yardım etmiyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine belirtme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 21 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinden 14 tanesi **K.14**'e aitken diğer hatalar ise **K.5**, **K.13**, **K.16**'ya aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hataların %66,66'sı **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde bir hata olduğunu gösterir.

4.2.1.1.4.4. Yönelme Hâli Yerine Ayrılma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben her zaman bindim **süfürden** soracağım (G.B.) {şoför-(e)} (Ben her zaman *otobüse bindiğimde şoföre* soracağım.)

K.5- Sizi her gün **benden** soruyor. (G.B.) {bana} (Sizi her gün *bana* soruyor.)

K.5- Annem **sizden** teşekkür eder. (G.B.) {siz-(e)} (Annem *size* teşekkür *ediyor*.)

K.5- Herkes **sizden** iyi şeyler söylüyor. (G.B.) {siz-(e)} (Herkes *size* iyi şeyler *söylüyor*.)

K.14- Oradaki **görevlilerden** kartımın ne zaman geleceğini dahil sorular sordum. (M.K.) {görevliler-(e)} (Oradaki *görevlilere* kartımın ne zaman *geleceğine dair* sorular sordum.)

K.16- Çok geceler ki ben hastaydım uyumadınız. **Sizden** çok teşekkür ediyorum. (Z.G.) {siz-(e)} (*Çoğu* geceler ki ben hastaydım (*siz*) uyumadınız *size* çok teşekkür ediyorum.)

K.16- Sevgili annem biliyorum **benden** çok kızgınsınız. (Z.G.) {bana}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 7 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.14** ve **K.16**'nın yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu hata verilerinden 4 hata ile **K.5** öne çıkmaktadır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %57,14'ü **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.4.5. Yönelme Hâli Yerine İle Edatının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13-Bazan görüyor ki ruhumuzla bulaşmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz (P.D.) {ruhumuz-(a)} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

K.14- Mesela baba karısıyla çocuklarıyla iyi davranıyor mu? (M.K.) {çocukları-n-(a)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme halinin yerine ile edatının kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hataların **K.13 ve K.14** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.4.6. Yönelme Hâli Yerine İlgi Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Turklar benim instgramda orada tanıtıldılar. (G.B.) {bana} (*Türkler bana instgramda orayı tanıtıldılar.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine ilgi hâli kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.4.7. Yönelme Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.11- Kendine de iyi giyinmen lazım. (Y.K.) {kendin(ø) için}

K.23- Memure elektriki söyledim ve memure kontrol etti. (P.J.) {memur(ø)} (Memura *elektriği* söyledim ve *memur* kontrol etti.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.11** ve **K.23**'ten tespit edilmiştir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.5. Bulunma Hâliyle İlgili Sorunlar

4.2.1.1.5.1. Bulunma Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- O kanser vardı. (G.B.) {o-n-(da)}

K.5- Teyzem **kanada** varmış. (G.B.) {Kanada'(da)} (**Kanada'da** teyzem varmış.)

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzünde düştü. (G.B.) {Tahran'(da)} (Geçen yıl bir uçak *Tahran'dan Kanada'ya giderken Tahran'da* düştü.)

K.5- Ben her zaman bindim şüfürden soracağım (G.B.) {bindiğim-(de)} (Ben her zaman *otobüse bindiğimde şoföre* soracağım.)

K.13- Seni kucaklamak istiyorum ama sen çok uzaksın. (P.D.) {uzak-(ta)-sın}

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {asansör-(de)} (*Baktım ki asansörde* elektrik var, anladım ki sadece bizim *numaranın elektriği kapandı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli eksikliğiyle ilgili 6 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinden 4'ü **K.5**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'sı **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.5.2. Bulunma Hâli Yerine Ayrılma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben İstanbuldan güzel anılarım var. (G.B.) {İstanbul'(da)} (*Benim İstanbul'da* güzel anılarım var.)

K.16- Evin işlerden sizi yardım etmiyorum. (Z.G.) {işler-i-n-(de)} (*Ev işlerinde size* yardım etmiyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli eki yerine ayrılma hâli kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.16**'nın yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir.

4.2.1.1.5.3. Bulunma Hâli Yerine Yönelme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Senin gidişin her zaman gözlerimin önünedir. (P.D.) {önün-(de)-dir}

K.26- Onun tercuman olan özlü sözleri, ata sözü haline kullardı. (M.K.2.) {halin-(de)} (Onun *tercüman* olan özlü sözleri, *atasözü halinde kullanılırdı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâlinin yerine yönelme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13** ve **K.26**'nın yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bulunma hâli eki yerine yönelme hâlinin kullanılması sorunu nadir görülen hatalardan biridir.

4.2.1.1.5.4. *Bulunma Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar*

K.5- Ben eve gittim **akşamda** haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {akşam(ø)} (Ben eve gittim. *Akşam* haberlerde *Tahran'da Kanada elçiliğinin kapandığını söyledi.*)

K.21- Bünü geçen **yılda** sınavlar zamanlarında yaşamıştık. (M. F.) {yıl(ø)} (*Bunu* geçen *yıl sınav* zamanlarında yaşamıştık.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma halinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.21**'den alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir.

4.2.1.1.5.5. *Bulunma Hâlinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar*

K.29- En son çarşamba yılın Cumartesi **biz de** yeni yıl başlıyor. (S.K.) {biz-(de)} (Yılın en son çarşambası. Cumartesi *bizde* yeni yıl başlıyor.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli ekinin ayrı yazılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. **K.29** tarafından yapılan bu hata çok görülen bir hata değildir.

4.2.1.1.6. *Ayrılma Hâliyle İlgili Sorunlar*

4.2.1.1.6.1. *Ayrılma Hâlinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar*

K.5- Başkaların problemleri, dertleri, endişeleri bizim **problemlerimiz** büyük. (G.B.) {problemlerimiz-(den)} (*Başkalarının* problemleri, dertleri, endişeleri bizim *problemlerimizden* büyük.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâlinin eksikliği ile ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.1.6.2. *Ayrılma Hâlinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar*

K.13- Çünkü **herşey den** yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önüyor. (P.D.) {her şey-(den)} (Çünkü *ben her şeyden* yeni *bir*

şeyler buluyorum **ve** o zaman kendimi **özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önüyor.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâlinin ayrı yazılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.13**'ün yazma kâğıdından tespit edilmiştir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Hâl ekleri, cümlede adlar ile fiiller arasındaki anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılamaktadır (Korkmaz, 2003: 12). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâl eklerini ve hâl eklerinin öğretiminde yaşanan sıkıntıları konu alan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007; Açık, 2008; Kara, 2010; Melanlıoğlu, 2012; Yılmaz Atagül & Yahşi Cevher, 2015). Bu çalışmalar genel olarak öğrenci ve kursiyerlerin hâl eklerini kullanırken yaşadıkları sorunları kompozisyon kâğıtları üzerinden ele alınmış ve en çok zorlanılan ekin belirtme hâl eki olduğu üzerinde birleşmişlerdir. Çalışmamızın verilerini topladığımız B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin de en çok zorlandığı ekler belirtme hâl eki ile yönelme hâl ekidir. Özellikle bu iki ek, birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunun temel sebebi Farsçada hâl eklerini tam olarak karşılayacak eklerin olmayışıyla ilgili olmalıdır. Her ne kadar Farsçada hâl eklerine karşılık gelecek bazı ön ve son ekler bulunsa da bu ekler birebir hâl ekini karşılayacak donanımda değildir. “Farsça ve Türkçe arasında hâl kategorisinde ciddi koşutluk görülse de fiillerin ihtiyaç duyduğu ekler her iki dilde farklılaşabilmektedir. Bu nedenle Farsçadan Türkçeye yapılan aktarımlar Türkçe açısından sorun teşkil edebilmektedir” (Başar, 2019: 185).

Yukarıdaki öğrencilerin cümleleri incelendiği zaman ana dili Farsça olan İranlıların hâl eklerini kullanmada ciddi sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. Türkçe ve Farsçadaki bulunma durumu ekinin kullanım yerlerinin büyük oranda benzerlik göstermesi, söz konusu ek ile ilgili hata yapılmasını engellemektedir. Fakat özellikle belirtme ve yönelme hâlinin birbirinin yerine kullanılması ve karıştırılması hâl eklerinin kullanımındaki en önemli sorundur. Durum ekleriyle ilgili hataların katılımcıların bu ekleri kullanmayı unutmalarından ve karıştırmalarından kaynaklandığı öngörülmektedir.

Hatalara B1 özelinde toplam olarak bakıldığı zaman hâl ekleriyle ilgili toplamda 172 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerine B1 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.2.1. Hâl Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Hâl Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İlgi Hâli	32	%3,44	K.13, K.14, K.16, K.23, K.29
Yalın Hâl	6	%0,65	K.5, K.13, K.14, K.23
Belirtme Hâli	67	%7,22	K.5, K.8, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26, K.28, K.29
Yönelme Hâli	52	%5,60	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.22, K.23, K.29
Bulunma Hâli	13	%1,40	K.5, K.13, K.16, K.21, K.23, K.26, K.29
Ayrılma Hâli	2	%0,22	K.13
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	172	%18,53	K.5, K.18, K.11, K.13, K.14, K.16, K.21 K.22, K.23, K.26, K.28, K.29

4.2.1.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.2.1. Belirtili İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.2.1.1. Tamlayan ve Tamlanan Ekinin Yerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Hepsi sorular test mi? (G.B.) {sorular-(**ın**) hepsi} (*Soruların hepsi* test mi?)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'e aittir. İlgili hatalı örnekte görülen diğer eksiklik tamlayan ekinin eksikliğidir. Bu yönüyle örnekte iki hata yapıldığı görülmektedir. Bu hata, öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

4.2.1.2.1.2. Tamlayan Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Hepsi sorular test mi? (G.B.) {sorular-(**ın**) hepsi} (*Soruların hepsi* test mi?)

K.13- Bu sırada artık dost ve **düşman anlam** yok. (P.J.) {düşman-(**ın**) anlam-(**ı**)} (Bu sırada artık dost ve *düşmanın anlamı* yok.)

K.13- Ben günlük hayatımda düzenliyim. Yani bu benim (...) **biçimim** ve böylece herşeyi zevkli (...) sağlıyorum. (P.D.) {her şey-(in) zevkli (olması)} (Yani bu benim **hayat** biçimim ve böylece **her şeyin** zevkli **olmasını** sağlıyorum.)

K.23- Çok zamanları **aile yanında** olacaklar. (P.J.) {aileleri-(nin) yanı} (**Çoğu zamanlar ailelerinin** yanında olacaklar.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında tamlayan ekinin eksik kullanılmasıyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13** ve **K.23**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu hata öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

4.2.1.2.1.3. İsim Tamlamasının İlk Unsurunu Oluşturan Sözcüğün Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Öykümüzde sancılar var ama eminem ki (...) **tedaviler** de var. (P.D.) {(sancılar)-(in) tedaviler-(i)} (Öykümüzde sancılar var ama **eminim** ki (sancıların) **tedavileri** de var.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında isim tamlamasının ilk unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.13**'e aittir. Bu hata, öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

4.2.1.2.1.4. İsim Tamlamasının İkinci Unsurunu Oluşturan Sözcüğün Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Ben günlük hayatımda düzenliyim. Yani bu benim (...) **biçimim** ve böylece herşeyi zevkli (...) sağlıyorum. (P.D.) {her şey-(in) zevkli (olması)} (Yani bu benim **hayat** biçimim ve böylece **her şeyin** zevkli **olmasını** sağlıyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında isim tamlamasının ikinci unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.13**'ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata, öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

4.2.1.2.2. Belirtisiz İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.2.2.1. Tamlanan Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {Kanada elçiliğ-(i)} (Ben eve gittim. *Akşam* da haberlerde *Tahran'daki Kanada elçiliğinin kapandığı* söylendi.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtisiz isim tamlamalarında tamlanan ekinin eksikliğiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'in yazma kâğıdından tespit edilmiştir. Bu hata, öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

4.2.1.2.2.2. İsim Tamlamasının İlk Unsurunu Oluşturan Sözcüğün Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Ben günlük hayatımda düzenliyim. Yani bu benim (...) biçimim ve böylece herşeyi zevkli (...) sağlıyorum. (P.D.) {(hayat) biçimim} (Yani bu benim *hayat* biçimim ve böylece *her şeyin* zevkli *olmasını* sağlıyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtisiz isim tamlamalarında isim tamlamasının ilk unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.13**'ün yazma kâğıdından alınmıştır. **K.13**, benzer hatayı belirtili isim tamlamasında da yapmıştır. Bu hata, öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarıyla ilgili toplamda 9 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hatalardan 7 tanesi belirtili isim tamlamalarıyla ilgiliyken 2 tanesi belirtisiz isim tamlamalarıyla ilgilidir. Hataları kimlerin yaptığına bakıldığında hatalardan 5'i **K.13**'e aitken 3'ü ise **K.5**'e aittir. Diğer hata, **K.23** tarafından yapılmıştır. İlgili hatalar öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen hatalardan değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bu hata verilerine B1 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.2.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi

İsim Tamlamaları	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Belirtili İsim Tamlamaları	7	%0,75	K.5, K.13, K.23
Belirtisiz İsim Tamlamaları	2	%0,22	K.5, K.13
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	9	%0,97	K.5, K.13, K.23

4.2.1.3. Çokluk Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.3.1. Çokluk Eki Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Anne günü sana da kotlu olsun. (G.B.) {anne-(**ler**)} (**Anneler** günü sana da kutlu **olsun.**)

K.13- Deneyimizden kullanmalıyız. (P.J.) {deneyim-(**ler**)-imizi}

K.16- İnsan her zaman diğer kişilere yardım ederse onun mutluluktan mutlu olacak. {on-(**lar**)-ın} (Z.G.) (İnsan her zaman **başka** kişilere yardım ederse **onların mutluluğundan** mutlu **olur.**)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar.ve onlar tercih ede var. (P.J.) {eden-(**ler**)} (**Onlar sosyalleşmeyi** çok seviyorlar ve **onları** tercih **edenler** var.)

K.23- otantik yunan salatarında asla marul servis etmiyor. (P.J.) {salata-(**lar**)-ında} (Otantik Yunan **salatalarında** asla marul servis edilmiyor.)

K.23- Çok zamanları aile yanında olacaklar. (P.J.) {aile-(**ler**)} (**Çoğu zamanlar ailelerinin** yanında olacaklar.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {müdahale-(**ler**)} (**Yay kadını ev içi** sorunlar ve **diğer mücadeleler** hakkında bilgi **sahibidirler.**)

K.29- İran’a Arab hamle ettikten sonra mutluluklar azaldı. (S.K.) {Arap-(**lar**)} (İran’a **Araplar** hamle ettikten sonra mutluluklar azaldı.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk eki eksikliğiyle ilgili 8 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinden 4 tanesi **K.23’e**

aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.23** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.3.2. Çokluk Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Hep öldüler hep iranlılar çok üzgün oldular. (G.B.) {oldu(ø)} (*Hepsi öldü ve bütün İranlılar çok üzüldü.*)

K.5- Hep seyleri değiştirmek istersen hemen dur. (G.B.) {sey-(ø)-i} (*Her şeyi değiştirmek istiyorsan* hemen dur.)

K.5- O uçakda çok öğrenciler vardı. (G.B.) {öğrenci(ø)} (O *uçakta* çok *öğrenci* vardı.)

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler varmalarıye rağmen onlar har yerde olabilirler. (Y.K.) {varmalarıye(ø)} (Onlar çok kurnaz ve *polislerin var (olmasına)* rağmen onlar *her* yerde olabilirler.)

K.14- Büyük aileler için akrabalar bile nasıl olmaları bizi etkileyebilir. (M.K.) {olduğ-(u)} (*Büyük* aileler için *akrabaların* bile nasıl *olduğu* bizi etkileyebilir.)

K.14- Maalesef ki bugünkü hayatımızda doğaları pek değer vermiyoruz. (M.K.) {doğa-y-(a)} (Maalesef ki bugünkü hayatımızda *doğaya* pek değer vermiyoruz.)

K.21- Bünü geçen yılda sınavlar zamanlarında yaşamıştık. (M. F.) {sınav(ø)} (*Bunu* geçen *yıl sınav* zamanlarında yaşamıştık.)

K.26- Sadi Şirazi'nin hikmetli sözlerini bizler için deyerlerdi. (M.K.2.) {değerli(ø)dir} (Sadi Şirazi'nin hikmetli *sözleri* bizler için *değerlidir*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 8 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri, **K.5**, **K.11**, **K.14**, **K.21** ve **K.26**'ya aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %37,5'i **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.3.3. Çokluk Ekinin Ek Yığılması Şeklinde Üst Üste Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.23-Tavoklarları bölün. (P.J.) {tavuk-(ø)-ları}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk ekinin ek yığılması şeklinde gereksiz biçimde üst üste iki kez kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.23**'e aittir. Bu tarz hatalar farklı dilli başka

öğrencilerde de görülse de özellikle B1 seviyesinde çok görülen bir hata değildir. Çokluk ekinin kullanımı A1 ve A2 seviyelerinde oturması gereken dilsel kurallardan biridir. B1 seviyesinde bu tarz hatalar olmamalıdır.

4.2.1.3.4. Sayı Bildiren Sıfatlardan Sonra Çokluk Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Hep öldüler hep iranlılar çok üzgün oldular. (G.B.) {öldü(ø)} (*Hepsi öldü, bütün İranlılar çok üzüldüler.*)

K.14- Evleneceğim kişinin kaç tane özelliklere sahip olmalısı. (M.K.) {özelliğ-(ø)-e} (Evleneceğim kişinin *birçok özelliğe* sahip olması gerekir.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sayı bildiren sıfatlardan sonra çokluk eki kullanılması ile ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.14**'ün yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Yukarıda çokluk ekinin ek yığılması şeklinde kullanılması başlığında da bahsettiğimiz gibi bu tarz hatalar farklı dilli başka öğrencilerde de görülse de özellikle B1 seviyesinde çok görülen bir hata değildir. Çokluk ekinin kullanımı A1 ve A2 seviyelerinde oturması gereken dilsel kurallardan biridir. B1 seviyesinde bu tarz hatalar çok beklenen hatalardan değildir.

4.2.1.3.5. İnce Ünlüyle Biten Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Çokluk Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Bizi hedeflarımızdan uzaklıyor. (G.B.) {hedef-(ler)-imizden} (Bizi *hedeflerimizden uzaklaştırıyor.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ince ünlüyle biten sözcüklerden sonra kalın ünlülü çokluk eki kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'e aittir. Kalınlık-incelik uyumunun çok oturmadığı gerçeğini de ortaya koyan bu hata, bu tez çalışması özelinde çok görülen bir hata olmasa da A1 ve A2 seviyesinde oturmasını beklediğimiz ve bunun sonucunda da B1 seviyesinde görmeyi ummadığımız hatalardan biridir.

Çokluk yapımı birçok dilde mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi temel seviyede öğrenilen çokluk şekli ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin çok fazla sorun yaşamadığı alanlardan biridir. Fakat özellikle çokluk bildiren ifadelerden sonra gelen isimlere gereksiz şekilde çokluk eki getirilmesi bazı durumlarda rastlanılabilen hatalardan biridir. Toplamda 9 farklı öğrenciden 20 hata verisi tespit edilen bu başlıkta özellikle A1 ve A2 seviyesinde halledilmesi beklenen bazı özel hatalar görülse de genel

anlamda çokluk ekinin kullanımı az sorun yaşanan başlıklardan biridir. Hata verilerine B1 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkmaktadır:

Tablo 4.2.3. Çokluk Ekiyle İlgili Hataların Analizi

Çokluk Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Çokluk Eki Eksikliği	8	%0,86	K.5, K.13, K.16, K.23, K.29
Çokluk Ekinin Gereksiz Kullanılması	8	%0,86	K.5, K.11, K.14, K.21, K.26
Çokluk Ekinin Üst Üste Kullanılması	1	%0,11	K.23
Sayı Bildiren Sıfatlardan Sonra Çokluk Ekinin Kullanılması	2	%0,22	K.5, K.14
İnce Ünlülü Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Çokluk Eki Getirilmesi	1	%0,11	K.5
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	20	%2,16	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.21, K.23, K.26, K.29

4.2.1.4. İyelik Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.4.1. Birinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- Benim yalız orada. (G.B.) {valiz-(**im**)} (Benim **valizim** orada.)

K.5- Ben her zaman bindim şüfürden soracağım (G.B.) {bindiğ-(**im**)-de} (Ben her zaman **otobüse bindiğimde şoföre** soracağım.)

K.13- Ben dürüst bir insanım. Çünkü boyle ben hep mutluyum. (P.D.) {insan-(**ım**)} (Ben dürüst bir **insanım** çünkü ben **böyle** hep mutluyum.)

K.13- Ben hep çok sabırlı bir insanım. (P.D.) {insan-(**ım**)} (Ben hep (**her zaman**) çok sabırlı bir **insanım**.)

K.13- Eminem ki bir gün seni sarılacağım ve koynunda uykuyacağım. (P.D.) {eminim} (**Eminim** ki bir gün sana sarılacağım ve (**senin**) koynunda **uyuyacağım**.)

K.14- Evlenmeye düşündüğün sırada aklıma aşk resimlenir. (M.K.) {düşündüğü-(m)} (*Evlenmeyi düşündüğüm* sırada aklıma aşk gelir.)

K.14- Ben iyim canım. Değişik bir şey yok. (M.K.) {iyi-y-im} (Ben *iyiyim canım değişik* bir şey yok.)

K.14- Şuan ailemin bana gönderdiği bütün para sizin bankamızda ve ben o parayı erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış durumundayım. (M.K.) {durumdayım} (*Şuan* ailemin bana gönderdiği bütün para sizin *bankanızda* ve ben o *paraya* erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış *durumdayım*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci teklik şahıs iyelik eki ile ilgili 8 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinde özellikle daha çok **K.5**, **K.13** ve **K.14** öne çıkmaktadır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %37,5'i **K.13** ve %37,5'i **K.14** tarafından yapılmıştır. Farklı öğrencilerde çok yaygın görülmeyen bu hata, tüm grup için genellenebilen hatalardan değildir.

4.2.1.4.2. İkinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- O kadar senden iyilik övdük. (G.B.) {senin iyiliğ-(in)-i} (O kadar *senin iyiliğini* övdük.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'in yazma kâğıdından alınmıştır.

4.2.1.4.3. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- Benim yakın arkadaşımın ve kocası İran'da bir sorun var. (G.B.) {sorun-(u)} (Benim yakın *arkadaşımın* ve *kocasının* İran'da bir *sorunu* var.)

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {elçiliğ-(i)-nin, kapandığ-(ı)-nı} (Ben eve gittim. *Akşam* haberlerde *Tahran'da Kanada elçiliğinin kapandığını* söyledi.)

K.5- Ben bu mektubu kanada elçiliğe götürdüm. (G.B.) {elçiliğ-(i)-ne} (Ben bu mektubu *Kanada Elçiliğine* götürdüm.)

K.5- Halit'in eşi ev hanımdır. (G.B.) {hanım-(ı)dır}

K.13- Butun duyguları cep telefonunuzda yerleştirmişiz. (P.D.) {telefonun-(a)} (*Bütün* duyguları cep *telefonuna* yerleştirmişiz.)

K.14- Fiyatları tek tek baktım ve onları hesap makinede hesapladım. (M.K.) {makine-(si)-nde} (*Fiyatlara* tek tek baktım ve onları hesap *makinesinde* hesapladım.)

K.14- Evleneceğim kişinin kaç tane özelliklere sahip olmalısı. (M.K.) {olma-(ø)-sı} (Evleneceğim kişinin birçok özelliğe sahip *olması* gerekir.)

K.14- Ben 15 gün banka kartım için bekledim; belki gelir diye ama maalesef gelmedi, bu sebepten dolayı tekrar banka subenize gittim. (M.K.) {şube-(si)-ne} (Ben 15 gün banka kartım *belki gelir diye bekledim* ama maalesef gelmedi, bu sebepten dolayı tekrar banka *şubesine* gittim)

K.17- Kutsal Ruh'un inişini Pavlus'un inancısını şehitliğini ve ilk kilise ve havarileri çevreleyen diğer olayları içerir. (E.K.) {inancı-(ø)-nı} (Kutsal *ruhun* inişini, Pavlus'un *inancını*, şehitliğini, ilk *kiliseyi* ve havarileri kapsayan diğer olayları içerir.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {içi} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer mücadeleler* hakkında bilgi *sahibidirler*.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {müdahale-(ø)} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer müdahaleler* hakkında bilgi *sahibidirler*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 11 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13**, **K.14**, **K.17** ve **K.23**'ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %36,36'sı **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.1.4.4. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- O zaman bizim bakış hayata doğru olmayacak. (G.B.) {hayata bakış-(ımız)}

K.13- Biz görevimizi bilmek lazım. (P.J.) {biz-(im)} (*Bizim* görevimizi *bilmemiz* lazım.)

K.22- Bizim şehirde üzüm, tut, soğan, havuç, çilek ve başka ülkeler gönderiyoruz. (R.A.) {şehr-(imiz)-de} (Bizim *şehrimizde* üzüm, *dut*, soğan, havuç, çilek *yetiştiriyor* ve *biz* bunları başka *ülkelere* gönderiyoruz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik eki ile ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri, **K.5**, **K.13** ve **K.22**'ye aittir. Bu hata, çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.4.5. İkinci Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben sizi hepsi çok seviyorum (G.B.) {hepi-(**niz**)-i} (Ben *sizin hepinizi* çok seviyorum)

K.14- Şuan ailemin bana gönderdiği bütün para sizin bankamızda ve ben o parayı erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış durumundayım. (M.K.) {banka-(**niz**)-da}} (*Şuan ailemin bana gönderdiği bütün para sizin bankanızda ve ben o paraya erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış durumdayım.*)

K.16- Sizin davranışlarınızın arkadaşlarınıza (...) benzeriyecek. (Z.G.) {davranışları-(**niz**)} (Sizin *davranışlarınız arkadaşlarınızın davranışlarına benzeyecek.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.14** ve **K.16**'dan alınmıştır. Bu hata, çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.4.6. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.4.6.1. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.16- İnsan her zaman diğer kişilere yardım ederse onun mutluluktan mutlu olacak. {mutluluğ-(**u**)-ndan} (Z.G.) (İnsan her zaman *başka* kişilere yardım ederse *onların mutluluğundan* mutlu *olur.*)

K.16- Evin işlerden sizi yardım etmiyorum. (Z.G.) {işler(**i**)-nde} (*Ev işlerinde size* yardım etmiyorum.)

K.23- Çok zamanları aile yanında olacaklar. (P.J.) {aile-ler-(**i**)} (*Çoğu zamanlar ailelerinin yanında olacaklar.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs iyelik eki eksikliğiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.16** ve **K.23**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın

%66,66'sı **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.4.6.2. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, **diğerleri** müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {diğer-(ø)} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer mücadeleler* hakkında bilgi *sahibidirler.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.23**'den alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında iyelik ekleriyle ilgili toplamda 19 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerine B1 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkmaktadır:

Tablo 4.2.4. İyelik Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

İyelik Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Birinci Teklik Şahıs İyelik Eki	8	%0,86	K.5, K.13, K.14
İkinci Teklik Şahıs İyelik Eki	1	%0,11	K.5
Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Eki	11	%1,18	K.5, K.13, K.14, K.17, K.23
Birinci Çokluk Şahıs İyelik Eki	3	%0,32	K.5, K.13, K.22
İkinci Çokluk Şahıs İyelik Eki	3	%0,32	K.5, K.14, K.16
Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Eki	4	%0,44	K.16, K.23
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	30	%3,23	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.23

4.2.1.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.1. Geniş Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.1.1. Geniş Zaman Ekinin Yazımında Tek Heceli Fiillerle İlgili Sorunlar

K.14- Biz evlenmeye karar vereriz. (M.K.) {veririz}

K.16- Sınavım var söylüyorum. Bunların hepsini bilerken sizinle tartışıyorum. (Z.G.) {bilirken} (Sınavım var (*diye*) *söylüyorum*. Bunların hepsini *bilirken* sizinle tartışıyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman ekinin yazımında tek heceli fiiller ile ilgili 2 tane hata verisi veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14** ve **K.16**'dan alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm grup için genellenemeyecek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tek heceli bazı istisna fiillere çok heceli fiillerde olduğu gibi “-ır, -ir, -ur, -ür” geniş zaman ekinin getirildiği örnekler yukarıda olduğu gibi görülen bir durumdur. Bu durum bazen sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu istisna fiillerin ezberlenmesi/ezberletilmesi bu hatayı ortadan kaldıracaktır.

4.2.1.5.1.2. Geniş Zaman Ekinin Yazımında Çok Heceli Fiillerle İlgili Sorunlar

K.26- Onun tercuman olan özlü sözleri, ata sözü haline kullarıdı. (M.K.2.) {kullanıl-(ır)-dı}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman ekinin yazımında çok heceli fiiller ile ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata **K.26** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.1.3. Geniş Zaman Eki Eksikliği ve Ekin Hatalı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Siz benim ile anlaş mısınız? (G.B.) {anlaş-(ır) mısınız?}

K.26- Onun tercuman olan özlü sözleri, ata sözü haline kullarıdı. (M.K.2.) {kullan-(ır)} (Onun *tercüman* olan özlü sözleri, *atasözü halinde kullanılırdı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki eksikliği ve hatalı yazımı ile ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.26**'ya aittir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.1.4. Geniş Zaman Eki Yerine Gelecek Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Biz haklıyız (...) düşünüyoruz ve sınırlı olacağız. (G.B.) {oluruz} (Biz haklıyız *diye düşünüyoruz* ve *sınırlı oluruz*.)

K.16- Eğer insan kimse konuşmazsa onun ruhun hasta olacak. (Z.G.) {olur} (Eğer insan *kimseyle* konuşmazsa onun *ruhu* hasta *olur*.)

K.16- İnsan her zaman diğer kişilere yardım ederse onun mutluluktan mutlu olacak. {olur} (Z.G.) (İnsan her zaman *başka* kişilere yardım ederse *onların mutluluğundan* mutlu *olur*.)

K.16- Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri dönecek (...) tam zitti da olabilir. (Z.G.) {döner} (Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri *döner ama* tam *zitti* da olabilir.)

K.16- İnsan biriye severse dertlerinde de onunla olacak. (Z.G.) {olur} (İnsan *birini* severse dertlerinde de onunla *olur*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine gelecek zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.16**'dan alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %80'i **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.1.5. Geniş Zaman Eki Yerine Şimdiki Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.11- Yürüyüş yapıyorken en kalabalık yeri seçiyorum böylece kendimi daha sakin hissedeceğim. (Y.K.) {yaparken} (Yürüyüş *yaparken* en kalabalık yeri seçiyorum böylece kendimi daha sakin *hissediyorum*.)

K.23- “Feta” adı var onu peynir yunanıda söylüyor. (P.J.) {denir} (Adı Feta, *ona Peynir Yunanı da denir*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine şimdiki zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.11** ve **K.23**'ten alınmıştır. Bu hata, farklı öğrenciler tarafından yapılan yaygın hatalardan değildir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman ekiyle ilgili toplamda 12 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11**, **K.14**,

K.16, K.23 ve K.26'dan alınmıştır. B1 seviyesinde bu zaman ekiyle ilgili hata adedi, diğer zaman ve kip eklerinden adet olarak daha fazladır.

4.2.1.5.2. Gelecek Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.2.1. Gelecek Zaman Ekinin Konuşma Diline Uygun Şekilde Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- İnşallah turkiyeye geleceksin. Birbirimizi **goreceez.** (M.K.) {göreceğiz} (İnşallah **Türkiye'ye** geleceksin. Birbirimizi **göreceğiz.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman ekinin yazımıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.14**'den alınmıştır. Bu hata çok görülen hatalardan değildir. Bu hatanın oluşma sebebi konuşma dilinin bir etkisi olarak düşünülebilir. Konuşma-yazma becerisi ilişkisi burada ortaya çıkmıştır. Hata, çok yaygın görülen hatalardan değildir ama başka seviyeler ve zamanlarda karşılaşılma ihtimali yüksek olan hatalardan biridir.

4.2.1.5.3. Şimdiki Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.3.1. Şimdiki Zamanın Hikâyesiyle İlgili Sorunlar

K.14- Mesela geçen yıl sınavım için ve hedefim için çok çalışmam **gerekiyordur** ama maalesef çalışmadım. (M.K.) {gerekiyordu} (Mesela **geçen** yıl sınavım için ve hedefim için çok çalışmam **gerekiyordu** ama maalesef çalışmadım.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şimdiki zamanın hikâyesiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.14**'ten alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu hata daha çok bireysel düzeyde kalan hatalardan biridir.

4.2.1.5.3.2. Şimdiki Zaman Eki Yerine Geniş Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben bunu öğrendim ki her şey bana ciddi olur o zaman ben ona gülürüm. (G.B.) {öldürebiliyorlar} (Ben **şunu** öğrendim ki her şey bana ciddi **olduğu** zaman bile ben ona **gülüyorum.**)

K.5- Hep şeyleri değiştirmek **istersan** hemen dur. (G.B.) {istiyorsan} (**Her şeyi** değiştirmek **istiyorsan** hemen dur.)

K.11- Çünkü bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler tükediyorlar ve insanları öldürebilirler para için (Y.K.) {öldürebiliyorlar} (**Çünkü** bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler **tüketiyorlar** ve para **için insanları öldürebiliyorlar.**)

K.13- Çok az arkadaşım var ama çok iyi **anlaşabiliriz.** (P.D.) {anlaşabiliyoruz} (Çok az arkadaşım var ama (**arkadaşlarımla**) çok iyi **anlaşabiliyoruz.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şimdiki zaman eki yerine geniş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11** ve **K.13**'ten alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.4. Belirli Geçmiş Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.4.1. Belirli Geçmiş Zaman Eki Yerine Belirsiz Geçmiş Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Ama sadece bundan pişmanım, ama bu benim için çok büyük bir hasret **olmuş.** (M.K.) {ol-(**du**)} (Ama sadece bundan pişmanım ama bu **da benim** için çok büyük bir **ders oldu.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirli geçmiş zaman eki yerine belirsiz geçmiş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.14**'ten alınmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.5. Sıralı Cümlelerde Zaman Eklerinin Karışık Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.11- Yürüyüş yapıyorken en kalabalık yeri seçiyorum böylece kendimi daha sakın hissedeceğim. (Y.K.) {seçiyorum, hissediyorum}

K.11- Çünkü bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler tükediyorlar ve insanları öldürebilirler para için (Y.K.) {tüketiyorlar, öldürebiliyorlar} (**Çünkü** bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler **tüketiyorlar** ve para **için insanları öldürebiliyorlar.**)

K.13- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önlüyor. (P.D.) {buluyorum, hissediyorum, önlüyor} (Çünkü **ben her şeyden** yeni **bir** şeyler buluyorum **ve** o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önlüyor.)

K.13- Bu faktör umutu artacak ve bazen uğuru hayata **ekliyor.** (P.D.) {ekleyecek} (Bu faktör *umudu artıracak* ve bazen uğuru hayata *ekleyecek.*)

K.13- Irmaklar kalbimin üzerine akıyor, akarakmaz **kururlar.** (P.D.) {akıyor, kuruyor} (Irmaklar *kalbimin* üzerine akıyor, *akar akmaz (kalbim) kuruyor.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıralı cümlelerde zaman eklerinin karışık kullanılmasıyla ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.11** ve **K.13**'ten alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60'ı **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.6. Aynı Fiilde İki Farklı Zaman Ekinin Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.16- Sizin davranışlarının arkadaşlarınıza (...) **benzeriyecek.** (Z.G.) {benzeyecek} (Sizin *davranışlarınız arkadaşlarınızın davranışlarına benzeyecek.*)

K.23- sonra elektrik idaresiye **dönderdim.** (P.J.) {döndüm} (*Sonra* elektrik *idaresine döndün.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında iki zaman ekinin üst üste kullanılması ile ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.16** ve **K.23**'e aittir. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.7. Gereklilik Kipiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.7.1. Gereklilik Kipinin “mAllIsI” Şeklinde Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Evleneceğim kişinin kaç tane özelliklere sahip **olmalısı.** (M.K.) {olması gerekir.} (Evleneceğim kişinin *birçok* özelliğe sahip *olması gerekir.*)

K.14- Bir mahkûm insan ki idam **edilmelisi** nasıl affetiliyor. (M.K.) {edilmesi} (Bir *mahkûmun* idam *edilmesi* nasıl *ki affediliyor.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereklik kipinin “mAllIsI” biçiminde yazılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14**'e aittir. B1 seviyesindeki farklı öğrencilerin yazma kâğıtlarında görülmeyen bu hata, bireysel hata olarak adlandırılabilir. Hatalardan biridir.

4.2.1.5.7.2. Gereklilik Kipinin Yerine Gelecek Zaman Ekinin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.16- İnsan biriye severse dertlerinde de onunla olacak. (Z.G.) {olmalı} (İnsan *birini* severse dertlerinde de onunla *olmalı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereklilik kipinin yerine gelecek zaman ekinin yazılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.16**'dan alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.8. Şart Kipiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.5.8.1. Şart Kipinin Olumlu Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Ama bir az ki düşünürüz görebiliriz. (M.K.) {düşünürsek} (Ama biraz ki *düşünürsek* görebiliriz.)

K.14- Eğer iyi bir dünyada yaşamak istiyorsunuz iyi evlatlar yetiştirin. (M.K.) {istiyorsanız}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şart kipinin olumlu kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14**'e aittir. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.5.8.2. Şart Kipinin Olumsuz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Keşke ben bu ailede doğmamıştım. (M.K.) {doğma-(sa)-y-dım}

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşılar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek. (Z.G.) {olmazlar-(sa)} (Eğer sizin arkadaşlarınız *paylaşımcı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şart kipinin olumsuz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14** ve **K.16**'ya aittir. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kip ve zaman ekleriyle ilgili 33 hata verisi tespit edilmiştir. Bu başlıkta tespit edilen 33 hata verisinin B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Kip ve Zaman Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Geniş Zaman	12	%1,28	K.5, K.11, K.14, K.16, K.23, K.26
Gelecek Zaman	1	%0,11	K.14
Şimdiki Zaman	5	%0,54	K.5, K.11, K.13, K.14
Belirli Geçmiş Zaman	1	%0,11	K.14
Sıralı Cümlelerde Karışık Zaman Eki Kullanılması	5	%0,54	K.11, K.13
Aynı Fiilde İki Farklı Zaman Ekinin Üst Üste Kullanılması	2	%0,22	K.16, K.23
Gereklilik Kipi	3	%0,32	K.14, K.16
Şart Kipi	4	%0,43	K.14, K.16
İstek Kipi	-	-	-
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	33	%3,55	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26

4.2.1.6. Fiillerle İlgili Sorunlar

4.2.1.6.1. Birleşik Fiillerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.6.1.1. “-A bilmek” Kurallı Birleşik Fiilinin Olumlu ve Olumsuz Kullanımının Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Hiç bir zaman çalışmadan yaşamıyorum. (P.D.) {yaşa-y-(a)-mıyorum} (Hiçbir zaman çalışmadan *yaşayamıyorum*.)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman kurtarmayacağım. (P.D.) {kurtul-(a)-mayacağım} (*Denizlere* dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım*.)

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek. (Z.G.) {bozul-(abil)-ir} (Eğer sizin arkadaşlarınız *paylaşımıcı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik fiillerinin yazımıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13** ve **K.16**'dan alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'ı **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

1.4.1.6.2. Yardımcı Fiillerle İlgili Sorunlar

1.4.1.6.2.1. Yardımcı Fiillerin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben sen tarafından **tebrik (...)** söyleyeceğim. (G.B.) {tebrik etmek} (Ben *senin adına* tebrik *ettiğimi* söyleyeceğim.)

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler **varmalarıye (...)** rağmen onlar her yerde olabilirler. (Y.K.) {var olmasına} (Onlar çok kurnaz ve **polislerin var (olmasına)** rağmen onlar **her** yerde olabilirler.)

K.13- Ben günlük hayatımda düzenliyim. Yani bu benim (...) biçimim ve böylece herşeyi **zevкли (...)** sağlıyorum. (P.D.) {zevкли olmak} (Yani bu benim **hayat** biçimim ve böylece **her şeyin** zevкли **olmasını** sağlıyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yardımcı fiillerin eksikliğiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11** ve **K.13**'ten alınmıştır. Bu hata, çok görülen grup hatalarından biri değildir.

1.4.1.6.3. Üst Üste Fiil Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda **kapattı söylediler.** (G.B.) {kapandığını söylediler} (Ben eve gittim. **Akşam** haberlerde **Tahran'da Kanada elçiliğinin kapandığını söylediler.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üst üste fiil kullanılması sorunuyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

1.4.1.6.4. Fiillere Getirilen Eklerin Adlardan Sonra Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler varmalarıye rağmen onlar har yerde olabilirler. (Y.K.) {var olmasına} (Onlar çok kurnaz ve polislerin var (olmasına) rağmen onlar her yerde olabilirler.)

K.13- Seni görmeden, hissetmeden, kokumadan ben nasıl mutlu olur muyum? (P.D.) {koklamadan} (Seni görmeden, hissetmeden, koklamadan ben nasıl mutlu olurum?)

K.13- Eminem ki bir gün seni sarılacağım ve koynunda uykuyacağım. (P.D.) {uyuyacağım} (Eminim ki bir gün sana sarılacağım ve (senin) koynunda uyuyacağım.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında fiillere getirilen eklerin isimlerden sonra getirilmesiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.11** ve **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'ı **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında fiillerle ilgili toplamda 10 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11**, **K.13** ve **K.16** katılımcı koduyla kodlanan 4 farklı öğrenciden alınmıştır. Öğrenci sayısı, hata adedi ve hata yoğunluğu açısından bakılınca çok karşılaşılan hatalardan biri değildir. Bu başlıkta tespit edilen 10 hata verisinin B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.6. Fiillerle İlgili Hataların Analizi

Fiiller	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
-A bilmek Yeterlik Ekinin Kullanılması	3	%0,32	K.13, K.16
Yardımcı Fiillerin Kullanılması	3	%0,32	K.5, K.11, K.13
Üst Üste Fiil Kullanılması	1	%0,11	K.5
Fiillere Getirilen Eklerin Adlardan Sonra Getirilmesi	3	%0,32	K.11, K.13
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	10	%1,07	K.5, K.11, K.13, K.16

4.2.1.7. Fiilimsilerle İlgili Sorunlar

4.2.1.7.1. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Çok mutluyum seni tanıdım. (G.B.) {tanıdığım için} (Seni tanıdığım için çok mutluyum.)

K.5- Ben her zaman bindim şüfürden soracağım (G.B.) {bin-(diğimde)} (Ben her zaman otobüse bindiğimde şoföre soracağım.)

K.5- Ben bunu öğrendim ki her şey bana ciddi olur o zaman ben ona gülürüm. (G.B.) {olduğu} (Ben şunu öğrendim ki her şey bana ciddi olduğu zaman bile ben ona gülüyorum.)

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {kapandığını} (Ben eve gittim. Akşam haberlerde Tahran'da Kanada elçiliğinin kapandığını söyledi.)

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, müteahhit. (M.K.) {seçtiğim} (Benim seçtiğim kişideki özellikler; duygusallık, iyimserlik, yaratıcılık ve müteahhitlik.)

K.14- Büyük aileler için akrabalar bile nasıl olmaları bizi etkileyebilir. (M.K.) {oldukları} (Büyük aileler için akrabaların nasıl oldukları bile bizi etkileyebilir.)

K.14- Hatırlatırım ki Allah'ın bizi verdi her şey için sorumluyuz. (M.K.) {ver-(diğ)-i} (Hatırlatırım ki Allah'ın bize verdiği her şey için sorumluyuz.)

K.28- Mutluluğun ve başarının glep gittiği düşünüyorlar. (A.R.) {git-(tik)-i-ni} (Mutluluğun ve başarının gelip gittiğini düşünüyorlar.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat-fiil eklerinin kullanılmasıyla ilgili 8 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.14** ve **K.28**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.7.2. Zarf-Fiil Eklerinin Yazılmasıyla/Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Problemlerle karşılaşmak ben hep sabırla, tepki gösteriyorum. (P.D.) {karşılaşınca} (Problemlerle karşılaşınca ben (problemlere) hep sabırla tepki gösteriyorum.)

K.13- Dışarıya **bakarkan** seni hatırlıyorum. (P.D.) {bakarken} (*Dışarıya bakınca* seni hatırlıyorum.)

K.13- Irmaklar **kalbimin** üzerine akıyor, **akarakmaz** kururlar. (P.D.) {akar akmaz} (Irmaklar **kalbimin** üzerine akıyor, *akar akmaz (kalbim) kuruyor.*)

K.28- Mutluluğun ve başarının **glep** gittiği düşünüyorlar. (A.R.) {gel-(ip)} (Mutluluğun ve başarının *gelip gittiğini* düşünüyorlar.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında zarf-fiil eklerinin yazılmasıyla/kullanılmasıyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13** ve **K.28**'den alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %75'i **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.7.3. İsim-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.7.3.1. İsim-Fiil Eklerinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben kendimi onlara tebrik **etmek** söyleyeceğim. (G.B.) {ed(ø)eceğim} (Ben kendim onları tebrik edeceğim.)

K.13- Çok şeyler **oluşulmuş** bu doğru ama tedirginlikler de yükselmiş (P.D.) {ol(ø)muş} (Çok şeyler *olmuş* bu doğru ama tedirginlikler de yükselmiş.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eklerinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.13**'e aittir. Çok yaygın görülen hatalardan değildir.

4.2.1.7.3.2. İsim-Fiil Eki “-mA” Yerine “-mAk” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Benim kanada **gitmeği** hikayem. (G.B.) {gitme(ø)} (Benim Kanada'ya gitme hikayem.)

K.13-Hala dertlerimizi **paylaşmak** öğrenmedik. (P.D.) {paylaş-(ma)-y-ı}

K.13-Onu olmadan **yaşamak** hayal edemiyoruz bile. (P.D.) {yaşa-(ma)-y-ı} (**O** olmadan *yaşamayı* hayal bile edemiyoruz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eki -ma/me yerine -mak/-mek kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.13**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa

hatanın %66,66'sı **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında fiilimsilerle ilgili toplamda 17 hata verisi tespit edilmiştir. **K.5, K.13, K.14** ve **K.28**'e ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.7. Fiilimsilerle İlgili Hataların Analizi

Fiilimsiler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Sıfat-Fiil Ekleri	8	%0,86	K.5, K.14, K.28
Zarf-Fiil Ekleri	4	%0,44	K.13, K.28
İsim-Fiil Ekleri	5	%0,53	K.5, K.13
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	17	%1,83	K.5, K.13, K.14, K.28

4.2.1.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.8.1. Sıfat Tamlamasında Yanlış Sıfat Tercihiyle İlgili Sorunlar

K.5- Bu kadar ücret çok küçük (G.B.) {az}

K.13- Sonuçta hayatta kötü ve güzel şeyler hep birlikte. (P.D.) {iyi ve kötü}

K.13- Birgün serbest ve mutlu olacağız. (P.D.) {rahat} (*Bir gün rahat* ve mutlu olacağız.)

K.23- Cok zamanları aile yanında olacaklar. (P.J.) {çoğu} (*Çoğu zamanlar ailelerinin yanında olacaklar.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yanlış sıfat tercihiyle ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13** ve **K.23**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.8.2. “-dAki” Sıfat Yapım Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Etrafımız kişileri kaybediyoruz. (G.B.) {etrafımız-(daki)}

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {Tahran’(daki)} (Ben eve gittim. *Akşam* da haberlerde *Tahran’daki Kanada elçiliğinin kapandığı* söylendi.)

K.13-Bugünlerde teknoloji en önemli rolü hayatımızda yapıyor (P. D.) {hayatımız-(daki)} (Bugünlerde teknoloji *hayatımızdaki* en önemli *rolü üstleniyor*.)

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, müteahhit. (M.K.) {kişi-(deki)} (Benim seçtiğim *kişideki* özellikler; duygusallık, iyimserlik, yaratıcılık ve müteahhitlik.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-dAki” sıfat yapım ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13** ve **K.14**’ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50’si **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.8.3. Sıfatın Yerinin Cümle İçinde Yanlış Tercih Edilmesiyle İlgili Sözdizimsel Sorunlar

K.13-Bugünlerde teknoloji en önemli rolü hayatımızda yapıyor. (P. D.) {hayatımızdaki en önemli rolü} (Bugünlerde teknoloji *hayatımızdaki* en önemli *rolü üstleniyor*.)

K.14- Bir nadir ve ölümcül hastalık ilacı bulunur. (M.K.) {bir} (*Nadir görülen* ölümcül *bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.23- Annem şef kadar bir insan görmedim. Onun yemekler gibi hiçbir yerde yemedim. (P.J.) {iyi bir şef} (Annem *gibi iyi bir şef* görmedim. Onun *yemekleri* gibi hiçbir yerde yemedim.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat yerinin cümle içinde yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13**, **K.14** ve **K.23**’ten alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.8.4. “+lı / +li / +lu / +lü” Sıfat Yapma Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Güç bir kadın ama güç nedir? (G.B.) {güç-(lü)}

K.5- Bız bazı zamanlar **önemlisiz** şeylere dikkat ediyoruz. (G.B.) {önem-(siz)} (**Biz** bazı zamanlar **önemsiz** şeylere dikkat ediyoruz.)

K.13- Ben **yaratıcılı** bir kadını. (P.D.) {yaratıcı}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “+lı / +li / +lu / +lü” sıfat yapma ekinin kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.13**’e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66’sı **K.5** tarafından yapılmıştır. Bireysel düzeydeki hatalardan biridir.

4.2.1.8.5. İşaret Sıfatlarının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben bunu öğrendim ki her şey bana ciddi olur **o zaman** ben ona gülürüm. (G.B.) {o (ø)} (Ben **şunu** öğrendim ki her şey bana ciddi **olduğu** zaman bile ben ona **gülüyorum**.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında işaret sıfatıyla ilgili bir tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**’e aittir. Bu hata verisi işaret sıfatındaki “o” sıfatının gereksiz kullanımıyla alakalıdır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfatlar ve sıfat tamlamalarıyla ilgili 15 hata verisi tespit edilmiştir. **K.5**, **K.13**, **K.14** ve **K.23**’e ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi

Sıfatlar ve Sıfat Tamlamaları	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sıfat Tamlamaları	4	%0,44	K.5, K.13, K.23
-DAki Sıfat Yapma Eki	4	%0,44	K.5, K.13, K.14
Sıfatın Yerinin Cümle İçinde Yanlış Tercih Edilmesi	3	%0,32	K.13, K.14, K.23
“+lı / +li / +lu / +lü” Sıfat Yapma Eki	3	%0,32	K.4, K.13
İşaret Sıfatları	1	%0,10	K.5
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	15	%1,62	K.5, K.13, K.14, K.23

4.2.1.9. Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.9.1. İsim Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.9.1.1. “+lık / +lik / +luk / +lük” Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, müteahhit. (M.K.) {duygusal-(**lık**)} (Benim seçtiğim kişideki özellikler; *duygusallık*, iyimserlik, *yaratıcılık* ve *müteahhitlik*.)

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, müteahhit. (M.K.) {yaratıcı-(**lık**)} (Benim seçtiğim kişideki özellikler; *duygusallık*, iyimserlik, *yaratıcılık* ve *müteahhitlik*.)

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, müteahhit. (M.K.) {müteahhit-(**lik**)} (Benim seçtiğim kişideki özellikler; *duygusallık*, iyimserlik, *yaratıcılık* ve *müteahhitlik*.)

K.14- ben doktor, avukat, muhandis gibi prestijli işleri tercih ederim. (M.K.) {doktor-(**luk**)} (Ben *doktorluk*, *avukatlık*, *mühendislik* gibi prestijli meslekleri tercih ederim.)

K.14- ben doktor, avukat, muhandis gibi prestijli işleri tercih ederim. (M.K.) {avukat-(**lık**)} (Ben *doktorluk*, *avukatlık*, *mühendislik* gibi prestijli meslekleri tercih ederim.)

K.14- ben doktor, avukat, muhandis gibi prestijli işleri tercih ederim. (M.K.) {mühendis-(**lik**)} (Ben *doktorluk*, *avukatlık*, *mühendislik* gibi prestijli meslekleri tercih ederim.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında +lık / +lik / +luk / +lük yapım ekinin kullanımıyla ilgili 6 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin hepsi **K.14**’ün yazma kâğıdından alınmıştır. Hataların hepsinin de aynı öğrenci tarafından yapılmış olması daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bu durum özellikle yaygın kullanıma sahip olan “+lık / +lik / +luk / +lük” isim yapım eki gibi yapım eklerinin üzerinde daha fazla durulmasıyla çözülebilir.

4.2.1.9.2. Fiil Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.9.2.1. “-laş” Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- Bizi hedeflarımızdan uzaklıyor. (G.B.) {uzak-(**laş**)-tırıyor} (Bizi *hedeflerimizden uzaklaştırıyor*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında -İaş yapım ekiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yapım ekleriyle ilgili 7 hata verisi tespit edilmiştir. **K.5**, ve **K.14**'e ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.9. Yapım Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Yapım Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İsim Yapım Ekleri	6	%0,65	K.14
Fiil Yapım Ekleri	1	%0,10	K.5
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	7	%0,75	K.5, K.14

4.2.1.10. Çatı Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.2.1.10.1. Etken Çatıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.10.1.1. Etken Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Bizi hedeflarımızdan uzaklıyor. (G.B.) {uzaklaş-(tır)-ıyor} (Bizi *hedeflerimizden uzaklaştırıyor*.)

K.13- Bu faktör umutu artacak ve bazen uğuru hayata ekliyor. (P.D.) {art-(ır)-acak} (Bu faktör *umudu artıracak* ve bazen uğuru hayata *ekleyecek*.)

K.14- Ben de bu kez sesimi biraz yükseldim. (M.K.) {yüksel-(t)-tim}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatı eksikliğiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13** ve **K.14**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Çok yaygın görülen hatalardan değildir.

4.2.1.10.1.2. Etken Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Birgün bütün engellerden geçiririz. (P.D.) {geçer-(ø)-iz} (*Bir gün* bütün engellerden *geçeriz*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.13**'ten alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Çünkü **K.13** yukarıda görüldüğü gibi etken çatı eksikliğiyle ilgili de sorun yaşamaktadır.

4.2.1.10.2. Edilgen Çatıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.10.2.1. Edilgen Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {söyle-(n)-di} (Ben eve gittim. *Akşam* da haberlerde *Tahran'daki Kanada elçiliğinin kapandığı söylendi*.)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman kurtarmayacağım. (P.D.) {kurt-(ul)-amayacağım} (*Denizlere* dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım*.)

K.23- bugün cumartesi ve edareler erken kapatılar. (P.J.) {kapa-(n)-dılar} (*Bugün* cumartesi ve *idareler* erken *kapandılar*.)

K.23- otantik yunan salatarında asla marul servis etmiyor. (P.J.) {ed-(il)-miyor} (*Otantik Yunan salatalarında* asla marul servis *edilmiyor*.)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar. ve onlar tercih ede var. (P.J.) {ede-(n)-ler} (*Onlar sosyalleşmeyi* çok seviyorlar ve *onları* tercih *edenler* var.)

K.26- Onun tercuman olan özlü sözleri, ata sözü haline kullarıdı. (M.K.2.) {kullan-(ıl)-ırdı} (Onun *tercüman* olan özlü sözleri, *atasözü halinde kullanılırdı*.)

K.29- Bizim laik dinciler yüzünden zor zamanlar ve savaşlar yaşıyor. (S.K.) {yaşa-(n)-ıyor} (Bizim laik dinciler yüzünden zor zamanlar ve savaşlar *yaşanıyor*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatının eksik kullanımıyla ilgili 7 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13**, **K.23**, **K.26** ve **K.29**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %42,85'i **K.23** tarafından yapılmıştır

4.2.1.10.2.2. Edilgen Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Çok şeyler oluşulmuş bu doğru ama tedirginlikler de yükselmiş (P.D.) (ol-(ø)-muş) (Çok şeyler *olmuş* bu doğru ama tedirginlikler de yükselmiş.)

K.13-Bazan görüyor ki ruhumuzla bulaşılmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz. (P.D.) {bulaş-(ø)-mış, kaybol-(ø)-muşuz} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşılmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin ikisi de **K.13**'ten alınmıştır. Yukarıda görüldüğü üzere **K.13** edilgen çatı eksikliğiyle ilgili de hata yapmıştır.

4.2.1.10.2.3. Edilgen Çatı Eki “-n-” Yerine “-l-” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {kapa-(n)-dı} (*Baktım ki asansörde elektrik var, anladım ki sadece bizim numaranın elektriği kapandı.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatı eki “-n-” yerine “-l-” kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.23**'ten alınmıştır. Yukarıda görüldüğü üzere **K.13** edilgen çatı eksikliğiyle ilgili de en çok hata yapan dil öğrencisidir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çatı ekleriyle ilgili 14 hata verisi tespit edilmiştir. **K.5, K.13, K.14, K.23, K.26** ve **K.29**'a ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.10. Çatı Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Çatı Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Etken Çatı Ekleri	4	%0,44	K.5, K.13, K.14
Edilgen Çatı Ekleri	10	%1,07	K.5, K.13, K.23, K.26, K.29
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	14	%1,51	K.5, K.13, K.14, K.23, K.26, K.29

4.2.1.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Sorunlar

4.2.1.11.1. Fiillerde Kullanılan Olumsuzluk Eki “-mA-” İle İlgili Sorunlar

4.2.1.11.1.1. Olumlu Kullanımlar İçin Olumsuzluk Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.16- Bir muhtaç kişiye görürsek ve onu yardım etmemeliyiz. (Z.G.) {et-(ø)-meliyiz} (Muhtaç *bir kişiyi* görürsek *ona* yardım *etmeliyiz.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında olumlu kullanımlar için olumsuzluk ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.16**’nın yazma kâğıdından alınmıştır. Tüm grubun yoğun yaptığı hatalardan birisi değildir.

4.2.1.11.1.2. Fiillerde Kullanılan Olumsuzluk Eki “-mA- / -mAz-” Yerine İsimlerde Kullanılan Olumsuzluk Yapısı “değil” Sözcüğünün Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- Hiçbir zaman hiçkimse bizi umutsuz yapabilir değiller. (P.J.) {yapa-(maz)} (Hiçbir zaman *hiç kimse* bizi umutsuz *yapamaz.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında fiillerde kullanılan olumsuzluk eki “-mA- / -mAz-” yerine isimlerde kullanılan olumsuzluk yapısı “değil” sözcüğünün kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.13**’ten alınmıştır. Yoğun görülen hatalardan birisi değildir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında olumsuz yapılarla ilgili toplamda 2 hata verisi tespit edilmiştir. **K.13** ve **K.16**’ya ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Hataların Analizi

Olumsuz Yapılar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Olumsuzluk Eki “-mA”	2	%0,22	K.13, K.16
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	2	%0,22	K.13, K.16

4.2.1.12. Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr” İle İlgili Sorunlar

4.2.1.12.1. Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr” Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.16- İnsanın hayatta arkadaş çevresi çok önemli. (Z.G.) {önemli-(**dir**)} (İnsanın hayatta arkadaş çevresi çok *önemlidir*.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {sahibi-(**dir**)-ler} (*Yay kadını ev içi* sorunlar ve *diğer müdahaleler* hakkında bilgi *sahibidirler*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme ekinin eksik yazılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.16** ve **K.23**’ten alınmıştır.

4.2.1.12.2. Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr” Yerine Belirli Geçmiş Zaman Eki “-dİ, -dÜ, / -tİ, -tÜ” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.22- Bu tüz’da küçük canlılar var. Allahın en büyük heketlerinden biri di. (R.A.) {biri-(**dir**)} (Bu *tuzda* küçük canlılar var. *Allah’ın* en büyük *hikmetlerinden biridir*.)

K.26- Sadi Şirazi’nin hikmetli sözlerini bizler için deyerlerdi. (M.K.2.) {değerli-(**dir**)} (Sadi Şirazi’nin hikmetli *sözleri* bizler için *değerlidir*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme eki yerine belirli geçmiş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.22** ve **K.26**’nın yazma kâğıtlarından alınmıştır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme eki “-Dİr, / -DÜr” ile ilgili toplamda 4 tane hata tespit edilmiştir. **K.16**, **K.22**, **K.23** ve **K.26**’ya ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.12. Bildirme Eki “-Dİr, / -DUR” İle İlgili Hataların Analizi

Bildirme Eki	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
“-Dİr, / -DUR”		%	
Bildirme Eki “-Dİr, / -DUR”un Eksikliği	2	%0,22	K.16, K.23
Bildirme Eki “-Dİr, / -DUR” Yerine Belirli Geçmiş Zaman Eki “-dİ, -dU, / -tİ, -tU”nun Kullanılması	2	%0,22	K.22, K.26
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	4	%0,44	K.16, K.22, K.23, K.26

4.2.1.13. Şahıs (Kişi) Ekiyle İlgili Sorunlar

4.2.1.13.1. Birinci Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

K.13-Bazan görüyor ki ruhumuzla bulaşılmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz (P.D.) {görüyor-(um)} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

K.23- Babam gibi sanatçım. (P.J.) {sanatçı-y-(ım)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci teklik şahıs ekiyle ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. İlgili hata verileri **K.13** ve **K.23**’ten alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.13.2. İkinci Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

K.5- Hocam sen çok iyi bana öğretiyor. (G.B.) {öğretiyor-(sun)} (Hocam sen bana çok iyi *öğretiyorsun.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci teklik şahıs ekiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**’in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şahıs (kişi) ekleriyle ilgili toplamda 3 tane hata tespit edilmiştir. **K.5**, **K.13** ve **K.23**’e ait olan bu

hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.13. Şahıs (Kişi) Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Şahıs (Kişi) Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Birinci Teklik Şahıs Eki	2	%0,22	K.13, K.23
İkinci Teklik Şahıs Eki	1	%0,11	K.5
Üçüncü Teklik Şahıs Eki	-	-	-
Birinci Çokluk Şahıs Eki	-	-	-
İkinci Çokluk Şahıs Eki	-	-	-
Üçüncü Çokluk Şahıs Eki	-	-	-
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	3	%0,33	K.5, K.13, K.23

4.2.1.14. Eşitlik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.23- Hızlı elektrikın edaresiye gittim. (P.J.) {hızlı-(ca)} (*Hızlıca elektrik idaresine gittim.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında eşitlik ekiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.23**'ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata, çok yaygın görülen hatalardan değildir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında eşitlik ekiyle ilgili toplamda 1 tane hata tespit edilmiştir. **K.23**'e ait olan bu hatanın B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.14. Eşitlik Ekiyle İlgili Hataların Analizi

Eşitlik Eki	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Eşitlik Eki	1	%0,10	K.23
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	1	%0,10	K.23

4.2.1.15. Zamirlerin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.2.1.15.1. İşaret Zamirleriyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben **bunu** öğrendim ki her şey bana ciddi olur o zaman ben ona gülürüm. (G.B.) {şunu}
(Ben **şunu** öğrendim ki her şey bana ciddi **olduğu** zaman bile ben ona **gülüyorum**.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında işaret zamirleriyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.1.15.2. Kişi Zamirleriyle İlgili Sorunlar

K.16- Çok geceler ki ben hastaydım (...) uyumadınız. **Sizden** çok teşekkür ediyorum. (Z.G.) {siz-(ø)} (**Çoğu** geceler ki ben hastaydım (**siz**) uyumadınız **size** çok teşekkür ediyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kişi zamirleriyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.16**'ya aittir. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında zamirlerle ilgili toplamda 2 tane hata tespit edilmiştir. Zamirlerle ilgili hatalar çok yaygın olan hatalardan değildir. **K.5** ve **K.16**'ya ait olan bu hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığında zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.15. Zamirlerle İlgili Hataların Analizi

Zamirler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
İşaret Zamirleri	1	%0,11	K.5
Kişi Zamirleri	1	%0,11	K.16
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	2	%0,22	K.5, K.16

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında biçim bilgisiyle ilgili yukarıda tek tek ele aldığımız tüm hataların genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.16. Biçim Bilgisiyle İlgili Hataların Genel Analizi

Biçim Bilgisi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Hâl Ekleri	172	%18,53	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.21, K.22, K.23, K.26, K.28, K.29
İsim Tamlamaları	9	%0,97	K.5, K.13, K.23
Çokluk Ekleri	20	%2,16	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.21, K.23, K.26, K.29
İyelik Ekleri	30	%3,23	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.23
Kip ve Zaman Ekleri	33	%3,55	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26
Fiiller	10	%1,07	K.5, K.11, K.13, K.16
Fiilimsiler	17	%1,83	K.5, K.13, K.14, K.28
Sıfatlar ve Sıfat Tamlamaları	15	%1,62	K.5, K.13, K.14, K.23
Yapım Ekleri	7	%0,75	K.5, K.14
Çatı Ekleri	14	%1,51	K.5, K.13, K.14, K.23, K.26, K.29
Olumsuz Yapılar	2	%0,22	K.13, K.16
Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr”	4	%0,44	K.16, K.22, K.23, K.26
Şahıs (Kişi) Ekleri	3	%0,33	K.5, K.13, K.23
Eşitlik Eki	1	%0,10	K.23
Zamirler	2	%0,22	K.5, K.16
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	339	%36,53	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.28, K.29

4.2.2. Ses Bilgisiyle İlgili Sorunlar

4.2.2.1. Ünlülerle İlgili Sorunlar

4.2.2.1.1. Ünlülerle İlgili Ek Düzeyindeki Sorunlar

4.2.2.1.1.1. İstisna Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesi Gerekirken Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ne kadar güzel kalplısın. (G.B.) {kalplisin}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında istisna sözcüklerden sonra ince ünlülü ek getirilmesi gerekirken yanlışlıkla kalın ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.5**'in yazma kâğıdından alınmıştır.

4.2.2.1.1.2. Son Ünlüsü İnce Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.5- Lütfen benim valizim topla. (G.B.) {valiz-(i)m} (Lütfen benim *valizimi* topla).

K.5- Bizi hedeflarımızdan uzaklıyor. (G.B.) {hedef-(lerimizden)} (Bizi *hedeflerimizden uzaklaştırıyor*.)

K.5- Hep şeyleri değiştirmek istersan hemen dur. (G.B.) {ister-(sen) (istiyorsan)} (*Her şeyi değiştirmek istiyorsan* hemen dur.)

K.13- Butun duyguları cep telefonunuzda yerleştirmişiz. (P.D.) {yerleş-(tir)-mişiz} (*Bütün duyguları cep telefonuna yerleştirmişiz*.)

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşıyor insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek. (Z.G.) {siz-(i)n} (Eğer sizin arkadaşlarınız *paylaşımçı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında son ünlüsü ince ünlü olan kelimelerden sonra kalın ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13** ve **K.16**'dan alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60'ı **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. İranlı öğrencilerin yukarıda görüldüğü gibi özellikle ince ünlülü sözcüklerden sonra kalın ünlülü ekler getirdikleri ve bu şekilde de uyum sorunu yaşadıkları görülür.

4.2.2.1.1.3. Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben senin evinin **ilani** gördüm. (G.B.) {ilan-(ı)-nı}

K.5- Bizim evimiz **civarında** Migros var. (G.B.) {civar-(ı)-nda} (Bizim *evimizin civarında* Migros var.)

K.5- Senin **sağlık** istiyorum. (G.B.) {sağ-(lık)} (Senin *sağlığını* istiyorum.)

K.5- Karı koca biraz **tartışıyorlardı**. (G.B.) {tartış-(ı)yorlardı}

K.5- Sizin **sağlık** benim için çok önemli. (G.B.) {sağ-(lık)} (Sizin *sağlığınız* benim için çok önemli.)

K.11- Geçen yıl ben bir silah aldım. Bu **silahi** her zaman arkak koltukta koyuyorum. (Y.K.) {silah-(ı)} (*Ben* geçen yıl bir silah aldım. Bu *silahı* her zaman *arka koltuğa* koyuyorum.

K.13-Teknolojile savaşlardan hastalıklardan önlemek **zorundayız** (P.D.) {zorunda-y-(ı)z} (*Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları* önlemek *zorundayız*.)

K.13- O kadar olanak var ki sanki yaratıcılığa hiç **ihtiyacımız** yok. (P.D.) {ihtiyacımız}

K.14- Bir nadir ve ölümcül hastalık **ilaçi** bulunur. (M.K.) {ilac-(ı)} (*Nadir görülen* ölümcül *bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.16- Biliyorum her zaman **bağarıyorum**. (Z.G.) {bağır-(ı)yorum}

K.23- **Otobüsa** bindim otobüs gizlilikdi. (P.J.) {otobüs-(e)} (*Otobüse* bindim, otobüs *boştu*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında son ünlüsü kalın ünlü olan sözcüklerden sonra ince ünlü ek getirilmesiyle ilgili 11 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri K.5, K.11, K.13, K.14, K.16 ve K.23'ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %45'i K.5 tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.1.4. Sözcüğün Son Ünlüsünün Yanlılıkla İnce Ünlülü Yazılmasına Bağlı Olarak Kalın Ünlülü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.5- Benim yakın **arkadeşimin** ve kocası İran'da bir sorun var. (G.B.) {arkadaş-(ımın)} (Benim yakın *arkadaşımın* ve *kocasının* İran'da bir *sorunu* var)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcüğün son ünlüsünün yanlışlıkla ince ünlülü yazılmasına bağlı olarak kalın ünlülü olan sözcüklerden sonra ince ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi K.5'ten alınmıştır.

4.2.2.1.2. Ünlülerle İlgili Kök Düzeyindeki Sorunlar

4.2.2.1.2.1. /v/ - /i/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Çok mutluyum seni taniyordum. (G.B.) {taniyordum} (Seni tanıdığım *için* çok mutluyum.)

K.5- Karı koca biraz tartışıyorlardı. (G.B.) {tart(ı)şıyorlardı}

K.5- Benim valız orada. (G.B.) {valiz} (Benim *valizim* orada.)

K.5- Ben bir tane valız arkadaşım bırakmıştım. (G.B.) {val(i)z} (Ben bir *valizimi arkadaşına* bırakmıştım.)

K.5- Her zaman bu fıkırlar iyi değil. (G.B.) {f(i)k(i)rler}

K.5- Ben iki defa İstanbula gittim. (G.B.) {(İ)stanbul'a}

K.5- Ben alışveriş ve pazarları çok seviyorum. (G.B.) {alışver(i)ş} (Ben alışverişi ve pazarları çok seviyorum.)

K.5- Lütfen benim valızım topla. (G.B.) {valiz-(i)mi}

K.5- Biz bazı zamanlar önemlisiz şeylere dikkat ediyoruz. (G.B.) {biz} (*Biz* bazı zamanlar *önemsiz* şeylere dikkat ediyoruz.)

K.5- Ben sana minnettarım. (G.B.) {minnettarım}

K.5- Biz haklıyız (...) düşünüyoruz ve sınırlı olacağız. (G.B.) {sınırlı} (Biz haklıyız *diye düşünüyoruz* ve *sınırlı oluyoruz*.)

K.5- Benim kiyafetlerim çekmecedeki yığın lütfen. (G.B.) {kiyafetlerimi} (Benim *kiyafetlerimi çekmeceye yığın* lütfen).

K.5- Benim kiyafetlerim çekmecedeki yığın lütfen. (G.B.) {yığın} (Benim *kiyafetlerimi çekmeceye yığın* lütfen).

K.11- Sen oradan bir takım elbise alabilirsin. (Y.K.) {alabilirsin} (Sen *oradan* bir takım elbise *alabilirsin*.)

K.11- Bir kerevat ve bir gömlek alabilirsin. (Y.K.) {alabilirsin} (Bir **kravat** ve bir gömlek **alabilirsin**.)

K.11- Eşkiyalar her yerde görünüyorlar. (Y.K.) {eşkiyalar} (**Eşkiyalar** her yerde **görünüyorlar**.)

K.11- Geçen yıl ben bir silah aldım. Bu silahi her zaman arkak koltukta koyuyorum. (Y.K.) {silahı} (**Ben** geçen yıl bir silah aldım. Bu **silahı** her zaman **arka koltuğa** koyuyorum.)

K.13- Ben dürüst bir insanim. Çünkü böyle ben hep mutluyum. (P.D.) {insanım} (Ben dürüst bir **insanım** çünkü ben **böyle** hep mutluyum.)

K.13- Ben hep çok sabırlı bir insanim. (P.D.) {insanım} (Ben hep (**her zaman**) çok sabırlı bir **insanım**.)

K.13- Dışarıya bakarkan seni hatırlıyorum. (P.D.) {dışarıya} (**Dışarıya bakınca** seni hatırlıyorum.)

K.13- Irmaklar **kalbimin** üzerine akıyor, akarakmaz kururlar. (P.D.) {kalbimin} (Irmaklar **kalbimin** üzerine akıyor, **akar akmaz (kalbim) kuruyor**.)

K.13- Teknolojile savaşlardan hastalıklardan önlemek zorundayız (P.D.) {zorundayız} (**Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları** önlemek **zorundayız**.)

K.13- Ben kendimi ve durumumu onlar için çok kolay açıklayabilirim. (P.D.) {açıklayabilirim}

K.14- Fızığı uzun, kokusu ve dişler ise çok önemli. (M.K.) {fiziği} (**Fızığı, kokusu ve dişleri** ise çok önemli.)

K.14- Insanlar çok nankör olmuşlar. (M.K.) {insanlar}

K.14- Mesela ben üç ya da dört işe birden yapabilirim. (M.K.) {yapabilirim} (Mesela ben üç ya da dört **işi birlikte yapabilirim**.)

K.14- Mesela ünlü bir fabrikanın sahibi olursa güzel. (M.K.) {fabrikanın}

K.14- Ben iyim canım. Değişik bir şey yok. (M.K.) {canım} (Ben **iyiyim canım değişik** bir şey yok.)

K.14- İşi biraktım. çünkü derslerimi odaklanmam lazım. (M.K.) {bıraktım} (İşi **biraktım. Çünkü derslerime** odaklanmam lazım.)

K.14- Bir nadir ve ölümcül hastalık ilacı bulunur. (M.K.) {nadir} (*Nadir görülen* ölümcül *bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.14- İnşallah türkiyeye geleceksin. Birbirimizi görecez. (M.K.) {Türkiye'ye} (İnşallah *Türkiye'ye* geleceksin. Birbirimizi *göreceğiz*.)

K.14- Mesela ben üç ya da dört işe birden yapabilirim. (M.K.) {yapabilirim} (Mesela ben üç ya da dört *işi* birden *yapabilirim*.)

K.16- Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri dönecek (...) tam zitti da olabilir. (Z.G.) {zıttı} (Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri *döner ama* tam *zıttı* da olabilir.)

K.21- Benim için çok önemli olduğunu biliyorsun. (M. F.) {önemli} (Benim için çok *önemli olduğunu* biliyorsun.)

K.21- Seni kalbi kırık halde görünce dayanamıyorum. (M. F.) {dayanamıyorum}

K.21- Ben hergün sınavlara çalışıyorum. (M. F.) {çalışıyorum} (Ben *her gün* sınavlara *çalışıyorum*.)

K.21- O yüzden agresifleşiyorum. (M. F.) {agresifleşiyorum}

K.21- Saygı duyuyorum, sizi anlıyorum. Bir daha böyle bir şey yapmıyacağım. (M.F.) {anlıyorum} (Saygı duyuyorum, sizi *anlıyorum*. Bir daha böyle bir şey *yapmayacağım*)

K.23- “Savlaki” sandviçi yunanistan’da meşhur bir sandviç. Amerika’da bir hamburger kadar meşhur olan bu sandviç iran’da yaygın olan türk kebabları ile aynı şekilde pişirilen ve daha sonra “pıta” denilen özel bir ekmeğin içinde yapılan etlerden oluşuyor. (P.J.) {kebabları} (Savlaki sandviçi *Yunanistan’da* meşhur bir sandviç. Amerika’da bir hamburger kadar meşhur olan bu sandviç *İran’da* yaygın olan *Türk kebabları* ile aynı şekilde pişirilen ve daha sonra “pıta” denilen özel bir ekmeğin içinde yapılan etlerden oluşuyor.)

K.23- Eşim melek gibi bir insan. (P.J.) {eşim, gibi} (*Eşim* melek *gibi* bir insan.)

K.26- İran edebiyat şairi Sadi Şirazi, mesnevi türünün ostasıdır. (M.K.2.) {İran}

K.26- Sadi Şirazının eserleri: Aşk, teslim, Afrika, hindistan Bunun en önemli eserlerindendi. (M.K.2.) {Şirazi’nin} (Sadi Şirazi’nin en önemli eserleri; Aşk, Teslim, Afrika ve Hindistan.)

K.27- Şiraz İranın en kalabalık beşinci şehri. (A.Z.) {beşinci} (Şiraz *İran’ın* en kalabalık *beşinci şehridir*.)

K.27- Şiraz, İranın kültür başkenti dünyanın **ikinci** edebi şehri. (A.Z.) {ikinci} (Şiraz, İran'ın kültür başkenti **ve** dünyanın **ikinci** edebi şehridir.)

K.29- Bizim **laik dinciler** yüzünden zor zamanlar ve savaşlar yaşıyor. (S.K) {laik, dinciler} (Bizim **laik dinciler** yüzünden zor zamanlar ve savaşlar **yaşıyoruz**.)

K.29- Bizim noruzu yine **birakmadık**. (S.K) {bırakmadık} (Biz **Nevruz'u** yine **bırakmadık**.)

K.29- Yini evlenenler için hediye alırsınız. (S.K) {yeni} (**Yeni** evlenenler için **hediye** alırsınız.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ı/ - /i/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 47 tane veri tespit edilmiştir. Bu hatalar **K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.21, K.23, K.26, K.27** ve **K.29** tarafından yapılmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %27'si **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu sorunların temelinde alfabe farklılığı yatmaktadır. “Türk alfabesindeki ünlüler malum olduğu üzere a, e, o, ö, u, ü, ı ve i'dir. Fars alfabesindeki ünlülerse a, ā, e, o, ū, ī gibidir. Ancak Farsçadaki “ا، و، ی، “harfleri iki görevde hem ünlüleri hem de ünsüzleri göstermede kullanılmaktadır. Türkçe için tipik sayılan ve Türkçenin ilişkide olduğu dillerde genellikle bulunmayan ö, ü ve ı ünlüleri Farsçada da bulunmamaktadır” (Johanson, 2014: 46; Başar, 2019: 110). Fars öğrenciler de alfabe ile ilgili bu farklılıklardan dolayı /ı/ ve /i/'nin yazımında özellikle /ı/ yerine /i/'yi tercih etmektedirler.

4.2.2.1.2.2. /i/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Bir **değer** kez geleceğim. (G.B.) {diğer}

K.5- Dünya kadar **keymetli**. (G.B.) {kıymetli}

K.5- Senden daha iyi **kimseye** tanımıyorum. (G.B.) {kimseyi}

K.5- Bir İran atasözü vardır “**hisap hisaptır**, kardeş kardeştir”. (G.B.) {hesap hesaptır}

K.5- Bazı **kelemeler** gün buyu onunla İngilizce konuşacağım. (G.B.) {kelimeleri} (Bazı **kelimeleri** onunla gün **boyu** İngilizce konuşacağım.)

K.13- Çalışmak, herkesin hayatında çok **etkeli** olabilir. (P.D.) {etkili}

K.13- Öykümüzde sancılar var ama **eminem** ki tedaviler de var. (P.D.) {eminim} (Öykümüzde sancılar var ama **eminim** ki **(öykümüzün) tedavileri** de var.)

K.13- Eminem ki bir gün seni sarılacağım ve koynunda uykuyacağım. (P.D.) {eminim} (**Eminim** ki bir gün **sana** sarılacağım ve **(senin)** koynunda **uyuyacağım**.)

K.13- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önüyor. (P.D.) {özgüvenli} (Çünkü *ben her şeyden* yeni *bir* şeyler buluyorum *ve* o zaman *kendimi özgüvenli hissediyorum* ve *bu da* depresyonu önüyor.)

K.14- Bende rezil olduğum halde ödemeye yaptım. (M.K.) {ödemeyi}

K.14- Olay yerine hızlıca terk ettim. (M.K.) {yerini}

K.14- Onun kenarından geçerken beni işaretledi ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikayeye anlattı. (M.K.) {hikâyeyi} (Onun kenarından geçerken beni gösterdi ve anladım ki arkadaşlarına o günkü hikâyeyi anlatıyordu.)

K.14- Biz evlenmeye karar vereriz. (M.K.) {veririz}

K.14- İşi bıraktım. çünkü derslerimi odaklanmam lazım. (M.K.) {derslerime} (İşi bıraktım. Çünkü *derslerime* odaklanmam lazım.)

K.14- Ama sadece bundan pişmanım, ama bu binim için çok büyük bir hasret olmuş. (M.K.) {benim} (Sadece bundan pişmanım ama bu da *benim* için çok büyük bir *ders oldu.*)

K.16- Sınavım var söylüyorum. Bunların hepsini bilerken sizinle tartışıyorum. (Z.G.) {bilirken} (Sınavım var *diye söylüyorum.* Bunların hepsini *bilirken* sizinle tartışıyorum.)

K.16- Bir muhtaç kişiye görürsek ve onu yardım etmemeliyiz. (Z.G.) {kişiyi} (Muhtaç bir *kişiyi* görürsek *ona* yardım *etmeliyiz.*)

K.17- Encil kelemesi hem yeni ahit kitabının tamamına hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in biyografilerine gönderim yapar. (E.K.) {İncil} (*İncil kelimesi* hem yeni *Ahit* kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in *biyografilerine* gönderim yapar.)

K.17- Encil kelemesi hem yeni ahit kitabının tamamına hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in biyografilerine gönderim yapar. (E.K.) {kelimesi} (*İncil kelimesi* hem yeni *Ahit* kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in *biyografilerine* gönderim yapar.)

K.22- Allahın en büyük hekmetlerinden biri di. (R.A.) {hikmetlerinden} (*Allah'ın* en büyük *hikmetlerinden biridir.*)

K.23- Bir kaç dakika sonra dedi ke bir sorun var. Borçlusun. (P.J.) {ki} (*Birkaç* dakika sonra dedi *ki* bir sorun var. Borçlusun.)

K.23- Domates, salatalık, soğan, beyaz peynir ve ziytin kullanıyor. (P.J.) {zeytin}

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {ki} (*Baktım ki asansörde* elektrik var, anladım ki sadece bizim *numaranın elektriği kapandı*.)

K.23- bugün cumartesi ve edareler erken kapatılar. (P.J.) {idare} (*Bugün* cumartesi ve *idareler* erken *kapandılar*.)

K.29- Sonra yemek yiriz. (S.K.) {yeriz}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /i/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 25 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23** ve **K.29**'ten alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %24'ü **K.14** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.3. /i/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Herkes sizden iyi şeyler söyliyor (G.B.) {söylüyor} (Herkes *size* iyi şeyler *söylüyor*.)

K.5- Söyliyor ki hep o çok iyi kız. (G.B.) {söylüyor} (O hep çok iyi kız diye *söylüyor*.)

K.11- Hepsinde ümüt, dilek ve aşk bile ölmüş. Sadece nefret, öfke ve karanlık kalmış. (Y.K.) {ümit} (Hepsinde *ümit*, dilek ve aşk bile ölmüş. *Sadece* nefret, öfke ve karanlık kalmış.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /i/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.11**'in yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'sı **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.2.1.2.4. /o/ - /ö/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben asla asansor kullanmıyorum. (G.B.) {asansör}

K.13- Ben dürüst bir insanım. Çünkü boyle ben hep mutluyum. (P.D.) {böyle} (Ben dürüst bir *insanım* çünkü ben *böyle* hep mutluyum.)

K.14- Bir nadir ve ölümcül hastalık ilacı bulunur. (M.K.) {ölümcül} (*Nadir görülen hastalığın ve ölümcül bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.14- İnşallah turkıyeye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {göreceğiz} (İnşallah *Türkiye'ye* geleceksin. Birbirimizi *göreceğiz*.)

K.16- Sınavım var söylüyorum. Bunların hepsini bilerken sizinle tartışıyorum. (Z.G.) {söylüyorum} (Sınavım var (*diye*) *söylüyorum.* Bunların hepsini *bilirken* sizinle tartışıyorum.)

K.21- Benim için çok önemli öldüğünü biliyorsun. (M. F.) {olduğunu} (Benim için çok *önemli öldüğünü* biliyorsun.)

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {asansör} (*Baktım ki asansörde* elektrik var, anladım ki sadece bizim *numaranın elektriği kapandı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /ö/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 7 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13, K.14, K.16, K.21** ve **K.23**'ün yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %28,57'si **K.14** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.5. /o/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Anne günü sana da kotlu olsun (G.B.) {kutlu} (*Anneler* günü sana da *kutlu* olsun. / *Senin de anneler günün kutlu* olsun.)

K.5- Esteğforellah canım. (G.B.) {estağfurullah}

K.5- Sevgili hocam bayram kotlu olsun. (G.B.) {kutlu} (Sevgili hocam *bayramın kutlu* olsun.)

K.5- Konoşmak biraz zor. (G.B.) {konuşmak}

K.5- Çok güzel Farsça konoşoyorsun. (G.B.) {konuşuyorsun}

K.5- Bazı kelemeler gün buyu onunla İngilizce konuşacağım (G.B.) {boyu} (Bazı *kelimeleri* onunla gün *boyu İngilizce* konuşacağım.)

K.5-Ben pasportum son tarihi bitmişti. (G.B.) {pasaportum} (*Benim pasaportumun* son tarihi bitmişti.)

K.5- **Omarım** anlıyorsun. (G.B.) {Umarım}

K.14- Fızıǵı uzun, **kukusu** ve dişler ise çok önemli. (M.K.) {kokusu}. (*Fızıǵı, kokusu* ve *dişleri* ise çok önemli.)

K.14- İçimizdeki bir şey **kunuşuyor.** (M.K.) {konuşuyor}

K.14- **Dort** odalı bir ev istiyorum. (M.K.) {dört}

K.23- **Tavoklarları** bölün. (P.J.) {tavukları}

K.23- **Tavok** ekleyin. (P.J.) {tavuǵu}

K.23- Pilavin yarısını tencereye ekleyin. Sonra üstün **tavok** ekleyin. (P.J.) {tavuk} (*Pirincin* yarısını tencereye ekleyin. Sonra *üstüne tavuk* ekleyin.)

K.26- İran edebiyat şairi Sadi Şirazi, mesnevi türünün **ostasıdır.** (M.K.2.) {ustasıdır} (*İran* edebiyat şairi Sadi Şirazi, mesnevi türünün *ustasıdır.*)

K.29- Küçük çocuklara büyükler kırmızı **yomurta** ve hediye verirler. (S.K) {yumurta} (*Büyükler,* küçük çocuklara kırmızı *yumurta* ve *hediye* verirler.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 16 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri K.5, K.14, K.23, K.26 ve K.29'ün yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si K.5 tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.6. /ö/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- **Üzür** dilerim. (G.B.) {özür}

K.5- Ben her zaman bindim **şüfür**den soracağım (G.B.) {şoför} (Ben her zaman *otobüse bindiğimde şoföre* soracağım.)

K.5- Biz haklıyız (...) **düşünüyoruz** ve sınırlı olacağız. (G.B.) {düşünüyoruz} (Biz haklıyız *diye düşünüyoruz ve sinirli oluyoruz.*)

K.5- Eğer hatta üzgün olsam yine **gölüyorum.** (G.B.) {gülüyorum}

K.11- Eşkiyalar her yerde **gürünüyorlar.** (Y.K.) {görünüyorlar} (*Eşkiyalar* her yerde *görünüyorlar.*)

K.14- Sonra bir gün o garsonu sokakta **gordum** ki arkadaşıyla yürüyodu. (M.K.) {gördüm} (Sonra bir gün o garsonu sokakta *gördüm* arkadaşıyla *yürüyodu.*)

K.14- Seni çok özledim. (M.K.) {özledim}

K.14- İnşallah turkiyeye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {göreceğiz} (İnşallah *Türkiye'ye* geleceksin. Birbirimizi göreceğiz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ö/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 8 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11** ve **K.14**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.7. /u/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben bunu tecrube ettim. (G.B.) {tecrübe}

K.5- Mühteşem insanlar var. (G.B.) {muhteşem}

K.5- Hiç subhem yok. (G.B.) {şüphem}

K.5- Ben çok ümütsüzüm. (G.B.) {umutsuzum}

K.5- Turklar benim instgramda orada tanıttılar. (G.B.) {Türkler} (*Türkler bana* instgramda *orayı* tanıttılar.)

K.8- Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için turkeye de taşınmam kesinleşti. (N.G.) {Türkiye'ye} (Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için *Türkiye'ye* taşınmam *kesinleşti*.)

K.8- İranlıyım. 26 yaşımdayım. Turkiyeye geçen yıl yerleştim. (N.G.) {Türkiye'ye} (İranlıyım. 26 yaşımdayım. *Türkiye'ye* geçen yıl *yerleştim*.)

K.13- Bugünlerde teknoloji en önemli rolu hayatımızda yapıyor. (P.D.) {rolü} (Bu günlerde teknoloji *hayatımızdaki* en önemli *rolünü üstleniyor*.)

K.13- Üşüvorüm ama babam var. (P.D.) {Üşüyorum}

K.13- Butun duyguları cep telefonunuzda yerleştirmişiz. (P.D.) {bütün} (*Bütün* duyguları cep *telefonuna* yerleştirmişiz.)

K.14- Buyuk aileler için akrabalar bile nasıl olmaları bizi etkileyebilir. (M.K.) {büyük} (*Büyük* aileler için *akrabaların* bile nasıl *olması* bizi etkileyebilir.)

K.14- Bu yüzden butun aileleri sesleniyorum. (M.K.) {bütün} (Bu yüzden *bütün ailelere* sesleniyorum.)

K.14- ben doktor, avukat, muhandis gibi prestijli işleri tercih ederim. (M.K.) {mühendislik} (*Ben doktorluk, avukatlık, mühendislik gibi prestijli meslekleri tercih ederim.*)

K.14- İnşallah türkiyeye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {Türkiye'ye} (İnşallah *Türkiye'ye* geleceksin. Birbirimizi *göreceğiz.*)

K.16- Mütlü hayatımızda devam edeceğiz. (Z.G.) {mutlu} (*Mutlu hayatımıza* devam edeceğiz.)

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek. (Z.G.) {bozulacak} (Eğer sizin arkadaşlarınız *paylaşımçı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir.*)

K.21- Bünü geçen yılda sınavlar zamanlarında yaşamıştık. (M.F.) {bunu} (Bunu geçen yıl *sınav zamanlarında* yaşamıştık.)

K.22- Tüzlu deniz var, herkesin cild sorunu olsa iyileşiyor. (R.A.) {tuzlu} (*Tuzlu* deniz var. Eğer *birinin cild* sorunu *varsa iyileştiriyor.*)

K.22- Bu tüz'da küçük canlılar var. (R.A.) {tuzda}

K.26- Onun tercuman olan özlü sözleri, ata sözü haline kullardı. (M.K.2.) {tercüman} (Onun *tercüman* olan özlü sözleri, *atasözleri halinde kullanılırdı.*)

K.26- Moğol istilasıyla insanların genç, ihtiyar çoluk çocuk demeden öldürüldüğü coğrafyada insanları yüreklendirdi. (M.K.2.) {öldürüldüğü}

K.27- Şirazın birçok profesyonel futbol kulübü vardır. (A.Z) {kulübü} (Şiraz'ın birçok profesyonel futbol *kulübü* vardır.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /u/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 22 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.8, K.13, K.14, K.16, K.21, K.22, K.26** ve **K.27**'ye aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %22,72'si **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.8. /ü/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Sensiz mümken değildi. (G.B.) {mümkün}

K.5- Ben bunu öğrendim ki her şey bana ciddi olur o zaman ben ona gülürüm. {gülirim}

K.11-Bazen hiçbir zaman mümken olmayacak. (Y.K.) {mümkün}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ü/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5** ve **K.11**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'sı **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.9. /ü/ - /o/ ~ /o/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben her zaman bindim süfürden soracağım (G.B.) {şoför} (Ben her zaman *otobüse bindiğimde şoföre* soracağım.)

K.14- Bir menoya bakın bir de verdiğiniz hesapı. (M.K.) {menü} (Bir *menüye* bakın bir de verdiğiniz *hesaba*.)

K.23- Sonra hepsi pilavları döküne sonra ütüz dakika. (P.J.) {otuz} (Sonra *pirinçlerin hepsini dökün ve otuz* dakika *pişirin*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ü/ - /o/ ~ /o/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.14** ve **K.23**'ten alınmıştır.

4.2.2.1.2.10. /a/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben sen tarafinden tebrik söyleyeceğim. (G.B.) {tarafından}

K.5- Hep şeyleri değiştirmek istersan hemen dur. (G.B.) {istersen} (*Her şeyi* değiştirmek *istersen* hemen dur.)

K.5- Benim yakın arkadeşimin ve kocası İran'da bir sorun var. (G.B.) {arkadaşımın} (Benim yakın *arkadaşımın* ve *kocasının* İran'da bir *sorunu* var.)

K.5- Her zaman bu fıkırlar iyi değil. (G.B.) {fikirler}

K.5- Bizi hedeflarımızdan uzaklıyor. (G.B.) {hedeflerimizden} (Bizi *hedeflerimizden uzaklaştırıyor*.)

K.5- Onlar bana git 2 gün sonra viza için gel söylediler. (G.B.) {vize} (Onlar bana git 2 gün sonra *vize* için gel *dediler*.)

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler varmalarıye rağmen onlar har yerde olabilirler. (Y.K.) {her} (Onlar çok kurnaz ve *polislerin var (olmasına)* rağmen onlar *her* yerde olabilirler.)

K.11- Bir kerevat ve bir gömlek alabilirsin. (Y.K.) {kravat} (Bir kravat ve bir gömlek *alabilirsin.*)

K.13- Mtluluk zeferin başıdır. (P.D.) {zaferin} (*Mutluluk zaferin* başıdır.)

K.13- İnsanlar bizim hayatımızda çok önemli rollar oynayacaklar. (P.J.) {roller}

K.13- Bazan görüyor ki ruhumuzla bulaşılmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz (P.D.) {bazen} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

K.13- Dışarıya bakarkan seni hatırlıyorum. (P.D.) {bakarken} (*Dışarıya bakınca* seni hatırlıyorum.)

K.14- Sonra kandi kandimi dedim ki kesin yanlış görmüşümdür. (M.K.) {kendi kendime}

K.14- Maalesef gücü parasızlığe yetmez. (M.K.) {parasızlığa}

K.14- Mesela geçan yıl sınavım için ve hedefim için çok çalışmam gerekiyordur ama maalesef çalışmadım. (M.K.) {geçen} (Mesela *geçen* yıl sınavım için ve hedefim için çok çalışmam *gerekiyordu* ama maalesef çalışmadım.)

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşılar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek. (Z.G.) {bozulacak} (Eğer sizin arkadaşlarınız *paylaşımca olmazlarsa sizin ruhunuzda bozulabilir.*)

K.23- Yunan yoğurtu çok mashur. (P.J.) {meşhur} (Yunan *yoğurdu* çok *meşhurdur.*)

K.23- Kırk dekikada Tavuklar pişiriyor. (P.J.) {dakikada} (Kırk *dakikada tavuklar pişiyor.*)

K.23- Otobüsa bindim otobüs gizlilikdi. (P.J.) {otobüse} (*Otobüse* bindim, otobüs boştu.)

K.23- Fiş memura verdim. o islari yaptı. (P.J.) {işleri} (*Fişi* memura verdim. *O işleri* yaptı.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {müdahale} (*Yay kadını, ev içi* sorunlar ve *diğer mücadeleler* hakkında bilgi *sahibidirler.*)

K.29- Mermere deniz, vapurlar, martılar. (S.K.) {Marmara}

K.29- Sonra kebab ve aş yarız. (S.K.) {yeriz} (Sonra *kebab ve yemek* yeriz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 23 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri

K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23 ve K.29'a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %26,08'i **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.11. /a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Negatif noktaları çok dikkat ediyoruz. (G.B.) {noktalara}

K.5- Çok özledim onlara. (G.B.) {onları}

K.14- Ailemle restorana terk ettik. (M.K.) {restoranı}

K.14- Birdenbire bu yüzden orada kalmaya pek tercih etmiyorum. (M.K.) {kalmayı}

K.14- Buraya seviyorum ama komşularımızdan pek haz etmiyorum. (M.K.) {burayı} (***Burayı*** seviyorum ama komşularımızdan pek ***hazzetmiyorum.***)

K.14- Burda yaşamaya çok seviyorum. (M.K.) {yaşamayı} (***Burada yaşamayı*** çok seviyorum.)

K.16- Biliyorum her zaman bağarıyorum. (Z.G.) {bağırıyorum}

K.17- Umaram beyenirsin (E.K) {umarım} (***Umarım beğenirsin.***)

K.28- Her insanın başarısının sırrı kendini bilmektedir. (A.R.) {başarısının}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 9 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.14, K.16, K.17 ve K.28'in** yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %44,44'ü **K.14** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.1.2.12. /a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Eğer iyi bir dünyada yaşamak istiyorsunuz iyi evlatlar yetiştirin. (M.K.) {istiyorsanız}

K.16- Umurum benim kötülüğümü unutursunuz. (Z.G.) {umarım}

K.27- Şiraz şarabıda dünyada meşhar. (A.Z) {meşhur} (Şiraz ***şarabı da*** dünyada ***meşhur.***)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14, K.16 ve K.27'ye** aittir. 3 farklı öğrencinin de birer hatası vardır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünlülerle ilgili toplamda 187 tane hata tespit edilmiştir. **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28 ve K.29'un** hatalarının öne çıktığı bu başlığın B1 düzeyinde

tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.17. Ünlülerle İlgili Hataların Analizi

Ünlüler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İstisna Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesi Gerekirken Kalın Ünlülü Ek Getirilmesi	1	%0,10	K.5
Son Ünlüsü İnce Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Ek Getirilmesi	5	%0,54	K.5, K.13, K.16
Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesi	11	%1,19	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23
Sözcüğün Son Ünlüsünün Yanlışlıkla İnce Ünlülü Yazılmasına Bağlı Olarak Kalın Ünlülü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesi	1	%0,10	K.5
/ı/ - /i/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	47	%5,06	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.21, K.23, K.26, K.27, K.29
/i/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	25	%2,69	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.29
/i/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	3	%0,33	K.5, K.11
/o/ - /ö/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	7	%0,75	K.5, K.13, K.14, K.16, K.21, K.23
/o/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	16	%1,72	K.5, K.14, K.23, K.26, K.29
/ö/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	8	%0,86	K.5, K.11, K.14

/u/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	22	%2,37	K.5, K.8, K.13, K.14, K.16, K.21, K.22, K.26, K.27
/ü/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	3	%0,33	K.5, K.11
ü/ - /o/ ~ /ö/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	3	%0,33	K.5, K.14, K.23
/a/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	23	%2,48	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.29
/a/ - /ı/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	9	%0,97	K.5, K.14, K.16, K.17, K.28
/a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	3	%0,33	K.4, K.16, K.27
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	187	%20,15	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, 22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29

4.2.2.2. Ünsüzlerle İlgili Sorunlar

4.2.2.2.1. Sert Ünsüzler “p, ç, t, k” ve Yumuşak Ünsüzler “b, c, d, g, ğ” İle İlgili Sertleşme ve Yumuşama Sorunları

K.5- Tüm arkadaşlarıma senin nezaketden dedim. (G.B.) {nezaketten} (tüm arkadaşlarıma senin nezaketini söyledim.)

K.5- Belki senin belgeler kaybetecek. (G.B.) {kaybedecek} (Belki senin *belgelerini kaybedecek*.)

K.5- Hastaneden bir mektub aldı. (G.B.) {mektup} (Hastaneden bir mektup aldı.)

K.5- O uçakda çok öğrenciler vardı. (G.B.) {uçakta} (O *uçakta* çok *öğrenci* vardı.)

K.5- Hiç subhem yok. (G.B.) {şüphem}

K.8- İranlıyım. 26 yaşındayım. Türkiye'ye geçen yıl yerleşdim. (N.G.) {yerleştim} (İranlıyım. 26 yaşındayım. *Türkiye'ye* geçen yıl *yerleştim*.)

K.8- Geçen yıl ağbım üniversite kazandığı için yerleşmişdim. (N.G.) {yerleşmiştim} (Geçen yıl *abim üniversiteyi* kazandığı için *Türkiye'ye yerleşmiştim*.)

K.8- Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için turkiye de taşınmam **kesinleşdi**. (N.G.) {kesinleşti} (Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için *Türkiye’ye* taşınmam *kesinleşti*.)

K.11- Çünkü bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler **tükediyorlar** ve insanları öldürebilirler para için. (Y.K.) {tüketiyorlar} (*Çünkü* bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler *tüketiyorlar* ve para *için insanları öldürebiliyorlar*.)

K.13- Bu faktör **umutu** artacak ve bazen uğuru hayata ekliyor. (P.D.) {umudu} (Bu faktör *umudu artıracak* ve bazen uğuru hayata *ekleyecek*.)

K.13- Elimizde daha var ve **sonucunda** daha da kaybederiz (P.D.) {sonucunda}

K.13- Birbirimizin kollarında **ısınmağı** unuttuk. (P.D.) {ısınmayı}

K.14- Bir mahkûm insan ki idam edilmelisi nasıl **affetiliyor**. (M.K.) {affediliyor} (Bir *mahkûmun* idam *edilmesi* nasıl *ki affediliyor*.)

K.14- **Hesapı** görünce şaşakaldım. (M.K.) {hesabı} (*Hesabı* görünce şaşakaldım.)

K.14- Bu nedenle tekrar **hesapı** baktım. (M.K.) {hesaba}

K.14- Bir menoya bakın bir de verdiğiniz **hesapı**. (M.K.) {hesaba} (Bir *menüye* bakın bir de verdiğiniz *hesaba*.)

K.22- Urmia’da **kürd** ve Azeri çoktu. (R.A.) {Kürt}

K.22- Tuzlu deniz var, herkesin **cild** sorunu olsa iyileşiyor. (R.A.) {cilt} (*Tuzlu* deniz var kimin *cilt* sorunu varsa denizde iyileşiyor.)

K.23- Memure **elektriki** söyledim ve memure kontrol etti. (P.J.) {elektriği} (**Memura** *elektriği* söyledim ve memur kontrol etti.)

K.23- Yunan **yoğurtu** çok meşhur. (P.J.) {yoğurdu} (Yunan *yoğurdu* çok *meşhur*.)

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz **elektriki** kapaldı. (P.J.) {elektriği} (*Baktım ki asansörde* elektrik var, anladım ki sadece bizim *numaranın elektriki kapandı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sert ünsüzler “p, ç, t, k” ve yumuşak ünsüzler “b, c, d, g, ğ” ile ilgili sertleşme ve yumuşama sorunlarıyla ilgili 21 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.22** ve **K.23’e** aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %23,80’i **K.5** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.2.2. Kaynaştırma Ünsüzleriyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben eskimi dönmek istiyorum. (G.B.) {eski-(y)-e}

K.5- Ama biz bu konunu unuturuz (G.B.) {konu-(y)-u}

K.11- Gençler genellikle kendileriye güvenemiyorlar. (Y.K.) {kendileri-(n)e}

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler varmalarıye rağmen onlar har yerde olabilirler. (Y.K.) {var olması-(n)a} (Onlar çok kurnaz ve *polislerin* var (*olmasına*) rağmen onlar *her* yerde olabilirler.)

K.13- İlerlemeği başlıyoruz ama onunda dalmıyoruz (P.D.) {ilerleme-(y)-e} (*İlerlemeye* başlıyoruz ama *onunla da kalmıyoruz.*)

K.13- Teknolojiye savaşlardan hastalıklardan önlemek zorundayız (P.D.) {teknoloji-(y)-le} (*Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları önlemek zorundayız.*)

K.16- İnsan biriye severse dertlerinde de onunla olacak. (Z.G.) {biri-(n)i} (İnsan *birini* severse dertlerinde de onunla *olmalı.*)

K.23- Hızlı elektrikin edaresiye gittim. (P.J.) {idaresi-(n)e} (*Hızlıca elektrik idaresine* gittim.)

K.23- Sonra elektrik idaresiye dönderdim. (P.J.) {idaresi-(n)e} (*Sonra elektrik idaresine döndün.*)

K.23- Babam gibi sanatçım. (P.J.) {sanatçı-(y)-ım}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kaynaştırma ünsüzleriyle ilgili toplamda 10 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11**, **K.13**, **K.16** ve **K.23**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %30'u **K.23** tarafından yapılmıştır.

4.2.2.2.3. “ğ” Yerine “y” Ünsüzünün Tercih Edilmesiyle İlgili Sorunlar

K.14- Ben iyim canım. Değişik bir şey yok. (M.K.) {değişik} (Ben *iyiyim canım değişik* bir şey yok.)

K.17- Umaram beyenirsin. (E.K) {beğenirsin}

K.26- Sadi Şirazi'nin hikmetli sözlerini bizler için deverlerdi. (M.K.2.) {değerlidir} (Sadi Şirazi'nin hikmetli *sözleri* bizler için *değerlidir.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük içinde “ğ” yerine “y” ünsüzünün tercihiyle ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu bölümdeki hata verileri **K.14, K.17** ve **K.26**’nın yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu hatadan veri olarak çok fazla tespit edilmese de B1 seviyesinde karşılaşılan hatalardan biridir. Hatta ana dili Türkçe olan bireylerin bile yaptığı hatalardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığı zaman tespit edilen 3 adet hata çok değil hatta azdır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüzlerle ilgili toplamda 34 hata tespit edilmiştir. Bu hatalar **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23** ve **K.26**’ya aittir. Genel olarak bakıldığı zaman öğrencilerin ünsüzlerin kullanımında sorun yaşadıkları görülmektedir. Özellikle sert ünsüzlerden sonra gelen ekleri benzeşme kuralının dışında tutarak sorun yaşamaktadırlar. Ünsüzlerle ilgili hataların B1 düzeyinde tespit edilen tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.18. Ünsüzlerle İlgili Hataların Analizi

Ünsüzler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sert Ünsüzler “p, ç, t, k” ve Yumuşak Ünsüzler “b, c, d, g, ğ” İle Sertleşme ve Yumuşama Sorunları	21	%2,26	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.22, K.23
Kaynaştırma Ünsüzleri	10	%1,08	K.5, K.11, K.13, K.16, K.23
“ğ” Yerine “y” Ünsüzünün Kullanılması	3	%0,33	K.14, K.17, K.26
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	34	%3,67	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.26

Ses bilgisiyle ilgili hataların genel analizine ünlüler ve ünsüzler boyutunda bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.19. Ses Bilgisiyle İlgili Hataların Analizi

Ses Bilgisi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Ünlüler	187	%20,15	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29
Ünsüzler	34	%3,67	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.26
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	221	%23,82	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29

4.2.3. Söz Dizimiyle İlgili Sorunlar

Tablo 4.2.20. Farklı Dillerin Söz Dizimleri

Dil	Söz Dizimi	Sertlik Durumu
İrlandaca	YÖN	Sert
İbranice	YÖN	Esnek
İngilizce	ÖYN	Sert
Rusça	ÖYN	Esnek
Farsça	ÖNY	Sert
Türkçe	ÖNY	Esnek

Kaynak: (Odlin, 2000: 86)

4.2.3.1. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.1.1. İlgili Yerde Kullanılmaması Gereken Sözcüğün Kullanımıyla / Gereksiz Sözcük Kullanımıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben 100 tl benim ulaşım araçlarım için ayırdım. (G.B.) {benim(ø)} (Ben ulaşım *masraflarım* için 100 TL ayırdım).

K.5- Bu evin depozitosu ne kadar fiyatı. (G.B.) {fiyatı(ø)} (Bu evin depozitosu ne kadar?)

K.5- Otobüse her zaman bindiğimde seni ararım. (G.B.) {her zaman(ø)}

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzüde düştü. (G.B.) {gökyüzünde(ø)} (Geçen yıl Tahran'dan Kanada'ya giden bir uçak, Tahran'da düştü.)

K.5- Hep öldüler hep iranlılar çok üzgün oldular. (G.B.) {oldular(ø)} (*Hepsi öldü bütün İranlılar çok üzüldü.*)

K.5- Ben kendimi onlara tebrik etmek söyleyeceğim. (G.B.) {söyle-(ø)} (Ben *kendim onları* tebrik edeceğim.)

K.14- Ama sadece bundan pişmanım, ama bu benim için çok büyük bir hasret olmuş. (M.K.) {ders} (Ama sadece bundan pişmanım ama bu *da benim* için çok büyük bir *ders oldu*.)

K.14- Onun kenarından geçerken beni işaretledi ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikayeye anlattı. (M.K.) {için} (Onun kenarından geçerken beni *gösterdi* ve anladım ki arkadaşlarına *hikâyeyi* anlattı.)

K.14- Fızığ uzun, kokusu ve dişler ise çok önemli. (M.K.) {uzun (ø)}. (*Fızığı, kokusu* ve *dişleri* ise çok önemli.)

K.14- Bir mahkûm insan ki idam edilmelisi nasıl affetiliyor. (M.K.) {insan (ø)} (Bir *mahkûmun* idam *edilmesi* nasıl *ki affediliyor*.)

K.22- Urmia dağların'da Altın var farklı toprak var. (R.A.) {var (ø)} (Urmia dağlarında altın ve farklı topraklar var.)

K.23- “Feta” adı var onu peynir yunanıda söylüyor. (P.J.) {var (ø)} (Adı Feta, *ona Peynir Yunanı da denir*.)

K.23- Kardeşim tür kadar bir kardeş görmedim. (P.J.) {tür (ø)} (Kardeşim gibi bir kardeş görmedim.)

K.26- Sadi Şirazının eserleri: Aşk, teslim, Afrika, hindistan Bunun en önemli eserlerindendi. (M.K.2.) {Bunun, eserlerindendi (ø)} (Sadi Şirazi'nin en önemli eserleri; Aşk, Teslim, Afrika ve Hindistan.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgili yerde kullanılması gereken sözcüğün kullanılmaması/ gereksiz sözcük kullanımıyla ilgili 14 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.14, K.22, K.23** ve **K.26**'ya aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %42,85'i **K.5** tarafından yapılmıştır.

İster ana dili olsun ister hedef dil olsun fark etmeksizin bağlam içinde yeri olmayan sözcüklerin cümle içerisinde kullanıldığı örneklere fazlasıyla rastlanmaktadır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere bağlam içerisinde yeri olmayan ve cümleye farklı anlamlar kazandıran birçok kullanım mevcuttur. Hatta bazıları aynı anlama gelen veya yakın anlam taşıyan sözcüklerin birbirilerinin yerine kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Fakat Türkçede

bilinmesi gereken aynı anlama gelen “kafa” ve “baş” sözcükleri bile bağlam içinde düşünüldüğü zaman birbirinin yerine kullanılamaz. “Kafayı yemek, kafatası, ne kafa adam, kafası kırık” gibi “kafa” ile kurulan bağlamların anlam karşılığı “baş” sözcüğü ile oluşturulamaz. Aynı şekilde “sayfanın başı, baş taraf, baştan aşağı” kullanımlarında da “baş” sözcüğünün bağlam görevi “kafa” sözcüğü ile karşılanamaz. Örneklerde öğrenciler “çok” ile “en”, “kısa” ile “biraz” sözcüklerini birbirlerinin yerine kullanmak istemişlerdir fakat bu sözcükler farklı anlamlar verdiği için cümlede sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bunların hepsinin temel nedeni katılımcıların Farsçadan aktarım yaparak cümle oluşturmaya çalışmalarıdır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kelime tercihi, eksikliği ve fazlalığıyla ilgili toplamda 14 hata tespit edilmiştir. **K.5, K.14, K.22, K.23 ve K.26** tarafından yapılan bu hataalrın B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.21. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Hataların Analizi

Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığı	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İlgili Yerde Kullanılmaması Gereken Sözcüğün Kullanılması / Gereksiz Sözcük Kullanılması	14	%1,51	K.5, K.14, K.22, K.23, K.26
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	14	%1,51	K.5, K.14, K.22, K.23, K.26

4.2.3.2. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Sorunlar

K.5- Çok teşekkür ederim bana söyledin. (G.B.) {Bana söylediğin *için* çok teşekkür ederim}

K.5- Hepsi sorular test mi? (G.B.) {soruların hepsi} (*Soruların hepsi* test mi?)

K.5- Ben düşünüyorum ki konuşma yok. (G.B.) {Ben konuşma yok *diye düşünüyordum.*}

K.5- Çok mutluyum seni tanıdım. (G.B.) {*Seni tanıdığım* için çok mutluyum.}

K.5- Cok seni özledim. (G.B.) {*Seni çok* özledim.}

K.5- Sizi her gün benden soruyor. (G.B.) {*Bana* her gün *sizi* soruyor.}

K.5- Teyzem kanada varmış. (G.B.) {*Kanada'da* teyzem varmış.}

K.5- Gülhane'yi çok sevdim aya sufiye cami. (G.B.) {*Gülhane'yi ve Ayasofya camisini çok sevdim.*}

K.5- Bizim kedimiz hiç senin etrafında gelmiyor. (G.B.) {Bizim kedimiz senin *etrafına* hiç gelmiyor.}

K.5- Her zaman bu fıkırlar iyi değil. (G.B.) {Bu *fikirler* her zaman iyi değil.}

K.5- 10 yıl önce ben kanada gitmek istiyordum. (G.B.) (*Ben 10 yıl önce Kanada'ya* gitmek istiyordum.)

K.5- Ben kendimi onlara tebrik etmek söyleyeceğim. (G.B.) (*Onları* tebrik etmek *için kendim* söyleyeceğim.)

K.5- Hep kendime sen yalnızsın söyledim. (G.B.) (Hep kendime sen yalnızsın *diye* söyledim.)

K.5- Bazı kelemeler gün buyu onunla ingilizce konuşacağım. (G.B.) (Bazı *kelimeleri* onunla gün *boyu İngilizce* konuşacağım.)

K.5- Söylüyor ki hep o çok iyi kız. (G.B.) (*O hep çok iyi kız diye söylüyor.*)

K.5- Hocam sen çok iyi bana öğretiyor. (G.B.) (Hocam sen bana çok iyi *öğretiyorsun.*)

K.5- Ben düşünüyorum ki konuşma yok. (G.B.) (Ben konuşma yok *diye düşünüyordum.*)

K.5- İki dert ve mutluluk birlikte yaşıyorlar. (G.B.) (*Dert ve mutluluk ikisi* birlikte yaşıyorlar.)

K.5- O zaman bizim bakış hayata doğru olmayacak. (G.B.) {hayata bakışımız}

K.5- Ben sen tarafından tebrik söyleyeceğim. (G.B.) {adına} (Ben *senin adına* tebrik *ettiğimi* söyleyeceğim.)

K.5- Onlar yılbaşı tatile İrana döndüler. (G.B.) {için} (Onlar yılbaşı *tatili (için) İran'a* döndüler.)

K.11- Geçen yıl ben bir silah aldım. Bu silahi her zaman arkak koltukta koyuyorum. (Y.K.) {Ben geçen yıl} (*Ben* geçen yıl bir silah aldım. Bu *silahı* her zaman *arka koltuğa* koyuyorum.

K.11- Çünkü bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler tükediyorlar ve insanları öldürebilirler para için (Y.K.) {para için öldürebiliyorlar} (**Çünkü** bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler *tüketiyorlar* ve para *için insanları öldürebiliyorlar.*)

K.11- Bu konu daha derein bence. (Y.K.) {bence daha derin} (Bu konu **bence** daha *derin.*)

K.11- Çünkü bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler tükediyorlar ve insanları öldürebilirler para için (Y.K.) {para için insanları öldürebiliyorlar} (**Çünkü** bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler *tüketiyorlar* ve para *için insanları öldürebiliyorlar.*)

K.13- Bugünlerde teknoloji en önemli rolü hayatımızda yapıyor. (P.D.) {Teknoloji bugünlerde *hayatımızdaki* en önemli *rolü üstleniyor.*}

K.13- Onu olmadan yaşamak hayal edemiyoruz bile. (P.D.) {*O* olmadan *yaşamayı* hayal bile edemiyoruz.}

K.13- Hala dertlerimizi paylaşmak öğrenmedik. (P.D.) {Dertlerimizi *paylaşmayı hâlâ öğrenemedik.*}

K.13- Gönlüm içinde rüzgarlar esiyor sanki. (P.D.) (**Gönlümün** içinde *sanki* rüzgarlar esiyor.)

K.13- Ben dürüst bir insanım. Çünkü boyle ben hep mutluyum. (P.D.) {Ben böyle hep} (Ben dürüst bir *insanım* çünkü *ben böyle hep* mutluyum.)

K.13- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önlüyor. (P.D.) (Çünkü *ben her şeyden* yeni *bir* şeyler buluyorum *ve* o zaman *kendimi özgüvenli hissediyorum* ve *bu da* depresyonu önlüyor.)

K.13- Hep farkında olmak lazım ki yan etkiler var (P.D.) (**Her zaman** yan *etkilerinin* olduğunun farkında olmak lazım.)

K.13- Yillar önce ben önemli bir cümle okudum. (P.J.) (**Ben yıllar önce önemli bir cümle okudum.**)

K.13- Öykümüzde sancılar var ama eminem ki tedaviler de var. (P.D.) {sancıların tedavileri} (Öykümüzde sancılar var ama *eminim* ki (*sancıların*) *tedavileri* de var.)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman kurtarmayacağım. (P.D.) {kurtulmayacağım} (**Denizlere** dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım.*)

K.14- Ben 15 gün banka kartım için **bekledim; belki gelir diye** ama maalesef gelmedi, bu sebepten dolayı tekrar banka şubenize gittim. (M.K.) {Ben 15 gün banka kartım ***belki gelir diye bekledim*** ama maalesef gelmedi, bu sebepten dolayı tekrar banka şubenize gittim.}

K.14- Büyük aileler için **akrabalar bile nasıl olmaları bizi etkileyebilir.** (M.K.) {akrabaların nasıl oldukları} (***Büyük*** aileler için ***akrabaların*** nasıl ***oldukları bile*** bizi etkileyebilir.)

K.14- Şimdi fiyatlarımız şöyle ve benim **elimden de hiçbir şey sizin için gelmiyor.** (M.K.) {sizin için elimden bir şey gelmiyor} (Şimdi fiyatlarımız şöyle ve benim elimden de ***sizin için hiçbir şey gelmiyor.***)

K.14- Garson sordu ki **doğru efendim** değil mi? (M.K.) (Garson “efendim doğru değil mi?” diye sordu.)

K.16- **Bir muhtaç kişiye** görürsek ve onu yardım etmemeliyiz. (Z.G.) {muhtaç bir kişi} (Muhtaç ***bir kişiyi*** görürsek ***ona*** yardım ***etmeliyiz.***)

K.23- onlar çok **sosyalleşme** seviyorlar. ve onlar tercih ede var. (P.J.) (***Onlar sosyalleşmeyi çok*** seviyorlar ve ***onları*** tercih ***edenler*** var.)

K.23- **“Feta” adı** var onu peynir yunanıda söylüyor. (P.J.) {Adı, Feta} (Adı Feta, ***ona Peynir Yunanı da denir.***)

K.23- Annem **şef kadar bir insan** görmedim. Onun yemekler gibi hiçbir yerde yemedim. (P.J.) {gibi iyi bir şef} (Annem ***gibi iyi bir şef*** görmedim. Onun ***yemekleri*** gibi hiçbir yerde yemedim.)

K.26- 1292 yılında **vefat etmiş, şiraz şehrinde.** (M.K.2.) {Şiraz şehrinde vefat etmiştir.} (1292 yılında Şiraz şehrinde vefat etmiştir.)

K.29- Noruz’da büyüklerin **evine gidirik görmeye.** (S.K.) {Nevruz’da büyükleri görmek ***için onların*** evine ***gideriz.***}

K.29- Küçük çocuklara büyükler kırmızı **yumurta** ve **hedye** verirler. (S.K.) {***Büyükler,*** küçük çocuklara kırmızı ***yumurta*** ve ***hediye*** verirler.}

K.29- Çiftlik ve doğa gideriz çeşmeden su almaya. (S.K.) {Çeşmeden ***su almak için*** çiftlik ve ***doğaya*** gideriz}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında cümle içerisindeki sözcüklerin kullanıldığı sıralamayla ilgili 47 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26** ve **K.29**'a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %44,68'i **K.5** tarafından yapılmıştır.

Tablo 4.2.22. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Hataların Analizi

Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralama	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Cümle İçindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralama	47	%5,06	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26, K.29
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	47	%5,06	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26, K.29

4.2.3.3. Sözcük Eksikliği Sonucu Oluşan Öge Eksikliğinden Kaynaklı Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben her zaman bindim şüfürden soracağım (G.B.) {'bindim'den önce 'otobüse' eklenmeli} (Ben her zaman *otobüse bindiğimde şoföre* soracağım.)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman kurtarmayacağım. (P.D.) {'ve' den sonra 'denizlerden' eklenmeli} (*Denizlere* dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım.*)

K.13- Problemlerle karşılaşmak ben hep sabırla, tepki gösteriyorum. (P.D.) {'ben' ve 'hep'in arasına 'problemlere'} (Problemlerle *karşılaştınca* ben (*problemlere*) hep sabırla tepki gösteriyorum.)

K.13- Canım annem bulutlu ve soğuk bir gündür. Sonbahardır. (P.D.) {'annem'den sonra 'bugün'; Sonbahardır'dan önce 'bu mevsim' eklenmeli.} (Canım annem (*bugün*) bulutlu ve soğuk bir gündür. (*Bu mevsim*) sonbahardır.)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman kurtarmayacağım. (P.D.) {'ve' bağlacından sonra 'denizlerden' eklenmeli} (*Denizlere* dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım.*)

K.13- Irmaklar kalbimin üzerine akıyor, akarakmaz kururlar. (P.D.) {'akar akmaz'dan sonra 'kalbim' eklenmeli} (Irmaklar *kalbimin* üzerine akıyor, *akar akmaz (kalbim) kuruyor.*)

K.13- Öykümüzde sancılar var ama eminim ki tedaviler de var. (P.D.) {‘eminim ki’den sonra ‘öykümüzün’ eklenmeli} (Öykümüzde sancılar var ama **eminim** ki (**öykümüzün**) **tedavileri** de var.)

K.13- Çok az arkadaşım var ama çok iyi anlaşabiliriz. (P.D.) {‘ama’dan sonra ‘arkadaşlarımla’ eklenmeli} (Çok az arkadaşım var ama (**arkadaşlarımla**) çok iyi **anlaşabiliyoruz.**)

K.16- Sizin davranışlarının **arkadaşlarınıza (...)** benzeriyecek. (Z.G.) {arkadaşlarınızın davranışlarına} (Sizin **davranışlarınız arkadaşlarınızın davranışlarına benzeyecek.**)

K.22- Tuzlu deniz var, herkesin **cild** sorunu olsa iyileşiyor. (R.A.) {**Tuzlu** deniz var kimin **cilt** sorunu varsa denizde iyileşiyor.} (‘iyileşiyor’dan önce ‘denizde’ sözcüğü eklenmeli)

K.22- Bizim **şehirde** üzüm, tut, soğan, havuç, çilek ve başka ülkeler gönderiyoruz. (R.A.) {şehirimizde} (Bizim **şehirimizde** üzüm, **dut**, soğan, havuç, çilek **yetiştiriyor** ve **biz** bunları başka **ülkelere** gönderiyoruz.)

K.23- Sonra hepsi pilavları döküne sonra ütüz dakika (P.J.) {‘dakika’dan sonra ‘pişirin’ eklenmeli} (Sonra **pirinçlerin hepsini dökün** ve **otuz** dakika **pişirin.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kelime eksikliği sonucu oluşan öge eksikliğinden kaynaklı söz dizimi yanlışlığı sorunlarıyla ilgili 12 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13, K.16, K.22** ve **K.23**’a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %58,33’ü **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu başlıktaki hataların B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.23. Sözcük Eksikliği Sonucu Oluşan Öge Eksikliğinden Kaynaklı Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Hataların Analizi

Söz Eksikliği Sonucu Oluşan	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
Öge Eksikliğinden Kaynaklı		%	
Söz Dizimi Yanlışlığı			
Söz Diziminde Eksik Sözcük	12	%1,29	K.5, K.13, K.16, K.22, K.23
Kullanılması			
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	12	%1,29	K.5, K.13, K.16, K.22, K.23
Hatayı Yapan Öğrenciler			

4.2.3.4. Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben her zaman (...) bindim şüfürden soracağım (G.B.) {otobüse bindiğimde} (Ben her zaman *(otobüse) bindiğimde şoföre* soracağım.)

K.14- Bir nadir (...) ve olümcül hastalık ilacı bulunur. (M.K.) {nadir görülen} (*Nadir (görülen) olümcül bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.16- Çok geceler ki ben hastaydım (...) uyumadınız. Sizden çok teşekkür ediyorum. (Z.G.) {siz} (*Çoğu* geceler ki ben hastaydım *(siz)* uyumadınız *size* çok teşekkür ediyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında söz diziminde eksik sözcük kullanılmasıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.14** ve **K.16**'nın yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlıktaki hataların B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.24. Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılmasıyla İlgili Hataların Analizi

Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılması	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılması	3	%0,32	K.5, K.14, K.16
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	3	%0,32	K.5, K.14, K.16

4.2.3.5. Sözcük Tercihiyle İlgili Sorunlar

4.2.3.5.1. Yakın veya Eş Anlamlı Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Hep öldüler hep iranlılar çok üzgün oldular. (G.B.) (Hepsi, bütün) (*Hepsi öldü bütün İranlılar çok üzüldü.*)

K.5- Sempatiyi pratik yaparak güçebiliriz (güçlendirebiliriz) (G.B.)

K.5- Hemen kafamız içinde bir kavga hayal ediyoruz. (G.B.) {düşünüyoruz.} (Hemen *kafamızın* içinde bir kavga *düşünüyoruz.*)

K.5- Hep şeyleri değiştirmek istersen hemen dur. (G.B.) {Her} (*Her şeyi* değiştirmek *istiyorsan* hemen dur.)

K.5- Onlar bana git 2 gün sonra viza için gel **söylediler.** (G.B.) {dediler} (Onlar bana git 2 gün sonra **vize** için gel **dediler.**)

K.5- Tüm arkadaşlarıma senin nezaketden **dedim.** (G.B.) {anlattım} (Tüm arkadaşlarıma senin **nezaketini anlattım.**)

K.13- Ben **hep** çok sabırlı bir insanım. (P.D.) {her zaman} (Ben **her zaman** çok sabırlı bir **insanım.**)

K.13- Yalnızlığım **koskocadır** o kadar büyük ki içinde ben küçük bir serçe gibiyim. (P.D.) {koskocaman} (Yalnızlığım **koskocamandır** o kadar büyük ki içinde ben küçük bir serçe gibiyim.)

K.13- Birgün **serbest** ve mutlu olacağız. (P.D.) {rahat} (**Bir gün rahat** ve mutlu olacağız.)

K.13-Bugünlerde teknoloji en önemli rolü hayatımızda **yapıyor.** (P. D.) {üstleniyor.} (Bugünlerde teknoloji **hayatımızdaki** en önemli **rolü üstleniyor.**)

K.13- Eminem ki bir gün seni sarılacağım ve koynunda **uykuvacağım.** (P.D.) {uyuyacağım} (**Eminim** ki bir gün **sana** sarılacağım ve koynunda **uyuyacağım.**)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman **kurtarmayacağım.** (P.D.) {kurtulmayacağım} (**Denizlere** dalmışım ve (**denizlerden**) hiçbir zaman **kurtulamayacağım.**)

K.14- ben doktor, avukat, muhandis gibi prestijli **işleri** tercih ederim. (M.K.) {meslekleri} (**Ben doktorluk, avukatlık, mühendislik** gibi prestijli **meslekleri** tercih ederim.)

K.14- Evleneceğim kişinin **kac tane** özelliklere sahip olmalısı. (M.K.) {birçok} (Evleneceğim kişinin **birçok** özelliğe sahip **olması gerekir.**)

K.14- Onun kenarından geçerken beni **isaretledi** ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikayeye anlattı. (M.K.) {gösterdi} (Onun kenarından geçerken beni **gösterdi** ve anladım ki arkadaşlarına o günkü **hikâyeyi** anlattı.)

K.14- Fotorafıları **seyrederek** resim yapabilirim. (M.K.) {bakarak} (**Fotoğraflara bakarak** resim yapabilirim.)

K.16- İnsan her zaman **diğer** kişilere yardım ederse onun mutluluktan mutlu olacak. {başka} (Z.G.) (İnsan her zaman **başka** kişilere yardım ederse **onların mutluluğundan** mutlu **olur.**)

K.16- **Cok** geceler ki ben hastaydım uyumadınız. Sizden çok teşekkür ediyorum. (Z.G.) {çoğu} (**Çoğu** geceler ki ben hastaydım (**siz**) uyumadınız **size** çok teşekkür ediyorum.)

K.17- Kutsal Ruh’un inişini Pavlus’un inancısını şehitliğini ve ilk kilise ve havarileri **cevreleyen** diğer olayları içerir. (E.K.) {kapsayan} (Kutsal **ruhun** inişini, Pavlus’un **inancını**, şehitliğini, ilk **kiliseyi** ve havarileri **kapsayan** diğer olayları içerir.)

K.22- Tuzlu deniz var, **herkesin** cild sorunu **olsa** iyileşiyor. (R.A.) (kimin, var) {**Tuzlu** deniz var kimin **cilt** sorunu varsa denizde iyileşiyor.}

K.23- “Feta” adı var onu peynir yunanıda **söylüyor**. (P.J.) {denir} (Adı Feta, **ona Peynir Yunanı da denir**.)

K.23- **Pilavin** yarısını tencereye ekleyin. Sonra üstün tavok ekleyin. (P.J.) {pirincin} (**Pirincin** yarısını tencereye ekleyin. Sonra **üstüne tavuk** ekleyin.)

K.23- Sonra hepsi **pilavları** döküne sonra ütüz dakika. (P.J.) {pirinçleri} (Sonra **pirinçlerin hepsini dökün** ve **otuz** dakika **pişirin**.)

K.29- Sonra kebab ve **as** yarız. (S.K.) {yemek} (Sonra **kebab ve yemek** yeriz.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yakın veya eş anlamlı sözcüklerin birbiri yerine kullanılmasından kaynaklanan sorunlarla ilgili 24 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23** ve **K.29**’un yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %25’i **K.5** tarafından ve hatanın diğer %25’i de **K.13** tarafından yapılmıştır.

4.2.3.5.2. Yakın veya Eş Anlamlı Olmayan Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.13- İlerlemeği başlıyoruz ama onunda **dalmıyoruz**. (P.D.) {kalmıyoruz} (**İlerlemeye** başlıyoruz ama **onunla da kalmıyoruz**.)

K.14- Oradaki görevlilerden kartımın ne zaman geleceğini **dahil** sorular sordum. (M.K.) {dair} (Oradaki **görevlilere** kartımın ne zaman **geleceğine dair** sorular sordum.)

K.14- Yani sosyal durumlarda bir kişinin suç **yakmasını** sebep olabilir. (M.K.) {işlemesine}

K.14- Onun kenarından geçerken beni **isaretledi** ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikayeye anlattı (M.K.) {gösterdi} (Beni gösterdi ve anladım ki arkadaşlarına o günkü hikayeyi anlattı.)

K.23- Otobüsa bindim otobüs **gizlilikdi**. (P.J.) {boştu} (**Otobüse** bindim, otobüs **boştu**.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yakın veya eş anlamlı haricindeki sözcüklerin tercihiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13**, **K.14** ve **K.23**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60'ı **K.14** tarafından yapılmıştır.

Tablo 4.2.25. Sözcük Tercihiyle İlgili Hataların Analizi

Sözcük Tercihi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Yakın veya Eş Anlamlı Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılması	24	%2,59	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.29
Yakın veya Eş Anlamlı Olmayan Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılması	5	%0,54	K.13, K.14, K.23
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	29	%3,13	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17 K.22, K.23, K.29

4.2.3.6. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Sorunlar

K.13- Irmaklar kalbimin üzerine akıyor, akarakmaz **kururlar.** (P.D.) {kalbim kuruyor}
(Irmaklar *kalbimin* üzerine akıyor, *akar akmaz (kalbim) kuruyor.*)

K.13- Denizlerde dalmışım ve hiçbir zaman **kurtarmayacağım.** (P.D.) {kurtulmayacağım}
(*Denizlere* dalmışım ve (*denizlerden*) hiçbir zaman *kurtulamayacağım.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında özne yüklem uyumsuzluğu sonucu oluşan söz dizimi yanlışlığıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13**'ten alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bu başlıktaki hataların B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.26. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığıyla İlgili Hataların Analizi

Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığı		%	
Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu	2	%0,22	K.13
Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığı			
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	2	%0,22	K.13
Hatayı Yapan Öğrenciler			

Altay dil ailesine mensup olan Türkçe ile Hint-Avrupa dil ailesine mensup olan Farsça arasında Özne / Nesne / Yüklem şeklindeki basit cümle dizilişinde bir koşutluk vardır. Bu durum ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenip anlamalarında bir kolaylık sağlamaktadır. Fakat Farsça, Hint Avrupa kökenli bir dildir ve yüklemi cümlenin başına yani öznenin hemen arkasına alması hasebiyle Türkçeden uzaklaşmaktadır. Bu farklılık ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu konuda bir diğer problemin sebebi ise çeşitli fiilimsiler ve bağlaçlarla birbirine bağlanan cümlelerde Türkçe ve Farsçanın birbirinden ayrışmasıdır. Bu problem de ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin Türkçe cümle kurmalarında sıkıntılar oluşturmaktadır.

Cümle oluşturmada B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı katılımcıların çok zorlanmadığı ama yine de bazen problemlili cümleler oluşturdıkları görülür. Cümle iletişim açısından çok önemlidir. Çünkü cümle “bir fikri, bir duygu ve düşüncüyü, bir oluş ve kılışı tam olarak bir hüküm halinde anlatan kelime grubudur (Korkmaz, 1992: 32). B1 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler fikirlerini, düşüncelerini bir hüküm halinde aktarırken doğru cümle kurmaya ihtiyaç duyarlar. Yukarıda da görüldüğü gibi yanlış cümle kurulumları Türkçenin söz dizimi açısından bir problemdir ve bu problemin temel sebebi katılımcıların Farsçanın bazı dil özelliklerini Türkçeye aktarmaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır.

4.2.3.7. Bağlaçlarla İlgili Sorunlar

4.2.3.7.1. “ve” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.7.1.1. “ve” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Gülhane’yi (...) çok sevdim aya sufiye cami. (G.B.) {ve} (Gülhane’yi **ve Ayasofya camisini** çok sevdim.)

K.13- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum (...) o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önlüyor. (P.D.) {ve} (Çünkü **ben her şeyden** yeni **bir** şeyler buluyorum **ve** o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önlüyor.)

K.13-Teknolojile savaşlardan (...) hastalıklardan önlemek zorundayız. {ve} (P.D.) (**Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları** önlemek zorundayız.)

K.16- Bir muhtaç kişiye görürsek **ve** onu yardım etmemeliyiz. (Z.G.) {ve (ø)} (Muhtaç bir **kişiyi** görürsek **ona** yardım **etmeliyiz**.)

K.26- Sadi Şirazının eserleri: Aşk, teslim, Afrika, (...) hindistan Bunun en önemli eserlerindendi. (M.K.2.) {ve} (Sadi Şirazi’nin en önemli eserleri; Aşk, Teslim, Afrika **ve** Hindistan.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.13**, **K.16** ve **K.26**’ya aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40’ı **K.13** tarafından yapılmıştır.

4.2.3.7.1.2. “ve” Bağlacının Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.17- Kutsal Ruh’un inişini Pavlus’un inancısını şehitliğini **ve** ilk kilise ve havarileri çevreleyen diğer olayları içerir. (E.K.) {ve (ø)} (Kutsal **ruhun** inişini, Pavlus’un **inancını**, şehitliğini, ilk **kiliseyi** ve **havarileri kapsayan** diğer olayları içerir.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının üst üste kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.17**’nin yazma kâğıdından alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacıyla ilgili hataların toplamına bakıldığı zaman 6 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu

hata verileri **K.5, K.13, K.16, K.17** ve **K.26**'nın yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bu 6 adet hata hem adedi olarak hem de hatayı yapan öğrenci çeşitliği olarak bakılınca “ve” bağlacıyla ilgili hataların çok fazla ve çok yaygın olmadığı görülür.

4.2.3.7.2. “ama” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

K.16- Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri dönecek (...) tam zitti da olabilir. (Z.G.) {ama} (Eğer iyilik yaparsanız o iyilik size geri *döner ama* tam *zıttı* da olabilir.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ama” bağlacının eksik kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.16**'dan alınmıştır. Çok görülmeyen bu hata, ama bağlacıyla ilgili hataların çok yaygın olmadığını gösterir.

4.2.3.7.3. “ki” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

K.14- Bir mahkûm insan **ki** idam edilmelisi nasıl affetiliyor. (M.K.) {nasıl ki} (Bir *mahkûmun* idam *edilmesi* nasıl *ki affediliyor*.)

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. **baktım ke** asansor elektrik var **anladım ke** sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {baktım ki} (*Baktım ki asansörde* elektrik var, anladım ki sadece bizim *numaranın elektrigi kapandı*.)

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var **anladım ke** sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {anladım ki} (*Baktım ki asansörde* elektrik var, anladım ki sadece bizim *numaranın elektrigi kapandı*.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının yazımıyla ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14** ve **K.23**'ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'sı **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.3.7.4. “da” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.7.4.1. “da” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.13- Çünkü herşey den yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve (...) depresyonu önlüyor. (P.D.) {bu da} (Çünkü *ben her şeyden* yeni *bir*

şeyler buluyorum **ve** o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önüyor.)

K.13- Çok **yararlar** var ama **zararları (...)** unutmamalıyız. (P.D.) {zararlarını da} (Çok **yararları** var ama **zararlarını da** unutmamalıyız.)

K.14- Ama sadece bundan pişmanım, ama **bu (...)** benim için çok büyük bir hasret olmuş. (M.K.) {bu da} (Ama sadece bundan pişmanım ama bu **da benim** için çok büyük bir **ders oldu.**)

K.14- Bende rezil olduğum halde **ödemeye** yaptım. (M.K.) {Ben de} (**Ben de** rezil olduğum halde **ödemeyi** yaptım.)

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşılar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu (...) bözülecek. (Z.G.) {ruhunuz da} (Eğer sizin arkadaşlarınız **paylaşımı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “da/de” bağlacının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13**, **K.14** ve **K.16**’ya aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40’ı **K.13**, diğer %40’ı ise **K.14** tarafından yapılmıştır.

4.2.3.7.4.2. “da” Bağlacının Birleşik Yazımıyla İlgili Sorunlar

K.5- Ben eve gittim **akşamda** haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {akşam da} (Ben eve gittim. **Akşam da** haberlerde **Tahran’daki Kanada elçiliğinin kapandığı** söylendi.)

K.13- İlerlemeği başlıyoruz ama **onunda** dalmıyoruz (P.D.) {onunla da} (**İlerlemeye** başlıyoruz ama **onunla da kalmıyoruz.**)

K.13- Herşeyde kurallar var **iletişmekte** kurallar var. (P.J.) {iletişimde de} (**Her şeyde** kurallar var ama **iletişimde de kurallar vardır.**)

K.23- “Feta” adı var onu peynir **yunanıda** söylüyor. (P.J.) {Yunanı da} (Adı Feta, **ona Peynir Yunanı da denir.**)

K.27- Şiraz **şarabıda** dünyada meşhar. (A.Z.) {şarabı da} (Şiraz **şarabı da** dünyada **meşhur.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “da” bağlacının birleşik yazımıyla ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**,

K.13, K.23 ve **K.27**'ye aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40'ı **K.13** tarafından yapılmıştır. Bulunma hâl eki “DA” ile bağlaç olan “dA”nın karıştırılması sonucu oluşan bu hatanın önüne geçmek için karşılaştırılmalı örnekler üzerinden bağlaç olan “dA”nın öğretilmesinin üzerinde durulmalıdır.

4.2.3.7.5. “ya da” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

K.13- Hiç bir şey sadece yararsız **yada** sadece faydalı değil (P.D.) {ya da} (*Hiçbir* şey sadece *faydalı* ya da sadece *faydasız değildir.*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ya da” bağlacıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata ayrı yazılması gereken “ya da” bağlacının birleşik yazımı şeklinde vuku bulmuştur. Bu hata, **K.13** tarafından yapılmıştır ve bireysel düzeyde bir hatadır. Bu “ya da” bağlacının ayrı yazılması gerektiği örnekler üzerinden öğretilmelidir.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bağlaçlarla ilgili 20 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.23** ve **K.27**'nin yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlıktaki hataların B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.27. Bağlaçlarla İlgili Hataların Analizi

Bağlaçlar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
“ve” Bağlacı	6	%0,65	K.5, K.13, K.16, K.17, K.26
“ama” Bağlacı	1	%0,10	K.16
“ki” Bağlacı	3	%0,33	K.14, K.23
“dA” Bağlacı	10	%1,08	K.5, K.13, K.14, K.16, K.23, K.27
“ya da” Bağlacı	1	%0,10	K.13
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	21	%2,26	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.23, K.27

4.2.3.8. Edatların Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.1. “ile” Edatıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.1.1. “ile” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.13-Bazan görüyor ki ruhumuzla bulaşılmış ya da belki biz **onunda** kaybolunmuşuz (P.D.) {onun-la} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

K.13- İlerlemeği başlıyoruz ama **onunda** dalmıyoruz (P.D.) {onun-la da} (*İlerlemeye başlıyoruz ama onunla da kalmıyoruz.*)

K.16- Eğer insan **kimse** konuşmazsa onun ruhun hasta olacak. (Z.G.) {kimse-y-le} (Eğer insan **kimseyle** konuşmazsa onun **ruhu** hasta **olur.**)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının eksikliğiyle ilgili 3 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13** ve **K.16**’ya aittir. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bub başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66’sı **K.13** tarafından yapılmıştır.

4.2.3.8.1.2. “ile” Edatının Gereksiz Kullanımıyla İlgili Sorunlar

K.13-Bazan görüyor ki **ruhumuzla** bulaşılmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz (P.D.) {ruhumuza (ø)} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşılmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

K.14- Mesela baba karısıyla **çocuklarıyla** iyi davranıyor mu? (M.K.) {çocuklarına (ø)}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.13** ve **K.14**’ten alınmıştır. B1 grubu içinde çok yaygın görülen hatalardan değildir.

4.2.3.8.2. Diye Edatıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.2.1. “diye” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Hep kendime sen yalnızsın (...) söyledim. (G.B.) {diye} (Hep kendime sen yalnızsın **diye** söyledim.)

K.5- Ben düşünüyorum ki konuşma yok (...). (G.B.) {diye} {Ben konuşma yok **diye** düşünüyordum.}

K.5- Biz haklıyız (...) düşünüyoruz ve sınırlı olacağız. (G.B.) {diye} (Biz haklıyız **diye düşünüyoruz ve sınırlı oluyoruz.**)

K.14- Garson sordu ki doğru efendim değil mi? (...) (M.K.) {diye} (Garson “efendim doğru değil mi?” **diye** sordu.

K.16- Sınavım var (...) söylüyorum. Bunların hepsini **bilerken** sizinle tartışıyorum. (Z.G.) {diye} (Sınavım var (**diye**) **söylüyorum**. Bunların hepsini **bilirken** sizinle tartışıyorum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “diye” edatının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.14** ve **K.16**’nın yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60’ı **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.3.8.3. “için” Edatıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.3.1. “için” Edatının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.5- Ben kendimi onlara tebrik **etmek (...)** söyleyeceğim. (G.B.) {etmek için} (**Onları** tebrik etmek **için kendim** söyleyeceğim.)

K.5- Onlar yılbaşı **tatile** (...) İrana döndüler (G.B.) {tatili için} (Onlar yılbaşı **tatili (için) İran’a** döndüler.)

K.5- Çok mutluyum seni **tanıdım (...)** (G.B.) {tanıdığım için} (Seni tanıdığım **için** çok mutluyum.)

K.11- **Kendine** (...) de iyi giyinmen lazım. (Y.K.) {kendin için}

K.29- Çiftlik ve doğa gideriz çeşmeden **su almaya (...)** (S.K.) {**su almak için**} {Çeşmeden **su almak için** çiftlik ve **doğaya** gideriz}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının eksikliğiyle ilgili 5 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5**, **K.11** ve **K.29**’a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %60’ı **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.3.8.3.2. “için” Edatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- İnsanlarla etkileşim için özledim (M.K.) {için (ø)} (İnsanlarla *etkileşimi* özledim.)

K.14- Onun kenarından geçerken beni işaretledi ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikayeye anlattı. (M.K.) {için (ø)} (Onun kenarından geçerken beni *gösterdi* ve anladım ki arkadaşlarına o günkü *hikâyeyi* anlattı.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14**’e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.2.3.8.4. “gibi / kadar” Edatlarıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.4.1. “gibi” Edatı Yerine “kadar” Edatının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.23- Annem şef kadar bir insan görmedim. Onun yemekler gibi hiçbir yerde yemedim. (P.J.) {gibi} (Annem *gibi iyi bir şef* görmedim. Onun *yemekleri* gibi hiçbir yerde yemedim.)

K.23-Kardeşim tür kadar bir kardeş görmedim. (P.J.) {gibi}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “gibi / kadar” edatlarıyla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin ikisi de **K.23**’ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata, bireysel düzeyde tespit edilen hatalardandır.

4.2.3.8.5. “-A dair” Edatıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.5.1. “-A dair” Edatının Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Oradaki görevlilerden kartımın ne zaman geleceğini dahil sorular sordum. (M.K.) {geleceğin-e dair} (Oradaki *görevlilere* kartımın ne zaman *geleceğine dair* sorular sordum.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında -a dair edatının yazımıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.14**’e aittir. Çok yaygın olmayan bu hata, bireysel düzeyde tespit edilen hatalardandır.

4.2.3.8.6. Soru Edatlarıyla İlgili Sorunlar

4.2.3.8.6.1. Soru Edatlarının Olduğu Cümlelere Soru Eki “mI? / mU?” Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.11- Gerçekten nereye kadar devam edecek miyiz böyle? (Y.K.) {edeceğiz (ø)}

K.13- Seni görmeden, hissetmeden, kokumadan ben nasıl mutlu olur muyum? (P.D.) {nasıl mutlu olurum? (ø)} (Seni görmeden, hissetmeden, *koklamadan* ben *nasıl* mutlu *olurum?*)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında soru edatlarının olduğu cümlelere soru eki “mI? / mU?” getirilmesi kaynaklı sorunlarla ilgili 2 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.11** ve **K.13**’ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Çok yaygın olmayan bu hata, bireysel düzeyde tespit edilen hatalardandır ve A1 – A2 seviyesinde halledilmesi gereken hatalardan biri olarak öne çıkmaktadır.

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edatlarla ilgili 22 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23** ve **K.29**’un yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlıktaki hataların B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.28. Edatlarla İlgili Hataların Analizi

Edatlar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
“ile” Edatı	5	%0,54	K.13, K.14, K.16
“diye” Edatı	5	%0,54	K.5, K.14, K.16
“için” Edatı	7	%0,75	K.5, K.11, K.14, K.29
“gibi/kadar” Edatı	2	%0,22	K.23
“-A dair” Edatı	1	%0,10	K.14
Soru Edatları	2	%0,22	K.11, K.13
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	22	%2,37	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.29

Söz dizimiyle ilgili hataların B1 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakıldığında zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.29. Söz Dizimiyle İlgili Hataların Analizi

Söz Dizimi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığı	14	%1,51	K.5, K.14, K.22, K.23, K.26
Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralama	47	%5,06	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26, K.29
Sözcük Eksikliği Sonucu Oluşan Öge Eksikliğinden Kaynaklı Söz Dizimi Yanlışlığı	12	%1,29	K.5, K.13, K.16, K.22, K.23
Söz Diziminde Eksik Sözcük Kullanılması	3	%0,32	K.5, K.14, K.16
Sözcük Tercihi	29	%3,13	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.29
Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığı	2	%0,22	K.13
Bağlaçlar	21	%2,26	K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.23, K.27
Edatlar	22	%2,37	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.29
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	150	%16,16	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.26, K.27, K.29

4.2.4. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Sorunlar

4.2.4.1. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Sorunlar

4.2.4.1.1. Sözcükler ve Eklerde Harflerin Yanlış ve Eksik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Lütfen benim çekmeceğimi çekme özel eşyalarım var. (G.B.) {çekmecemi}

K.5- Esteğforellah canım. (G.B.) {estağfurullah}

K.5- **Mermere** deniz, vapurlar, martılar... (G.B.) {Marmara}

K.5- Gülhane'yi çok **sevendim** aya sufiye cami. (G.B.) {sevdim} (Gülhane'yi **ve Ayasofya camisini** çok **sevdim**.)

K.5- Gülhane'yi çok sevendim aya **sufiye** cami. (G.B.) {Ayasofya} (Gülhane'yi **ve Ayasofya camisini** çok **sevdim**.)

K.5- **Turenc** reçeli çok lezzetli. (G.B.) {turunç}

K.5- Benim evim sıfır **daiere**. (G.B.) {daire}

K.5- Siz benim ile **anlaş mısınız?** (G.B.) {anlaşır mısınız?}

K.5- Çok **tessekür** ederim. (G.B.) {teşekkür}

K.5- Hiç kimse hiç **ihtiyajım** yok. (G.B.) {ihtiyacım} (Hiç **kimseye ihtiyacım** yok.)

K.5- Ben **pasportum** son tarihi bitmişti. (G.B.) {pasaportumun} (**Benim pasaportumun** son tarihi bitmişti.)

K.5- Ben her zaman bindim **şüfürden** soracağım (G.B.) {şoförden} (Ben her zaman **otobüse bindiğimde şoföre** soracağım.)

K.5- Sempatiiyi pratik yaparak **güçebiliriz**. (G.B.) {güçlendirebiliriz}

K.5- **Bız** bazı zamanlar önemlisiz şeylere dikkat ediyoruz. (G.B.) {biz} (**Biz** bazı zamanlar **önemsiz** şeylere dikkat ediyoruz.)

K.5- Biz **abart** ile çok fırsat kaybediyoruz. (G.B.) {abartı}

K.5- Ders çalışmadım. Biraz **vejdan** azabı var. (G.B.) {vicdan}

K.5- Zaman çok önemlidir çünkü **gider** zaman geri dönmeyecek. (G.B.) {giden}

K.8- Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için **turkeye de** taşınmam kesinleşti. (N.G.) {Türkiye'ye} (Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için **Türkiye'ye** taşınmam **kesinleşti**.)

K.8- Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için turkeye de taşınmam **kesinleşdi**. (N.G.) {kesinleşti} (Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için **Türkiye'ye** taşınmam **kesinleşti**.)

K.8- Geçen yıl **ağbim** üniversite kazandığı için yerleşmişdim. (N.G.) {ağabeyim} (Geçen yıl **ağabeyim** üniversite kazandığı için **yerleşmiştim**.)

K.8- Geçen yıl ağbim üniversite kazandığı için yerleşmişdim. (N.G.) {yerleşmiştim} (Geçen yıl *ağabeyim* üniversite kazandığı için *yerleşmiştim*.)

K.8- cünkü bizim kültürümüze çok yakın herkes güler yüzlü ve misafirperver. (N.G.) {çünkü} (*Çünkü* bizim kültürümüze çok yakın, herkes *güleryüzlü* ve misafirperver.)

K.11- Hepsinde ümüt, dilek ve aşk bile ölmüş. Sedece nefret, öfke ve karanlık kalmış. (Y.K.) {ümit} (Hepsinde *ümit*, dilek ve aşk bile ölmüş. *Sadece* nefret, öfke ve karanlık kalmış.)

K.11- Hepsinde ümüt, dilek ve aşk bile ölmüş. Sedece nefret, öfke ve karanlık kalmış. (Y.K.) {sadece} (Hepsinde *ümit*, dilek ve aşk bile ölmüş. *Sadece* nefret, öfke ve karanlık kalmış.)

K.11- Geçen yıl ben bir silah aldım. Bu silahi her zaman arkak koltukta koyuyorum. (Y.K.) {arka} (*Ben* geçen yıl bir silah aldım. Bu *silahı* her zaman *arka koltuğa* koyuyorum.

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler varmalarıye rağmen onlar har yerde olabilirler. (Y.K.) {polislerin (var) olmasına} (Onlar çok kurnaz ve *polislerin var (olmasına)* rağmen onlar *her* yerde olabilir.)

K.11- Onlar çok kurnaz ve polisler varmalarıye rağmen onlar har yerde olabilirler. (Y.K.) {her} (Onlar çok kurnaz ve *polislerin var (olmasına)* rağmen onlar *her* yerde olabilir.)

K.11- Bu konu daha derein bence. (Y.K.) {derin}

K.11- Bazen hiçbir zaman mümken olmayacak. (Y.K.) {mümkün}

K.11- Bir kerevat ve bir gömlek alabilirsin. (Y.K.) {kravat} (Bir *kravat* ve bir gömlek *alabilirsin*.)

K.11- Cünkü bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler tükediyorlar ve insanları öldürebilirler para için (Y.K.) {çünkü} (*Çünkü* bazen hırsızlar uyuşturucu maddeler *tüketiyorlar* ve para *için insanları öldürebiliyorlar*.)

K.11- Sen ordan bir takım elbise alabilirsin. (Y.K.) {oradan} (Sen *oradan* bir takım elbise *alabilirsin*.)

K.13- Elimizde daha var ve sonuçunda daha da kaybederiz. (P.D.) {sonucunda}

K.13- Birbirimize yanaşmak için her şey hazır hata bir biletle çok uzak yerlere gidebiliriz. (P.D.) {hatta}

K.13- Barış ve sulhu artmaya mecburuz. (P.D.) {artırmaya}

K.13- Bugün yarının **başlangıcı** noktasıdır. (P.D.) {başlangıç}

K.13- **İlerlemeği** başlıyoruz ama onunda dalmıyoruz (P.D.) {ilerlemeye} (*İlerlemeye başlıyoruz ama onunla da kalmıyoruz.*)

K.13- İlerlemeği başlıyoruz ama onunda **dalmıyoruz** (P.D.) {kalmıyoruz} (*İlerlemeye başlıyoruz ama onunla da kalmıyoruz.*)

K.13- **Teknolojile** savaşlardan hastalıklardan önlemek zorundayız (P.D.) {teknoloji-(y)-le} (*Teknolojiyle savaşları ve hastalıkları önlemek zorundayız.*)

K.13- **Mtluluk** zeferin başıdır. (P.D.) {mutluluk} (*Mutluluk zaferin başıdır.*)

K.13-Mtluluk **zeferin** başıdır. (P.D.) {zaferin} (*Mutluluk zaferin başıdır.*)

K.13- Çalışmak, herkesin hayatında çok **etkeli** olabilir. (P.D.) {etkili}

K.13- Seni görmeden, hissetmeden, kokumadan ben **nasıl** mutlu olur muyum? (P.D.) {nasıl} (Seni görmeden, hissetmeden, *koklamadan* ben *nasıl* mutlu *olurum?*)

K.13- Herşeyde kurallar var **iletismekte** kurallar var. (P.J.) {iletişimde de} (*Her şeyde kurallar var ama iletişimde de kurallar vardır.*)

K.13- Alçak **gönüllü** olmalıyız ama karşımızdaki de incelemediğimiz sürece yola çıkmamalıyız. (P.J.) {alçakgönüllü} (*Alçakgönüllü olmalıyız ama karşımızdakini de incelemediğimiz sürece yola çıkmamalıyız.*)

K.13- **Bazan** görüyor ki ruhumuzla bulaşılmış ya da belki biz onunda kaybolunmuşuz (P.D.) {bazen} (*Bazen görüyorum ki ruhumuza bulaşılmış ya da belki biz onunla kaybolmuşuz.*)

K.14- **Burda** yaşamaya çok seviyorum. (M.K.) {burada} (*Burada yaşamayı çok seviyorum.*)

K.14- **Fotorafıları** seyrederek resim yapabilirim. (M.K.) {fotoğraflara} (*Fotoğraflara bakarak resim yapabilirim.*)

K.14- Sonra tekrar **meno ya** baktım. (M.K.) {menüye}

K.14- Onun kenarından geçerken beni **isaretledi** ve anladım ki arkadaşları için o günkü hikâyeye anlattı. (M.K.) {gösterdi} (Onun kenarından geçerken beni *gösterdi* ve anladım ki o günkü *hikâyeyi* anlattı.)

K.14- **Fızıği** uzun, kokusu ve dişler ise çok önemli. (M.K.) {fiziği} (*Fızıği, kokusu ve dişleri ise çok önemli.*)

K.14- Fızıǰı uzun, kukusu ve dişler ise çok önemli. (M.K.) {kokusu} (*Fızıǰı, kokusu ve dişleri* ise çok önemli.)

K.14- ben doktor, avukat, muhandis gibi prestijli işleri tercih ederim. (M.K.) {mühendislik} (*Ben doktorluk, avukatlık, mühendislik gibi prestijli meslekleri* tercih ederim.)

K.14- Mesela solmuş aç nasıl ileşiyor. (M.K.) {ağaç} (Mesela solmuş *ağaç* nasıl *iyileşiyor*.)

K.14- Mesela solmuş aç nasıl ileşiyor. (M.K.) {iyileşiyor} (Mesela solmuş *ağaç* nasıl *iyileşiyor*.)

K.14- Bir nadır ve ölümcül hastalık ilacı bulunur. (M.K.) {nadir} (*Nadir görülen hastalığın ve ölümcül bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.14- Bir nadir ve ölümcül hastalık ilacı bulunur. (M.K.) {ölümcül} (*Nadir görülen hastalığın ve ölümcül bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.14- Bir nadir ve ölümcül hastalık ilaçı bulunur. (M.K.) {ilaç} (*Nadir görülen hastalığın ve ölümcül bir hastalığın ilacı* bulunur.)

K.14- İçimizdeki bir şey kunuşuyor. (M.K.) {konuşuyor}

K.14- Oradaki görevlilerden kartımın ne zaman geleceğini dahil sorular sordum. (M.K.) {dair} (Oradaki *görevlilere* kartımın ne zaman *geleceğine dair* sorular sordum.)

K.14- Ben iyim canım. Değişik bir şey yok. (M.K.) {iyiyim} (Ben *iyiyim canım değişik* bir şey yok.)

K.14- Ben iyim canım. Değişik bir şey yok. (M.K.) {canım} (Ben *iyiyim canım değişik* bir şey yok.)

K.14- Ben iyim canım. Değişik bir şey yok. (M.K.) {değişik} (Ben *iyiyim canım değişik* bir şey yok.)

K.14- İnşallah türkiyeye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {Türkiye'ye} (İnşallah *Türkiye'ye* geleceksin. Birbirimizi *göreceğiz*.)

K.14- İnşallah türkiyeye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {göreceğiz} (İnşallah *Türkiye'ye* geleceksin. Birbirimizi *göreceğiz*.)

K.14- Benim seçim, özelliklere olan bir kişi ki duygusal, iyimserlik yaratıcı, mütahit. (M.K.) {müteahhit} (Benim seçtiğim kişideki özellikler; duygusallık, iyimserlik, yaratıcılık ve *müteahhitlik*.)

K.14- Maalesef gücü **parasızlığa** yetmez. (M.K.) {parasızlığa}

K. 14- Bir ağaç bir prensten daha soyludur diye bir **atasöz** var. (M.K.) {atasözü}

K.14- Sonra bir gün o garsonu sokakta gordum ki arkadaşıyla **yürüyodu** (M.K.) {yürüyordu}
(Sonra bir gün o garsonu sokakta ***gördüm*** ki arkadaşıyla ***yürüyordu.***)

K.16- İnsanlar bu dünyaya **sosiyal** olarak gelmişler. (Z.G.) {sosyal}

K.16- Çünkü **pasetiv** enerji ona geri dönecek. Ben bu sözü inanıyorum. (Z.G.) {pozitif}
(Çünkü ***pozitif*** enerji ona geri dönecek. Ben bu ***söze*** inanıyorum.)

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız **paylaşar** insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu bözülecek.
(Z.G.) {paylaşımıcı} (Eğer sizin arkadaşlarınız ***paylaşımıcı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir.***)

K.16- Biliyorum her zaman **bağarıyorum.** (Z.G.) {bağırıyorum}

K.16- İnsanlar bu dünyaya **sosiyal** olarak gelmişler. (Z.G.) {sosyal}

K.16- İnsanın hayatta arkadaş **ceviresi** çok önemli. (Z.G.) {çevresi} (İnsanın hayatta arkadaş ***çevresi*** çok ***önemlidir.***)

K.16- **Umurum** benim kötülüğümü unutursunuz. (Z.G.) {umarım}

K.16- Eğer sizin arkadaşlarınız paylaşar insanlardan olmazlar sizin ruhunuzu **bözülecek.**
(Z.G.) {bozulacak} (Eğer sizin arkadaşlarınız ***paylaşımıcı insanlardan olmazlarsa sizin ruhunuz (da) bozulabilir.***)

K.17- Umaram **beyenirsin.** (E.K) {beğenirsin}

K.17- **Encil** kelemesi hem yeni ahit kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in biyografilerine gönderim yapar. (E.K.) {İncil} (***İncil kelimesi*** hem yeni ***Ahit*** kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in ***biyografilerine*** gönderim yapar.)

K.17- Encil **kelemesi** hem yeni ahit kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in biyografilerine gönderim yapar. (E.K.) {kelimesi} (***İncil kelimesi*** hem yeni ***Ahit*** kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in ***biyografilerine*** gönderim yapar.)

K.17- Encil kelemesi hem yeni ahit kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in **biyografilerine** gönderim yapar. (E.K.) {biyografilerine} (***İncil kelimesi*** hem

yeni **Ahit** kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in **biyografilerine** gönderim yapar.)

K.17- Kutsal Ruh'un inişini Pavlus'un inancısını şehitliğini ve ilk kilise ve havarileri **cevreleyen** diğer olayları içerir. (E.K.) {çevreleyen} (Kutsal **ruhun** inişini, Pavlus'un **inancını**, şehitliğini, ilk **kiliseyi** ve havarileri **kapsayan** diğer olayları içerir.)

K.21- Çok harika ve **değereli** toplum oluruz. (M.F.) {değerli}

K.22- Tuzlu deniz var, herkesin cild sorunu olsa iyileşiyor. (R.A.) {tuzlu} (**Tuzlu** deniz var. Eğer **birinin cilt** sorunu **varsa iyileştiriyor.**)

K.22- Tuzlu deniz var, herkesin **cild** sorunu olsa iyileşiyor. (R.A.) {cilt} (**Tuzlu** deniz var. Eğer **birinin cilt** sorunu **varsa iyileştiriyor.**)

K.22- Tuzlu deniz var, herkesin cild sorunu olsa **iyileşiyor.** (R.A.) {iyileşiyor} (**Tuzlu** deniz var. Eğer **birinin cilt** sorunu **varsa iyileştiriyor.**)

K.22- Türkiye ile **konşu** meyve ve sebze burdan geçiyor. (R.A.) {komşu} (Türkiye ile **komşu**, meyve ve sebze **buradan** geçiyor.)

K.22- Türkiye ile konşu meyve ve sebze **burdan** geçiyor. (R.A.) {buradan} (Türkiye ile **komşu**, meyve ve sebze **buradan** geçiyor.)

K.22- Bizim şehirde üzüm, **tut**, soğan, havuç, çilek ve başka ülkeler gönderiyoruz. (R.A.) {dut} (Bizim **şehirimizde** üzüm, **dut**, soğan, havuç, çilek yetiştiriyor ve başka ülkelere gönderiyoruz.)

K.22- Urmia'da **kürd** ve Azeri çoktu. (R.A.) {Kürt}

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke **asansor** elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {asansör} (**Baktım ki asansörde** elektrik var, anladım ki sadece bizim **numaranın elektrigi kapandı.**)

K.23- Sabah uyandım ve baktım elektrik yok. baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim **nolumuz** elektriki kapaldı. (P.J.) {numaranın} (**Baktım ki asansörde** elektrik var, anladım ki sadece bizim **numaranın elektrigi kapandı.**)

K.23- bugün cumartesi ve **edareler** erken kapatılar. (P.J.) {idareler} (**Bugün** cumartesi ve **idareler** erken **kapandılar.**)

K.23- Domates, salatalık, soğan, beyaz peynir ve ziytin kullanıyor. (P.J.) {zeytin} (Domates, salatalık, soğan, beyaz peynir ve **zeytin** kullanıyor.)

K.23- Hızlı elektrikın edaresiye gittim. (P.J.) {hızlıca} (**Hızlıca elektirik idaresine** gittim.)

K.23- Hızlı elektrikın edaresiye gittim. (P.J.) {elektrik} (**Hızlıca elektirik idaresine** gittim.)

K.23- Hızlı elektrikın edaresiye gittim. (P.J.) {idaresine} (**Hızlıca elektirik idaresine** gittim.)

K.23- Memure elektriki söyledim ve memure kontrol etti. (P.J.) {memura} (**Memura elektrığı** söyledim ve **memur** kontrol etti.)

K.23- Memure elektriki söyledim ve memure kontrol etti. (P.J.) {elektrığı} (**Memura elektrığı** söyledim ve **memur** kontrol etti.)

K.23- Memure elektriki söyledim ve memure kontrol etti. (P.J.) {memur} (**Memura elektrığı** söyledim ve **memur** kontrol etti.)

K.23- sonra elektrik idaresiye dönderdim. (P.J.) {idaresine} (**Sonra elektrik idaresine döndüm.**)

K.23- sonra elektrik idaresiye dönderdim. (P.J.) {döndüm} (**Sonra elektrik idaresine döndüm.**)

K.23- Otobüsa bindim otobüs gizlilikdi. (P.J.) {tenhaydı/boştu/} (**Otobüse** bindim otobüs **tenhaydı/ boştu.**)

K.23- Yunan'da bir peynir yumuşak, beyaz, keramsi. (P.J.) {kremsi} (**Yunanistan'da** bir peynir var. **O peynir** yumuşak, beyaz **ve kremsi.**)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar. ve onlar tercih ede var. (P.J.) {edenler} (**Onlar sosyalleşmeyi** çok seviyorlar ve **onları** tercih **edenler** var.)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {müdahale} (**Yay kadını ev içi** sorunlar ve **diğer müdahaleler** hakkında bilgi **sahibidirler.**)

K.23- Yayın kadını: evin içisi sorunlar, diğerleri müdahalesini hakkında bilgi sahibirler. (P.J.) {sahibidirler} (**Yay kadını ev içi** sorunlar ve **diğer müdahaleler** hakkında bilgi **sahibidirler.**)

K.23- Pilavin yarısını tencereye ekleyin. Sonra üstün tavok ekleyin. (P.J.) {tavuk} (**Pirincin** yarısını tencereye ekleyin. Sonra **üstüne tavuk** ekleyin.)

K.23- Sonra hepsi pilavları döküne sonra **ütüz** dakika. (P.J.) {otuz} (Sonra *pirinçlerin hepsini dökün* ve *otuz* dakika *pişirin*.)

K.26- Sadi Şirazi'nin hikmetli sözlerini bizler için **deyerlerdi**. (M.K.2.) {değerliydi} (Sadi Şirazi'nin hikmetli *sözleri* bizler için *değerliydi*.)

K.26- Onun tercüman olan özlü sözleri, ata sözü haline **kullarıdı**. (M.K.2.) {kullanılırdı} (Onun *tercüman* olan özlü sözleri, *atasözü halinde kullanılırdı*.)

K.27- Şiraz şarabıda dünyada **meşhar**. (A.Z.) {meşhur} (Şiraz *şarabı da* dünyada *meşhur*.)

K.27- Şiraz doğal güzelliklerinden dolayı birçok **turisiti** çekmektedir. (A.Z.) {turisti} (Şiraz doğal güzelliklerinden dolayı birçok *turisti kendine* çekmektedir.)

K.27- Şiraz halkının çoğu Farsça konuşur ve Şiraz **lehesini** konuşur. (A.Z.) {lehçesini}

K.28- Başarısız olanların bir kez hayal **kırıkına** uğrayıp hiçbir şey yapmadıklarını bir çok kez gördüm. (A.R.) {kırıklığına} (Başarısız olanların bir kez hayal *kırıklığına* uğrayıp hiçbir şey yapmadıklarını *birçok* kez gördüm.)

K.28- Mutluluğun ve başarının **glep** gittiği düşünüyorlar. (A.R.) {gelip} (Mutluluğun ve başarının *gelip gittiğini* düşünüyorlar.)

K.28- Mutluluğun ve başarının **glep gittiği** düşünüyorlar. (A.R.) {gittiğini} (Mutluluğun ve başarının *gelip gittiğini* düşünüyorlar.)

K.28- Mutluluğun peşinden koşması gerekenlerin kendilerine **olduğnnu** bilmiyorlar. (A.R.) {olduğunu} (Mutluluğun peşinden koşması gerekenlerin *kendileri olduğunu* bilmiyorlar.)

K.28- Kim **başarlı** olur? (A.R.) {başarılı}

K.28- **Öylese** değiştirebildiğiniz şeylere odaklanalım ve ardından hedefe oradan başlayalım. (A.R.) {öyleyse}

K.28- Her insanın **başarasının** sırrı kendini bilmektedir. (A.R.) {başarısının}

K.28- **Hemiz** Edison'u tanıyoruz ve artık tanıştırılmasına gerek yok. (A.R.) {hepimiz} (*Hepimiz* Edison'u tanıyoruz ve artık *tanıştırılmasına gerek* yok.)

K.28- Hemiz Edison'u tanıyoruz ve artık **tanıştırılmasına** gerek yok. (A.R.) {tanıştırılmasına} (*Hepimiz* Edison'u tanıyoruz ve artık *tanıştırılmasına gerek* yok.)

K.28- Hemiz Edison’u tanıyoruz ve artık tanıştırılmasına **grek** yok. (A.R.) {gerek} (**Hepimiz** Edison’u tanıyoruz ve artık **taniştirilmesine gerek** yok.)

K.29- İran’a **Arab** hamle ettikten sonra mutluluklar azaldı. (S.K.) {Arap} (İran’a **Araplar** hamle ettikten sonra mutluluklar azaldı.)

K.29- Noruzda sofra açarık. (S.K.) {Nevruzda}

K.29- Noruzda sofra **açarık**. (S.K.) {açarız}

K.29- Yini evlenenler için **hedye** alıriz. (S.K.) {hediye} (**Yeni** evlenenler için **hediye** alıriz.)

K.29- Nişan yapanlar için davetiye **gönderiz**. (S.K.) {göndeririz}

K.29- Sonra **kebab** ve aş yarız. (S.K.) {kebab} (Sonra **kebab** ve **yemek yeriz**.)

K.29- Meve soyarlar büyükleri bekleriz. (S.K.) {meyve} (**Meyve soyup** büyükleri bekleriz.)

K.29- Sonra top **oynarık**. (S.K.) {oynarız}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcükler ve eklerde harflerin yanlış ve eksik yazılmasıyla ilgili 132 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hatalar verileri **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K. 17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28** ve **K.29**’un yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %17,42’si **K.14**, %14,39’u **K.23**, %12,88’i **K.5** ve %10,61’i **K.13** tarafından yapılmıştır. Diğer hata oranları da azalarak devam etmektedir. Ayrıca bu hatalar genel yazım hatalarıdır ve özel başlıklar altında da ayrıca ele alınanlar olmuştur.

4.2.4.1.2. Gereksiz Yere Fazladan Ek Kullanılması Sonucu Oluşan Sözcük Yanlışlığıyla İlgili Sorunlar

K.5- Bız bazı zamanlar **önemlisiz** şeylere dikkat ediyoruz. (G.B.) {önemsiz} (**Biz** bazı zamanlar **önemsiz** şeylere dikkat ediyoruz.)

K.13- Ben **yaratıcılı** bir kadınıim. (P.D.) {yaratıcı}

K.13- Ben **iyimserliyim**. (P.D.) {iyimserim}

K.13- İyimserli olmalıyız ama dikkatli olmakta zorundayız. (P.J.) {iyimser}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereksiz yere fazladan ek kullanılması sonucu oluşan sözcük yanlışlığıyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Burada özellikle fazladan kullanılan ek, yapım eki “+lı /+li / +lu /+lü’dür. Bu

hatalar **K.5** ve **K.13**'ün yazma kâğıtlarında alınmıştır. Burada özellikle en çok hatayı yapan **K.13**'ün “+lı / +li / +lu / +lü” yapım ekinin kullanımıyla ilgili sorun yaşadığı görülür. Hatalar daha çok bireysel düzeyde kaldığı için tüm gruba mâl edilemez.

4.2.4.1.3. Cümle İçinde Özel Olmayan Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.14- Sahilde oturup **Onu** izliyoruz. (M.K.) {onu}

K.14- Eğer **Deniz** konuşabilseydi bizi diyecekti? (M.K.) {deniz} (Eğer **deniz** konuşabilseydi **bize** ne diyecekti?)

K.14- Eğer ben sizin evinize gelsem bütün **Yediğim** içtiğim şeyleri yerde bıraksam ne hissedersiniz? (M.K.) {yediğim}

K.17- Kutsal **Ruh'un** inişini Pavlus'un inancısını şehitliğini ve ilk kilise ve havarileri çevreleyen diğer olayları içerir. (E.K.) {ruhun} (Kutsal **ruhun** inişini, Pavlus'un **inancını**, şehitliğini, ilk **kiliseyi** ve havarileri **kapsayan** diğer olayları içerir.)

K.22- Urmia dağların'da **Altın** var farklı toprak var. (R.A.) {altın} (Urmia **dağlarında altın** ve farklı **topraklar** var.)

K.23- Kırk dakikada **Tavuklar** pişiriyor. (P.J.) {tavuklar} (Kırk **dakikada tavuklar pişiyor.**)

K.29- En son çarşamba yılın, **Cumartesi** biz de yeni yıl başlıyor. (S. K.) {cumartesi} (Yılın en son çarşambası bizde **cumartesi** yeni yıl başlıyor.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında cümle içinde özel olmayan sözcüklerin büyük harfle yazılmasıyla ilgili 7 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.14**, **K.17**, **K.22**, **K.23** ve **K.29**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Hata oranına bakılacak olursa hatanın %42,85'i **K.14** tarafından yapılmıştır.

4.2.4.1.4. Özel Adların ve Büyük Harfle Başlaması Gereken Cümle Başı Sözcüklerin Küçük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Bir iran atasözü vardır “**hisap** hesaptır, kardeş kardeştir.” (G.B.) {hesap} (Bir **İran** atasözü vardır: “**Hesap** hesaptır, kardeş kardeştir.”

K.5- Bir **iran** atasözü vardır “hisap hesaptır, kardeş kardeştir.” (G.B.) {İran} (Bir **İran** atasözü vardır: “**Hesap** hesaptır, kardeş kardeştir.”

K.5- Bazı kelemeler gün buyu onunla ingilizce konuşacağım. (G.B.) {İngilizce} (Bazı *kelimeleri* onunla gün *boyu İngilizce* konuşacağım.)

K.5- Hep öldüler hep iranlılar çok üzgün oldular. (G.B.) {İranlılar} (*Hepsi öldü ve bütün İranlılar çok üzüldü.*)

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzünde düştü. (G.B.) {Tahran'dan} (Geçen yıl bir uçak *Tahran'dan Kanada'ya giderken Tahran gökyüzünde* düştü.)

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzünde düştü. (G.B.) {Tahran'dan, Kanada'ya, Tahran} (Geçen yıl bir uçak *Tahran'dan Kanada'ya giderken Tahran gökyüzünde* düştü.)

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzünde düştü. (G.B.) {Tahran'dan, Kanada'ya, Tahran} (Geçen yıl bir uçak *Tahran'dan Kanada'ya giderken Tahran gökyüzünde* düştü.)

K.5- Benim kanada gitmeği hikayem. (G.B.) {Kanada'ya} (Benim *Kanada'ya gitme* hikayem.)

K.5- 10 yıl önce ben kanada gitmek istiyordum. (G.B.) {Kanada'ya} (*Ben* 10 yıl önce *Kanada'ya* gitmek istiyordum.)

K.5- Teyzem kanada varmış. (G.B.) {Kanada'da} {*Kanada'da* teyzem varmış.}

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {Kanada} (Ben eve gittim. *Akşam* haberlerde *Tahran'da Kanada elçiliğinin kapandığını* söyledi.)

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {Tehran'da} (Ben eve gittim. *Akşam* haberlerde *Tahran'da Kanada elçiliğinin kapandığını* söyledi.)

K.5- Ben bu mektubu kanada elçiliğe götürdüm. (G.B.) {Kanada Elçiliği'ne} (Ben bu mektubu *Kanada Elçiliği'ne* götürdüm.)

K.5- Gülhane'yi çok sevdim aya sufiye cami. (G.B.) {Ayasofya} (Gülhane'yi *ve Ayasofya camisini* çok sevdim.)

K.8- Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için turkeye de taşınmam kesinleşti. (N.G.) {Türkiye'ye} (Bu sene de tıp bölümünü kazandığım için *Türkiye'ye* taşınmam *kesinleşti.*)

K.8- **cünkü** bizim kültürümüze çok yakın herkes güler yüzlü ve misafirperver. (N.G.) {Cünkü}

K.14- **ben** doktor, avukat, muhandis gibi prestijli işleri tercih ederim. (M.K.) {ben} (**Ben doktorluk, avukatlık, mühendislik** gibi prestijli **meslekleri** tercih ederim.)

K.14- İş biraktım. **cünkü** derslerimi odaklanmam lazım. (M.K.) {çünkü} (İşi **biraktım. Çünkü derslerime** odaklanmam lazım.)

K.14- İnşallah **türkiye**ye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {Türkiye'ye} (İnşallah **Türkiye'ye** geleceksin. Birbirimizi **göreceğiz.**)

K.17- Encil kelemesi hem yeni **ahit** kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in biyografilerine gönderim yapar. (E.K.) {Ahit} (**İncil kelimesi** hem yeni **Ahit** kitabının tamamında hem de kitabın ilk dört bölümünde yani Mesih'in **biyografilerine** gönderim yapar.)

K.22- Urmia'da **kürd** ve Azeri çoktu. (R.A.) {Kürt}

K.23- **sonra** elektrik idaresiye dönderdim. (P.J.) {sonra} (**Sonra elektrik idaresine döndüm.**)

K.23- Fiş memura verdim. **o** işleri yaptı. (P.J.) {O} (**Fişi** memura verdim. **O işleri** yaptı.)

K.23- “Savlaki” sandviçi **yunanistan'da** meşhur bir sandviç. Amerika'da bir hamburger kadar meşhur olan bu sandviç iran'da yaygın olan türk kebabları ile aynı şekilde pişirilen ve daha sonra “pıta” denilen özel bir ekmeğin içinde yapılan etlerden oluşuyor. (P.J.) {Yunanistan'da}

K.23- “Savlaki” sandviçi yunanistan'da meşhur bir sandviç. Amerika'da bir hamburger kadar meşhur olan bu sandviç **iran'da** yaygın olan türk kebabları ile aynı şekilde pişirilen ve daha sonra “pıta” denilen özel bir ekmeğin içinde yapılan etlerden oluşuyor. (P.J.) {İran'da}

K.23- “Savlaki” sandviçi yunanistan'da meşhur bir sandviç. Amerika'da bir hamburger kadar meşhur olan bu sandviç iran'da yaygın olan **türk kebabları** ile aynı şekilde pişirilen ve daha sonra “pıta” denilen özel bir ekmeğin içinde yapılan etlerden oluşuyor. (P.J.) {Türk kebabları}

K.23- yoğurt, salatalık ve sarımsak karışımı olan “**tsazik**” adı verilen sosla servis edilir. (P.J.) {Yoğurt} (**Yoğurt**, salatalık ve sarımsak karışımı olan “**Tsazik**” adı verilen sosla servis edilir.)

K.23- yoğurt, salatalık ve sarımsak karışımı olan “tsazik” adı verilen sosla servis edilir. (P.J.) {Tsazik} (***Yoğurt***, salatalık ve sarımsak karışımı olan “***Tsazik***” adı verilen sosla servis edilir.)

K.23- otantik yunan salatarında asla marul servis etmiyor. (P.J.) {Otantik} (***Otantik Yunan salatalarında*** asla marul servis ***edilmiyor.***)

K.23- otantik yunan salatarında asla marul servis etmiyor. (P.J.) {Yunan} (***Otantik Yunan salatalarında*** asla marul servis ***edilmiyor.***)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar.ve onlar tercih ede var. (P.J.) {Onlar} (***Onlar sosyalleşmeyi*** çok seviyorlar ve ***onları*** tercih ***edenler*** var.)

K.23- baktım ke asansor elektrik var anladım ke sadece bizim nolumuz elektriki kapaldı. (P.J.) {Baktım} (***Baktım ki asansörde*** elektrik var, anladım ki sadece bizim ***numaranın elektrigi*** kapandı.

K.23- bugün cumartesi ve edareler erken kapatılar. (P.J.) {Bugün} (***Bugün*** cumartesi ve ***idareler*** erken ***kapandılar.***)

K.23- sonra elektrik idaresiye dönderdim. (P.J.) {Sonra} (***Sonra*** elektrik ***idaresine döndüm.***)

K.23- “Feta” adı var onu **peynir yunanıda** söylüyor. (P.J.) {Peynir Yunanı} (Adı Feta, ***ona Peynir Yunanı da denir.***)

K.26- 1292 yılında vefat etmiş, şiraz şehrinde. (M.K.2.) {Şiraz} (1292 yılında ***Şiraz*** şehrinde vefat ***etmiştir.***)

K.26- Sadi Şirazının eserleri: Aşk, teslim, Afrika, Hindistan. Bunun en önemli eserlerindendi. (M.K.2.) {Teslim} (Sadi Şirazi’nin en önemli eserleri; Aşk, ***Teslim***, Afrika ve Hindistan.)

K.27- Şiraz’da Payam noor Üniversitesi var. (A.Z) {Noor}

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında özel adların ve büyük harfle başlaması gereken cümle başı sözcüklerin küçük harfle yazılmasıyla ilgili 38 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.8, K.14, K.17, K.22, K.23, K.26** ve **K.27**’ye aittir. **K.5** ve **K.23** 14’er hata ile öne çıkmaktadır. Bu başlık özelinde kendi içinde yüksekten alçağa doğru hata oranına bakılacak olursa hatanın %36,84’ü **K.5** tarafından ve %36,84’ü **K.23** tarafından yapılmıştır. K

4.2.4.1.5. Birleşik Sözcüklerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Bunların bir çoğu evlenmek için geldiler. (G.B.) {birçoğu}

K.5- Bence bu dünya gri. Ne beyaz ne de siyah, **herşey** her kes geçici. (G.B.) {her şey}(Bence bu dünya gri. Ne beyaz ne siyah, **her şey, herkes** geçici.)

K.5- Bence bu dünya gri. Ne beyaz ne de siyah, herşey **her kes** geçici. (G.B.) {herkes} (Bence bu dünya gri. Ne beyaz ne siyah, **her şey, herkes** geçici.)

K.5- Gülhane'yi çok sevdim **aya sufiye** cami. (G.B.) {Ayasofya} (Gülhane'yi **ve Ayasofya camisini** çok **sevdim**.)

K.8- çünkü bizim kültürümüze çok yakın herkes **güler yüzlü** ve misafirperver. (N.G.) {güleryüzlü}

K.13- **Hiç bir** şey sadece yararsız yada sadece faydalı değil (P.D.) {hiçbir} (**Hiçbir** şey sadece **faydalı** ya da sadece **faydasız değildir**.)

K.13- **Alçak gönüllü** olmalıyız ama karşımızdaki de incelemediğimiz sürece yola çıkmamalıyız. (P.J.) {alçakgönüllü} (**Alçakgönüllü** olmalıyız ama **karşımızdakini** de incelemediğimiz sürece yola çıkmamalıyız.)

K.13- **Herşeyde** kurallar var iletişmekte de kurallar var. (P.J.) {her şeyde} (**Her şeyde** kurallar var ama **iletişimde de kurallar vardır**.)

K.13- Hiçbir zaman **hiçkimse** bizi umutsuz yapabilir değiller. (P.J.) {hiç kimse} (Hiçbir zaman **hiç kimse** bizi umutsuz **yapamaz**.)

K.13- Çünkü **herşey den** yeni şeyler ben buluyorum o zaman kendime özgüvenle hissedeceğim ve depresyonu önüyor. (P.D.) {her şeyden} (Çünkü **ben her şeyden** yeni **bir** şeyler buluyorum **ve** o zaman **kendimi özgüvenli hissediyorum** ve **bu da** depresyonu önüyor.)

K.13- Ben günlük hayatımda düzenliyim. Yani bu benim (...) biçimim ve böylece **herşeyi** zevkli (...) sağlıyorum. (P.D.) {her şeyi} (Yani bu benim (**hayat**) biçimim ve böylece **her şeyin** zevkli (**olmasını**) sağlıyorum.)

K.13- **Birgün** bütün engellerden geçiririz. (P.D.) {bir gün} (**Bir gün** bütün engellerden **geçeriz**.)

K.13- **Birgün** serbest ve mutlu olacağız. (P.D.) {bir gün} (**Bir gün rahat** ve mutlu olacağız.)

K.14- Ama **bir az** ki düşünürüz görebiliriz. (M.K.) {biraz} (Ama **biraz** ki **düşünürsek** görebiliriz.)

K.14- Buraya seviyorum ama komşularımızdan pek **haz etmiyorum.** (M.K.) {hazzetmiyorum} (***Burayı*** seviyorum ama komşularımızdan pek ***hazzetmiyorum.***)

K.14- İş için **hiç bir** düşüncem yok. (M.K.) {hiçbir}

K.14- **Suan** ailemin bana gönderdiği bütün para sizin bankamızda ve ben o parayı erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış durumundayım. (M.K.) {şu an} (***Şu an*** ailemin bana gönderdiği bütün para sizin ***bankanızda*** ve ben o ***paraya*** erişemiyorum ve şimdi parasızlıkla karşılaşmış ***durumdayım.***)

K.23- **Bir kaç** dakika sonra dedi ke bir sorun var. Borçlusun. (P.J.) {birkaç} (***Birkaç*** dakika sonra dedi ***ki*** bir sorun var. Borçlusun.)

K.26- Onun tercuman olan özlü sözleri, **ata sözü** haline kullardı. (M.K.2.) {atasözü} (Onun ***tercüman*** olan özlü sözleri, ***atasözü halinde kullanılırdı.***)

K.28- Başarısız olanların bir kez hayal kırıkına uğrayıp hiçbir şey yapmadıklarını **bir çok** kez gördüm. (A.R.) {birçok} (Başarısız olanların bir kez hayal ***kırıklığına*** uğrayıp hiçbir şey yapmadıklarını ***birçok*** kez gördüm.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili 20 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.8, K.13, K.14, K.23, K.26** ve **K.28**'e aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %40,00'ı **K.13** tarafından yapılmıştır.

Yazım yanlışlarıyla ilgili elde edilen hataların B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin tüm hata verileri içindeki genel durumuna bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.30. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Hataların Analizi

Yazım Yanlışları	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sözcükler ve Eklerde Harflerin Eksik ve Yanlış Yazılması	132	%14,22	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29
Gereksiz Yere Fazladan Ek Kullanılması	4	%0,43	K.13
Sonucu Oluşan Sözcük Yanlışlığı			
Cümle İçinde Özel Olmayan Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılması	7	%0,75	K.14, K.17, K.22, K.23, K.29
Özel Adların ve Büyük Harfle Başlaması Gereken Cümle Başı Sözcüklerin Küçük Harfle Yazılması	38	%4,10	K.5, K.8, K.14, K.17, K.22, K.23, K.26, K.27
Birleşik Sözcüklerin Yazılması	20	%2,16	K.5, K.8, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.29
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	201	%21,66	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29

Yazım yanlışlarıyla ilgili sorunlar ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin en çok problem yaşadığı alandır. Bunun farklı nedenleri olmakla birlikte ilk nedeninin Fars alfabesi ile Türk alfabesinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dil öğrencilerinin öğrenmek istedikleri hedef dilin alfabesi ile kendi ana dillerinin yazımında kullandıkları alfabe farklı olduğunda; okuma, yazma, konuşma temel becerileri ile dil bilgisi yardımcı becerisinin kullanılmasında farklı öğrenme sorunları ortaya çıkabilmektedir. “Ana dilinin yazımında Arap-Fars alfabesini kullananlarda görülebilecek sorunlardan biri; tüm ünlüleri gösterme eğilimindeki Türk lehçelerine karşılık Arapçanın yazımında daha çok uzun ünlülerin gösterilme, buna karşılık kısa ünlülerin gösterilmeme eğilimi ile ilgilidir” (Durmuş, 2013: 117-118; Başar, 2019: 193). Bu problem çok nadir olmakla birlikte ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı katılımcılarda da görülmektedir.

Yukarıda görüldüğü üzere ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrenciler kendi alfabelerinde ve dillerinde büyük harf ve küçük harfle ilgili ilgili bir ayrım olmadığı için problemler yaşayabilmektedirler. Bu sorun cümle içinde yazılmaması gereken bir sözcüğün büyük harfle yazılması şeklinde olabildiği gibi büyük harfle yazılması gereken

sözcüğün küçük harfle yazılması ve bu sözcüğe gelen ekin kesme işaretiyle ayrılmaması şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle cümle başındaki sözcüklerin büyük harfle başlaması kuralı Farsçanın yazımında yokken Türkçenin yazımında vardır. Bu konu da öğrencilerin yaşadığı problemlerin kökenindeki temel nedenlerden biridir. Bunlara ek olarak kelime düzeyinde de önemli yanlışlıkların yaşandığı görülmektedir.

4.2.4.2. Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.5- Onlar yılbaşı tatile İrana döndüler. (G.B.) {İran’a} (Onlar yılbaşı *tatili (için) İran’a* döndüler.)

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzünde düştü. (G.B.) {Tahran’dan} (Geçen yıl *Tahran’dan Kanada’ya* giden bir uçak, *Tahran gökyüzünde* düştü.)

K.5- Geçen yıl bir uçak tehrandan kanadaya, tehran gökyüzünde düştü. (G.B.) {Kanada’ya} (Geçen yıl *Tahran’dan Kanada’ya* giden bir uçak, *Tahran gökyüzünde* düştü.)

K.5- Ben iki defa Istanbula gittim. (G.B.) {İstanbul’a}

K.5- Ben eve gittim akşamda haberlerde kanada elçilik teranda kapattı söyledi. (G.B.) {Tahran’da} (Ben eve gittim. *Akşam* haberlerde *Tahran’da Kanada elçiliğinin kapandığını* söyledi.)

K.14- İnşallah türkiyeye geleceksin. Birbirimizi gorecez. (M.K.) {Türkiye’ye} (İnşallah *Türkiye’ye* geleceksin. Birbirimizi *göreceğiz*.)

K.14- Ama sadece bundan pişmanım, ama bu benim için çok büyük bir hasret olmuş. (M.K.) {pişmanım, (ø)} (Ama sadece bundan pişmanım ama bu *da benim* için çok büyük bir *ders oldu*.)

K.14- Bu bizi şunu demek istiyor ki ağaç prens’ten bile daha değerlidir. (M.K.) {prensten} (Bu *bize* şunu demek istiyor ki ağaç *prensten* bile daha değerlidir.)

K.17- Kutsal Ruh’un inişini Pavlus’un inancısını şehitliğini ve ilk kilise ve havarileri çevreleyen diğer olayları içerir. (E.K.) {ruhun} (Kutsal *ruhun* inişini, Pavlus’un *inancını* şehitliğini, ilk *kiliseyi* ve havarileri *kapsayan* diğer olayları içerir.)

K.22- Bu tüz’da küçük canlılar var. (R.A.) {tuzda}

K.22- Urmia dağların’da Altın var farklı toprak var. (R.A.) {dağlarında} (Urmia *dağlarında altın* ve farklı topraklar var.)

K.23- onlar çok sosyalleşme seviyorlar **(.)** **ve** onlar tercih ede var. (P.J.) **{.(ø)}** (**Onlar sosyalleşmeyi** çok seviyorlar ve **onları** tercih **edenler** var.)

K.27- Şirazın birçok profesyonel futbol kulübü vardır. (A.Z.) {Şiraz'ın}

K.27- Şiraz İranın en kalabalık beşinci şehri. (A.Z.) {İran'ın} (Şiraz, **İran'ın** en kalabalık **beşinci** şehri.)

K.27- İranın kültür başkenti dünyanın ikinci edebi şehri. (A.Z.) {İran'ın} (**İran'ın** kültür başkenti, dünyanın **ikinci** edebi şehri.)

K.28- Öylese değiştirebildiğiniz şeylere odaklanalım ve ardından hedefe oradan başlayalım(.) (A.R.) {.} (Öyleyse değiştirebildiğimiz şeylere odaklanalım ve ardından hedefe oradan başlayalım.)

K.29- En son çarşamba yılın **(.)** Cumartesi biz de yeni yıl başlıyor. (S.K) {.} (Yılın en son çarşambası. Cumartesi **bizde** yeni yıl başlıyor.)

Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla ilgili 17 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.5, K.14, K.17, K.22, K.23, K.27, K.28** ve **K.29**'un yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %29,4'ü **K.5** tarafından yapılmıştır.

Yazım yanlışları ve noktalama işaretleriyle ilgili hataların B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin tüm hata verileri içindeki genel analizine bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.2.31. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Hataların Analizi

Yazım Yanlışları ve	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
Noktalama İşaretleri		%	
Yazım Yanlışları	201	%21,66	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29
Noktalama İşaretler	17	%1,83	K.5, K.14, K.17, K.22, K.23, K.27, K.28, K.29
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	218	%23,49	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29

Ana dili Farsça olan İranlıların B1 seviyesinde karşılaştıkları tüm hataların ana başlıklar özelindeki analizi aşağıdaki (arka sayfadaki) gibidir:

Tablo 4.2.32. *Ana Dili Farsça Olan B1 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hataların Genel Analizi*

Ana Dili Farsça Olan B1 Seviyesindeki İranlıların			
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hatalar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Bîçim Bilgisi	339	%36,53	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.28, K.29
Ses Bilgisi	221	%23,82	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.28, K.29
Söz Dizimi	150	%16,16	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.26, K.27, K.29
Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleri	218	%23,49	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	928	%100	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29

4.3. Ana Dili Farsça Olan B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

4.3.1. Biçim Bilgisiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.1. Hâl Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.3.1.1.1. İlgi Hâliyle İlgili Sorunlar

4.3.1.1.1.1. İlgi Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- **Herkes** farklı düşünceleri var. (F. N.) {herkes-(in)}

K.1- İlaçlar çok pahalı ve **sen** bir çaren yok. (F. N.) {sen-(in)}

K.1- **Zenginlik** bazı kişiler aşk anlamı vardır. (F. N.) {zenginlik-(in)} (**Zenginliğin** bazı *kişilere göre* aşk anlamı vardır.)

K.1- Örnek verim eğer **ben** şimdi param olsaydı hemen ev alırdım. (F. N.) {ben-(in)} (Örnek **vereyim** eğer **benim** şimdi param olsaydı hemen ev alırdım.)

K.1- Eğer **ben** şimdi param olsaydı hemen bir ev alsaydım ve ikametimin sıkıntısıgı çözebilirdim. (F. N.) {ben-(in)} (Eğer **benim** şimdi param olsaydı hemen bir ev alsaydım ikamet *sıkıntımı* çözebilirdim.)

K.1- O yüzden **hepimiz** dünyaya karşı sorumluluğumuz var (F. N.) {hepimiz-(in)} (O yüzden **hepimizin** dünyaya karşı *sorumluluğu* var.)

K.1- **Kağıtlar** ön ve arka üzerinde kullanmalıyız. (F. N.) {kâğıtlar-(in)} (**Kağıtların** ön ve arka *tarafını* kullanmalıyız.)

K.1- **Çevremiz** havası de kirletmemeliyiz. (F. N.) {çevremiz-(in)} (**Çevremizin** *havasını da* kirletmemeliyiz.)

K.1- **Her kes** kendi sorumlulukları çevreye karşı bilmesi gerekir (F. N.) {herkes-(in)} (**Herkesin** çevreye karşı *sorumluluklarını* bilmesi gerekir.)

K.1- Tek her **insan** bunları bilmesi gerekir. (F. N.) {insan-(in)} (Tek **tek** her **insanın** bunları bilmesi gerekir.)

K.2- Şiddetli kalp **atışı** anlamı aşk olacak? (M. H.) {atışı-(nın)} (Şiddetli kalp **atışının** anlamı aşk *mı* olacak?)

K.2- Her insan hayatına en mutlu ve en kötü zaman ve kötü ve üzgün olduğunuz çok vardır. (M. H.) {insan-(ın)} (Her *insanın hayatında* en mutlu ve en kötü *olduğu* çok *zamanları* vardır.)

K.2- Aşk farklı insanlar için, farklı anlamları var. (M. H.) {aşk-(ın)} (*Aşkın* farklı insanlar için farklı anlamları *vardır*.)

K.3- Her yerlerde çok fakir yaşıyorlar veya hepsi ülkeler birlikte kavga ediyorlar. (A. M.) {ülkeler-(in)} (Her *yerde* çok fakir yaşıyorlar veya *ülkelerin* hepsi *birbirleriyle savaşıyorlar*.)

K.3- Mesela koronavirüsü hepsi ülkeler çok insan vefat etti. (A. M.) {ülkeler-(in)} (Mesela *korona virüsünden bütün ülkelerde* çok insan vefat etti.)

K.4- Bizde normal hayatımız değerini daha bilsek. (A. S.) {hayatımız-(ın)} (*Biz de* normal *hayatımızın* değerini daha iyi bilsek.)

K.6- Müşteri dairenin parasını tamamı ödedikten sonra tapu onun adına devri yapılacak ve yeni sahibi sayılır. (S. S.) {para-sı-(nın)} (Müşteri dairenin *parasının tamamını* ödedikten sonra *tapunun* onun adına *devri yapılır* ve (*dairenin*) yeni sahibi (*o*) sayılır.)

K.6- Müşteri dairenin parasını tamamı ödedikten sonra tapu onun adına devri yapılacak ve yeni sahibi sayılır. (S. S.) {tapu-(nun)} (Müşteri dairenin *parasının tamamını* ödedikten sonra *tapunun* onun adına *devri yapılır* ve (*dairenin*) yeni sahibi (*o*) sayılır.)

K.10- Öğretmenin değerin yüksek olduğu bir ülke. (P. F.) {değeri-(nin)} (*Öğretmen değerinin* yüksek *olduğu* bir ülke.)

K.21- Aileler çocukların yetişmesinde çok büyük rolleri vardır. (M. F.) {aileler-(in)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hali eksikliğiyle ilgili 20 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri özellikle **K.1**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50'si **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde bir hata olduğunu gösterir.

4.3.1.1.1.2. İlgi Hâlinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.10- Öğretmenin değerini yüksek olduğu bir ülke. (P. F.) {öğretmen-in(ø)} (*Öğretmen değerinin* yüksek *olduğu* bir ülke.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi halinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu tek hata, **K.10**'dan alınmıştır. Ayrıca bu örnekte ilgi hâlinin kullanılması çok da büyük bir hata değildir. Cümle ilgi hâlli olarak da kullanılabilir. Sonuç olarak bu hata, tüm gruba mâl edilemeyecek düzeydedir ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların çok yaptığı bir hata değildir.

4.3.1.1.2. Yalın Hâl Kullanımıyla İlgili Sorunlar

Türkçe ve Farsçada yalın durum birbirinin aynısıdır. Nasıl ki Türkçede yalın durumu gösteren herhangi bir ek bulunmuyorsa ve yalın hâldeki isimler cümlelerin öznesi olarak ortaya çıkıyorlarsa Farsçada da yalın durum için herhangi bir ön ek ya da son ek bulunmamaktadır ve cümlede yalın durumdaki isimler cümlede “fa‘il” görevindedir (Başar, 2019: 116).

4.3.1.1.2.1. Yalın Hâl Yerine Belirtme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Biz çok zor ezberliyoruz ve en büyük **problem**ı nokta. (M. H.) {problem- i(ø)} (Biz çok zor **ezberliyoruz** ve en büyük **problem** nokta.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yalın hâl yerine belirtme hâli kullanılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.2**'den alınmıştır ve çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.1.3. Belirtme Hâliyle İlgili Sorunlar

Belirtme hâl ekinin Farsçadaki muadili “Nişane-yi Mef‘ul (Nesne Belirten)” olarak isimlendirilen ve kelime türlerinden “Harf (Edat)” kategorisinde kabul edilen “اِ” son ekidir. Ek Türkçedeki -(y)X muadili gibi isimden sonra gelmektedir ve Türkçedeki gibi fiilden etkilenen nesneyi cümlede göstermeye yaramaktadır (Başar, 2019: 116).

4.3.1.1.3.1. Belirtme Hali Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- En son devlet sizi emekli **maaşı** bile ufacak verir. (F. N.) {maaşı- n-(ı)} (En son devlet **size** emekli **maaşını** bile **çok az** verir.)

K.1- Ama ben önemli **birsey** size açıklamak isterim. (F. N.) {bir şey-(i)} (Ama ben önemli **bir şeyi** size açıklamak isterim.)

K.1- Bir süre alışkanlıkları değiştirmiş ve onlara karşı duyarlıdır. (F. N.) {alışkanlıkları-n-(ı)} (Bir *sürü alışkanlıklarını değiştirmiştir* ve onlara karşı duyarlıdır.)

K.1- Her kes kendi sorumlulukları çevreye karşı bilmesi gerekir. (F. N.) {sorumlulukları-n-(ı)} (Çevreye karşı *herkesin* kendi *sorumluklarını* bilmesi gerekir.)

K.1- Çevremiz havası de kirletmemeliyiz (F. N.) {havası-n-(ı)} (*Çevremizin havasını da* kirletmemeliyiz.)

K.2- Bu konu yazmak için çok düşündüm. (M. H.) {konu-y-(u)}

K.2- Hayat çok az ve sadece bütün insanlar hayatına en mutlu zamanlar hatırlıyorlar. (M. H.) {zamanlar-(ı)} (Hayat çok *kısa* ve sadece *bazı* insanlar *hayatlarında* en mutlu *zamanları* hatırlıyorlar.)

K.3- Ben asla sevmiyorum, çünkü hepsi insanlar arkadaş var. (A. M.) {arkadaş-(ı)} (Ben asla sevmiyorum, çünkü *insanların hepsinin arkadaşı* var.)

K.4- Bence insanlar mühüm şeyler unuttu. (A. S.) {şeyler-(i)} (Bence insanlar *mühim şeyleri* unuttu.)

K.6- Müşteri dairenin parasını tamamı ödedikten sonra tapu onun adına devri yapılacak ve yeni sahibi sayılır. (S. S.) {tamamı-n-(ı)} (Müşteri daire *parasının tamamını* ödedikten sonra tapu onun adına *devredilir* ve (*dairenin*) yeni sahibi (*o*) sayılır.)

K.20- Mısırda piramitler nasıl yaptıkları görmek isterdim. (Ş. Ş.) {piramitler-(i)} (Mısırda *piramitleri* nasıl *yaptıklarını* görmek isterdim.)

K.20- Mısırda piramitler nasıl yaptıkları görmek isterdim. (Ş. Ş.) {yaptıkları-n-(ı)} (Mısırda *piramitleri* nasıl *yaptıklarını* görmek isterdim.)

K.24- Anların takdir bilinmeli. (M. A.) {takdir- (i)} (*Anıların takdiri bilinmeli.*)

K.25- Yüksek lisansa Ankara'ya hacet tepe girmek düşünüyorum. (A. M.1) {girme-y-(i)} (Yüksek lisansa *Ankara'da Hacettepe (Üniversitesi'nde) girmeyi* düşünüyorum.)

K.30- Benim adım Zahra üniversite somada okuyorum. (Z. D.) {üniversite-y-(i)} (Benim adım Zahra, *üniversiteyi Soma'da* okuyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hali eksikliğiyle ilgili 15 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri, **K.1, K.2, K.3, K.4, K.6,**

K.20, K.24, K.25 ve K.30'a aittir. Bu hatalardan 5 tanesini **K.1** yapmıştır ve **K.1**'in hata yüzdesi bu hata özelinde kendi içinde %33,3'e takabül etmektedir.

4.3.1.1.3.2. Belirtme Hâli Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Devlet onlara bir daha büyük yalanı de söylemiş emekli maaş hakkında. (F. N.) {yalan (ø)} (Devlet onlara emekli *maasları* hakkında bir daha büyük *bir yalan* söylemiş.)

K.2- Bazı seslerini hiç bir zaman unutmuyoruz. (M. H.) {sesleri (ø)} (Bazı *sesleri hiçbir* zaman unutmuyoruz.)

K.2- Bir insanın anladığını ilk şey ve o ses annenin sesini. (M. H.) {anladığı (ø)} (Bir insanın *anladığı* ilk şey *annesinin sesidir.*)

K.2- Bir insanın anladığını ilk şey ve o ses annenin sesini. (M. H.) {sesi (ø)} (Bir insanın *anladığı* ilk şey *annesinin sesidir.*)

K.2- Aşk için kesin bir tanımı yok. (M. H.) {tanım (ø)}

K.6- Bundan sonra inşaat firmasının takipçi ya da emlakçinin elemanı bu işlerini halleder. (S. S.) {işleri (ø)} (Bundan sonra inşaat *firmasının takipçisi* ya da *emlakçinin elemanı bu işleri* halleder.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâli ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2 ve K.6**'dan alınmış olsa da hataların büyük çoğunluğunu, 4 hata ile **K.2** yapmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %66,66'sı **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu orandan hareketle hatanın daha çok bireysel düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.1.1.3.3. Belirtme Hâli Yerine Yönelme Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.7- Yarın banana arıyorsunuz? (R.A.) {ben- (i)} (Yarın *beni arayacak mısınız?*)

K. 10- Kendi ülkemde inşaat mühendisliğine bitirdim. (P. F.) {mühendisliğin-(i)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâli yerine yönelme hâli kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.7 ve K.10**'a aittir. Normal şartlarda çok yapılan bir hata olarak tespit edilen bu hatanın ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler tarafından pek yapılmamış olması önemli bir ayrıntıdır. Genel bir değerlendirme yapılacak olursa bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genellenebilecek bir hata değildir.

4.3.1.1.3.4. Belirtme Hâli Yerine Ayrılma Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.4- Asla hastalıktan sevmiyorum. (A. S.) {hastalığ-(ı)}

K.20- Mesela şimdi çocuklar ve gençler hep internette geziyorlar ve zamanlarından faydalı kullanmıyorlar. (Ş. Ş.) {zamanları-n-(ı)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâli yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.4** ve **K.20**'nin yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bireysel düzeyde kalan bu hata, çok karşılaşılan hatalardan değildir.

4.3.1.1.4. Yönelme Hâliyle İlgili Sorunlar

Türkçede fiilin işaret ettiği oluşun yönünü göstermeye yarayan -(y)A ekinin Farsçadaki muadili “Harf-i İzafe” olarak isimlendirilen “اِذْ” edatıdır. Söz konusu edat, Türkçedekinin aksine isimden önce kullanılmakta ve kitabî imla da ayrı yazılmaktadır. Türkçede cümle içerisinde yer tamlayıcısını belirten yönelme eki Farsçada da aynı işlevi yerine getirmektedir (Başar, 2019: 116).

4.3.1.1.4.1. Yönelme Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- Bazı hayvanların neslinin tükenmesi neden olur. (F. N.) {tükenmesi-n-(e)}

K.1- Onları sahip olmak için para ihtiyaç var. (F. N.) {para-y-(a)} (**Onlara** sahip olmak için **paraya** ihtiyaç var.)

K.2- Aslında aşk çok basit bir kelime benziyor. (M. H.) {kelime-y-(e)}

K.2- Sadece hedef ulaşmaya yardımcı oluyor. (M. H.) {hedef-(e)}

K.7- Ama ben yüksek lisans gitmek istiyorum. (R.A.) {lisans-(a)}

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profesörlük Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1) {Japonya-y-(a)} (Bu işi ve **mesleği** öğrenmem için **Japonya’ya** gitmem **lazım**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin eksikliğiyle ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2**, **K.7** ve **K.25**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %33,33’ü **K.1** ve %33,33’ü **K.2** tarafından yapılmıştır.

4.3.1.1.4.2. Yönelme Hâli Yerine Bulunma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Ondan sonraki beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi **evinde**. (S. S.) {evi-n-(e)} (Ondan sonra kendi evine beyaz eşyalarını ve mobilyalarını yerleştiriyor.)

K.7- Yeni hocam **tömerde** gidiyormusumuz?! (R. A.) {Tömer'-(e)} (**Yani** hocam **Tömer'e gidiyor musunuz?**)

K.19- **Markette** giderken alışveriş yaparken veya resmi daireleri giderken. (B. K.) {market-(e)} (**Markete** giderken, alışveriş yaparken veya resmi **dairelere** giderken.)

K.20- Her **verde** kütüphane evleri yapardım. (Ş. Ş.) {yer-(e)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâli yerine bulunma hâli kullanılmasıyla ilgili 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.6, K.7, K.19** ve **K.20**'ye aittir.

4.3.1.1.4.3. Yönelme Hâli Yerine Belirtme Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- En son devlet **sizi** emekli maaşı bile ufacak verir. (F. N.) {siz-(e)} (En son devlet **size** emekli **maaşını** bile **çok az** verir.)

K.1- **Onları** sahip olmak için para ihtiyaç var. (F. N.) {Onlar-(a)} (**Onlara sahip** olmak için **paraya** ihtiyaç var.)

K.1- Bu durumda banklar devlet tarafından insanları kredi **çekmevi** teşvik ederler. (F. N.) {çekme-y-(e)} (Bu durumda **bankalar** devlet tarafından insanları kredi çekmeye teşvik **eder**.)

K.1- Eğer paran varsa dengeli besleniyorsun ve hasta olduğun zaman hemen doktora gideceksin ve **tedaviyi** başlayacaksın. (F. N.) {tedavi-y-(e)} (Eğer paran varsa dengeli **beslenirsin** ve hasta olduğun zaman hemen doktora **gidip tedaviye başlarsın**.)

K.19- Markette giderken alışveriş yaparken veya resmi **daireleri** giderken (B. K.) {daireler-(e)} (**Markete** giderken, alışveriş yaparken veya resmi **dairelere** giderken.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâli yerine belirtme hâli kullanılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.19**'a aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %80'i **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.1.4.4. Yönelme Hâli Yerine Ayrılma Hâli Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.4- Uzun zamandır karantinada kalıyoruz. O yüzden seni özlememden şaşırma. (A. S.) {özlemem-(e)} (Uzun zamandır karantinada kalıyoruz. O yüzden seni *özlememe* şaşırma.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâli yerine ayrılma hâli kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.4**’ün yazma kâğıdından alınmıştır. Daha çok bireysel düzeyde kalan ve tüm gruba mâl edilemeyen bu hatanın, B2 seviyesindeki İranlıların çok fazla yaptığı bir hata olmadığı görülmüştür.

4.3.1.1.5. Bulunma Hâliyle İlgili Sorunlar

Türkçede fiilin meydana geldiği yeri bildiren ve bulunma hâli olarak isimlendirilen – DA ekinin Farsçadaki muadili gene “Harf” kategorisinde değerlendirilen “در” “ön ekidir. Türkçede olduğu gibi soyut-somut bütün isimlere gelebilmektedir (Başar, 2019: 116).

4.3.1.1.5.1. Bulunma Hâli Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- Eğer param olsaydı huzurlu ve sakin bir yer yaşamayı tercih ederdim. (F. N.) {yer-(de)}

K.1- Benim hayalimde her zaman güzel ve lüks yer yaşamak var. (F. N.) {yer-(de)} (Benim *hayalimde* her zaman güzel ve lüks *yerde* yaşamak var.)

K.1- Geri zekali insanlar çok iyi bir durum yaşar diye düşünüyorlar. (F. N.) {durum-(da)} (*Geri zekali* insanlar çok iyi bir *durumda yaşıyoruz* diye düşünüyorlar.)

K.2- Bu konu yazmak için çok düşündüm. (M. H.) {konu-(da)}

K.2- Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece iyi bir zamanlar var? (M. H.) {zamanlar-(da)} (Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece iyi *zamanlarda mı aşk* var?)

K.2- Aslında bu konu bahsetmek için çok paradoks olabilir. (M. H.) {konu-(da)}

K.2- Benim hayatım çok fazla mutlu ve üzgün olduğum zamanım vardı. (M. H.) {hayatı-m-(da)} (Benim *hayatımda* çok fazla mutlu ve üzgün olduğum zamanlarım vardı.)

K.3- Mesela koronavirüsü hepsi ülkeler çok insan vefat etti. (A. M.) {hepsi-n-(de)} (Mesela korona *virüsünden ülkelerin hepsinde* çok insan vefat etti.)

K.25- Yüksek lisansa Ankara'ya hacet tepe girmek düşünüyorum. (A. M.1) {Hacettepe Üniversitesi'-n-(de)} (Yüksek lisansa *Ankara'da Hacettepe Üniversitesi'nde girmeyi* düşünüyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli eksikliğiyle ilgili 9 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.3** ve **K.25**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde bu hatada öne çıkanlar ise yaptıkları hatanın toplamı bu başlıktaki hata oranının %77,77'sine denk gelen **K.1** ve **K.2**'dir. Bu açıdan bakılınca bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genellenebilir bir hata değildir.

4.3.1.1.5.2. Bulunma Hâli Yerine Yönelme Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Her insan hayatına en mutlu ve en kötü ve üzgün olduğunuz çok vardır. (M. H.) {hayatı-n-(da)} (Her insanın *hayatında çok* mutlu, *çok* kötü ve üzgün *olduğu çok zamanlar* vardır).

K.2- Hayatıma en mutlu olduğum zaman ve en üzgün olduğum zaman. (M. H.) {hayatı-m-(da)} (*Hayatımda* en mutlu olduğum zamanlarım ve en üzgün olduğum zamanlarım var.)

K.2- Hayat çok az ve sadece bütün insanlar hayatına en mutlu zamanlar hatırlıyorlar. (M. H.) {hayatlarında} (Hayat çok *kısa* ve sadece *bazı* insanlar *hayatlarında* en mutlu *zamanları* hatırlıyorlar.)

K.20- bölümüm Ebelik. ailem İran'a yaşıyor. (Ş. Ş.) {İran'-(da)} (Bölümüm *ebelik. Ailem İran'da* yaşıyor.)

K.25- Bu meslek'de hastara ve teknoloji işlerine kendini geniştirebilersin. (A. M.1) {işleri-n-(de)} (Bu *meslekte hasta* ve teknoloji *işlerinde* kendini *geliştirebilirsin*.)

K.25- Yüksek lisansa Ankara'ya hacet tepe girmek düşünüyorum. (A. M.1) {Ankara'-(da)} (Yüksek lisansa *Ankara'da Hacettepe Üniversitesi'nde girmeyi* düşünüyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hali yerine yönelme halinin kullanılmasıyla ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2, K.20** ve **K.25**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Oransal olarak da bakılınca 6 hatanın 3'ü **K.2**, 2'si de **K.25** tarafından yapılmıştır. Genel olarak hatanın bu

başlık özelinde kendi içinde %83,33'ünün **K.2** ve **K.25** tarafından yapılmış olması, hatanın daha çok bireysel düzeyde bir hata olduğunun kanıtıdır.

4.3.1.1.5.3. Bulunma Hâli Yerine Ayrılma Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Şimdi sıfır **binalardan** elektrik su ve iskân alınmayınca yeni sahibi onları almalıdır. (S. S.) {binalar-(**da**)} (Şimdi sıfır **binalarda elektrik**, su ve iskân **alınmadıysa** yeni sahibi onları almalıdır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**'ya aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Çok tespit edilemeyen bu sorun, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genellenebilir bir hata değildir.

4.3.1.1.5.4. Bulunma Hâli Ekinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Mali **konu da** paramız cebimizde kalır (F. N.) {konular-(**da**)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli ekinin ayrı yazılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.1.6. Ayrılma Hâliyle İlgili Sorunlar

Türkçenin Farsçada muadili bulunan bir diğer hâl kategorisi ise –DAn ekiyle gösterilen ayrılma hâlidir. Ayrılma hâli Türkçede yalnızca fiilin oluştan uzaklaştığı ya da ayrıldığı yeri göstermekle kalmayıp kaynağı, başlangıç noktasını, sebep sonuç ilişkisini bildirebilmekte ve zaman bildiren isimlere gelerek cümlede zaman zarfı da oluşturmaktadır. Farsçada “از” edatıyla karşılanan yapı Türkçedeki ayrılma hâl ekiyle hemen hemen aynı işlevlere sahiptir. (Başar, 2019: 116).

4.3.1.1.6.1. Ayrılma Hâlinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- Herkes **sabah** akşama kadar çok fazla saatlar para için çalışıyor. (F. N.) {sabah-(**tan**)} (Herkes **sabahtan** akşama kadar para için çok fazla çalışıyor).

K.2- Ses önemli bir konu, belki görmekten veya **yürüme** daha önemli. (M. H.) {yürümek-(**ten**)} (Ses önemli bir konu, belki görmekten veya yürümekten daha önemli.)

K.3- Mesela **koronavirüsü** hepsi ülkeler çok insan vefat etti. (A. M.) {korona virüsü-n-(den)} (Mesela korona *virüsünden ülkelerin hepsinde* çok insan vefat etti).

K.3- Bu **hastalık** insanlar çok sınırleniyorlar. (A. M.) {hastalık-(tan)} (Bu *hastalıktan dolayı insanlar* çok *sinirleniyorlar*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâlinin eksikliğiyle ilgili 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2** ve **K.3**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.1.6.2. Ayrılma Hâli Yerine Bulunma Hâlinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Devlet maaş **üzerinde** hem vergi hem sigorta hem de krediler kesintisi yapar. (F. N.) {üzeri-n-(den)} (Devlet maaş üzerinden hem vergi, sigorta kesintisi hem de kredi kesintileri yapar.

K.2- Bu duygular **cennet de** geldi. (M. H.) {cennet-(ten)}

K.20- Eskide çocuklar sokaklarda oynuyordular. (Ş. Ş.) {eski-(den)} (*Eskiden* çocuklar sokaklarda *oynuyordular/oynuyorlardı*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâli yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu veriyi oluşturan hatalar, **K.1**, **K.2** ve **K.20**'nin yazma kâğıtlarından tespit edilmiştir. Bu durum hatanın aynı öğrenci tarafından çok fazla tekrarlanmadığını ve daha çok bireysel düzeyde kaldığı için tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Hatalara toplam olarak bakıldığı zaman hâl ekleriyle ilgili toplamda 87 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin B2 seviyesindeki tüm hata verileri içindeki genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.3.1. Hâl Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Hâl Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İlgi Hâli	21	%4,24	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.10, K.21
Yalın Hâl	1	%0,20	K.2
Belirtme Hâli	25	%5,04	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.10, K.20, K.24, K.25, K.30
Yönelme Hâli	16	%3,22	K.1, K.2, K.4, K.6, K.7, K.19, K.20, K.25
Bulunma Hâli	17	%3,43	K.1, K.2, K.3, K.6, K.20, K.25
Ayrılma Hâli	7	%1,41	K.1, K.2, K.3, K.20
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	87	%17,54	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.10, K.19, K.20, K.24, K.25, K.30

Hâl ekleri, cümlede adlar ile fiiller arasındaki anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılamaktadır (Korkmaz, 2003: 12). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâl eklerini ve hâl eklerinin öğretiminde yaşanan sıkıntıları konu alan çalışmalar literatürde yer almaktadır (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007; Açık, 2008; Kara, 2010; Melanlıoğlu, 2012; Yılmaz Atagül & Yahşi Cevher, 2015). Bu çalışmalar genel olarak öğrenci ve kursiyerlerin hâl eklerini kullanırken yaşadıkları sorunları kompozisyon kâğıtları üzerinden ele alınmış ve en çok zorlanılan ekin belirtme hâl eki olduğu üzerinde birleşmişlerdir. Çalışmamızın verilerini topladığımız B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerimizin de en çok zorlandığı ekler belirtme hâl eki ile yönelme hâl ekidir. Özellikle bu iki ek, birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bunun temel sebebi Farsçada hâl eklerini tam olarak karşılayacak eklerin olmayışıyla ilgili olmalıdır. Her ne kadar Farsçada hâl eklerine karşılık gelecek bazı ön ve son ekler bulunsun da bu ekler birebir hâl ekini karşılayacak donanımda değildir. “Farsça ve Türkçe arasında hâl kategorisinde ciddi boşluk görülse de fiillerin ihtiyaç duyduğu ekler her iki dilde farklılaşabilmektedir. Bu nedenle Farsçadan Türkçeye yapılan aktarımlar Türkçe açısından sorun teşkil edebilmektedir” (Başar, 2019: 185).

Yukarıdaki katılımcıların cümleleri incelendiği zaman ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlıların hâl eklerini kullanmada ciddi sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

Sayısal olarak bakıldığı zaman bu alanda toplam 87 hata tespit edilmiştir. Bu 87 hatanın kendi içindeki genel analizine bakılınca 25 adedi belirtme durumu ekiyle ilgilidir ve yüzdeler olarak 87 hata içinde %28,73'e, 17 tanesi bulunma durumu ekiyle ilgilidir ve yüzdeler olarak 87 hata içinde %19,54'e, 16 tanesi yönelme durumu ekiyle ilgilidir ve yüzdeler olarak 87 hata içinde %18,39'a, 7 tanesi ayrılma durumu ekiyle ilgilidir ve yüzdeler olarak 87 hata içinde %18,39'a ve 1 tanesi de yalın hâl ekiyle ilgilidir ve yüzdeler olarak 87 hata içinde %1,14'e tekabül etmektedir. Türkçe ve Farsçadaki bulunma durumu ekinin kullanım yerlerinin büyük oranda benzerlik göstermesinden dolayı, söz konusu ek ile ilgili hata sayısının az olması beklenmektedir fakat verilere bakılınca ilgili ekle ilgili hata sayısının hiç de az olmadığı ortadadır ama özellikle belirtme ve yönelme hâlinin birbirinin yerine kullanılması ve karıştırılması hâl eklerinin kullanımındaki en önemli sorun olarak görülmektedir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlılar açısından da bu durum geçerlidir. Durum ekleriyle ilgili hataların sebebini katılımcıların bu ekleri kullanmayı unutmalarından kaynaklandığı öngörülmektedir.

4.3.1.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

Tamlama kuruluşu bakımından Türkçe ve Farsça arasında bir karşıtlık söz konusudur. Türkçede isim tamlamalarında; tamlayan / tamlanan, sıfat tamlamalarında ise sıfat / isim şekline bir diziliş varken Farsçada durum, bu dizilişin tam tersidir ve tamlamalar genellikle yazıda gösterilmeyen ancak telaffuz edilen bir y/ı (izafet esresi) sesiyle kurulmaktadır. Ancak Farsçada kısmi de olsa Türkçe dizilişe uygun tamlamalara özellikle toponimi isimlerinde ve unvan öbeklerinde rastlanmaktadır. (Başar, 2019: 120).

4.3.1.2.1. Belirtili İsim Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.2.1.1. Tamlayan ve Tamlanan Ekinin Yerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.3- Mesela koronavirüsü **hepsi ülkeler** çok insan vefat etti. (A. M.) {ülkeler-(in) hep-(si)} (Mesela korona **virüsünden ülkelerin hepsinde** çok insan vefat etti).

K.3- Ben asla sevmiyorum, çünkü **hepsi insanlar** arkadaş var. (A. M.) {insanlar-(in) hep-(si)} (Ben asla sevmiyorum, çünkü **insanların hepsinin arkadaşı** var).

K.3- Her yerlerde çok fakir yaşıyorlar veya **hepsi ülkeler** birlikte kavga ediyorlar. (A. M.) {ülkeler-(in) hep-(si)} (Her **yerde** çok fakir yaşıyorlar ve **ülkelerin hepsi birbirleriyle** savaşıyor.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin hepsi yukarıda tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanımıyla ilgili hatalar yapan **K.3**'e aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok fazla görülmeyen bu hatanın ısrarla **K.3** tarafından üst üste yapılmış olması bazı konularda bireysel çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. İlgili hata, daha çok bireysel düzeyde kaldığı için tüm grup için genellenemeyecek bir hatadır ama burada dikkat çeken husus tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanılmasıyla tamlayan ekinin eksik kullanımı birbirini desteklemiş gibi görünmektedir.

4.3.1.2.1.2. Tamlayan Ekinin Eksik Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.3- Mesela koronavirüsü hepsi ülkeler çok insan vefat etti. (A. M.) {ülkeler-(in) hep-(si)} (Mesela korona *virüsünden ülkelerin hepsinde* çok insan vefat etti).

K.3- Ben asla sevmiyorum, çünkü hepsi insanlar arkadaş var. (A. M.) {insanlar-(ın) hep-(si)} (Ben asla sevmiyorum, çünkü *insanların hepsinin arkadaşı* var).

K.3- Her yerlerde çok fakir yaşıyorlar veya hepsi ülkeler birlikte kavga ediyorlar. (A. M.) {ülkeler-(in) hep-(si)} (Her *yerde* çok fakir yaşıyorlar ve *ülkelerin hepsi birbirleriyle* savaşıyor.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin hepsi **K.3**'e aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok fazla görülmeyen bu hatanın ısrarla **K.3** tarafından üst üste yapılmış olması bazı konularda bireysel çalışmaların yapılmasını ortaya koymaktadır. İlgili hata, daha çok bireysel düzeyde kaldığı için tüm grup için genellenemeyecek bir hatadır.

Hatalara toplam olarak bakıldığı zaman hâl ekleriyle ilgili toplamda 6 hata verisi tespit edilmiştir ve bu hataların hepsi de belirtili isim tamlamasıyla ilgilidir. Bu hata verilerinin B2 seviyesindeki tüm hata verileri içindeki genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.3.2. İsim Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi

İsim Tamlamaları	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Belirtili İsim Tamlamaları	6	%1,20	K.3
Belirtisiz İsim Tamlamaları	-	-	-
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	6	%1,20	K.3

Tamlama, genel olarak tamlanan dediğimiz en az birisi isim olmak üzere iki parçadan oluşan bir gramer yapısıdır. Tamlamanın diğer unsuruna tamlayan denir. Tamlayan sıfat (sıfat tamlaması) ya da isim (isim tamlaması) olabilir ama hangisi olursa olsun amacı, bağlı olduğu tamlananla ilgili bilgi verir. Türkçe ile Farsça karşılaştırıldığı zaman tamlamaların oluşumu bakımından farklılıklar görülür. Farsçada hem sıfat hem de isim tamlamalarında tamlayan tamlanandan sonra gelir ve birine izafet *i/ ى* (izafet esresi) denilen bir ek ile bağlanır. Telaffuzu biraz farklı olsa bile bu ek Osmanlıcadaki Arapça ve Farsça unsurlarla da aynı şekilde kullanılabilir. Farsçada “ab-ı hayat” şeklinde kurulan isim tamlaması Türkçede “hayat suyu” şeklinde kurulmaktadır. Yukarıdaki örneklere dikkatli bir şekilde bakılırsa yapılan hataların hepsinin Farsça ile Türkçe arasındaki bu farklılıktan kaynaklandığı görülecektir. Sonuç olarak yanlışlıkların çok fazla olmaması ve olanın da sadece bir kişi tarafından yapılmış olması B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların tamlamaların kurulumunu öğrendikleri ama arada hatalar yapabildikleri anlamına gelmektedir.

4.3.1.3. Çokluk Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.3.1. Çokluk Eki Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi **çeker** ve yine daha fakir **olur**. (F. N.) {çeker-(ler)} (*İnsanlar* yine *aldatılıyor*. Ev, araba *almak*, aile kurmak ve hayatı devam *ettirebilmek* için kredi *çekerler ama* yine daha fakir *olurlar*.)

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi çeker ve yine daha fakir **olur**. (F. N.) {olur-(lar)} (*İnsanlar* yine *aldatılıyor*. Ev, araba *almak*, aile kurmak ve hayatı devam *ettirebilmek* için kredi *çekerler ama* yine daha fakir *olurlar*.)

K.1- Mali **konu da** paramız cebimizde kalır (F. N.) {konu-(lar)-da}

K.2- Benim hayatım çok fazla mutlu ve üzgün (...) zamanım vardı. (R. H.) {zaman-(lar)-ım} (Benim *hayatımda* çok fazla mutlu ve üzgün *olduğum zamanlarım* vardı).

K.2- Sevmek, âşık olmak çok anlamlı bir kelime. (M. H.) {kelime-(ler)} (Sevmek *ve* âşık olmak çok anlamlı *kelimelerdir*.)

K.3- Bence hayatta en zor ve kötü sey var. (A. M.) {sey-(ler)} (Bence hayatta *çok* zor ve *çok* kötü *şeyler* var).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk eki eksikliğiyle ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2** ve **K.3**'e aittir. Hata oranına çokluk ekinin eksikliği özelinde kendi içinde bakılacak olursa hatanın %50'si **K.1** tarafından yapılmıştır.

4.3.1.3.2. Çokluk Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi bir az uyandım. (F. N.) {istediğim(ø)} (Bu konuda çok söylemek *istediğim çözüm yolları* var ama zaman yok. Umarım sizi *biraz olsa uyandırdım*.)

K.1- Bu durumda banklar devlet tarafından insanları kredi çekmeyi teşvik ederler. (F. N.) {eder(ø)} (Bu durumda *bankalar* devlet tarafından insanları kredi çekmeye teşvik *eder*.)

K.1- Devlet maaş üzerinde hem vergi hem sigorta hem de krediler kesintisi yapar. (F. N.) {kredi(ø)} (Devlet maaş *üzerinden* hem vergi, sigorta *kesintisi* hem de *kredi kesintileri* yapar.

K.1- Herkes sabah akşama kadar çok fazla saatlar para için çalışıyor. (F. N.) {saat(ø)} (Herkes *sabahtan* akşama kadar çok fazla *saat* para için çalışıyor).

K.2- Bazı diyorlar aç olmadıkları sürece para yeter. (M. H.) {diyor(ø)} (*Bazıları diyor ki* aç olmadıkları sürece para yeter.)

K.2- Bazıları yemek almak için mücadele ediyorlar, bazı para kazanmak için. (M. H.) {ediyor(ø)} (Bazıları yemek almak için, *bazıları* para kazanmak için *mücadele ediyor*.)

K.4- Kendimiz ve ailemiz için, sağlıklarımız için bazı kuralları uymak zorundayız. (A. S.) {sağlık(ø)} (Kendimiz, ailemiz ve *sağlığımız* için bazı kurallara uymak zorundayız.)

K.6- Deniz kenarında dalış yapmak, enteresan sporlar. (S. S.) {spor(ø)} (Deniz *kenarında* dalış yapmak enteresan *bir spor/spor(dur)*).

K.20- Ama çoğu **insanlar** böyle düşünmüyorlar. (Ş. Ş.) {insan(ø)} (Ama çoğu **insan** böyle düşünmüyor.)

K.20- Ama çoğu insanlar böyle **düşünmüyorlar**. (Ş. Ş.) {düşünmüyor(ø)} (Ama çoğu **insan** böyle düşünmüyor.)

K.21- Bünü geçen yılda **sınavlar** zamanlarında yaşamıştık. (M. F.) {sınav(ø)} (**Bunu** geçen yıl **sınav** zamanlarında yaşamıştık.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 11 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.4, K.6, K.20** ve **K.21**'e aittir. Özellikle 4 hata ile **K.1** öne çıkmaktadır ve bu oran ilgili başlıktaki (çokluk ekinin gereksiz kullanılması) hataların %36,36'sına tekabül etmektedir.

Çokluk ekiyle ilgili bakıldığı zaman, çok olmasa da çokluk ekiyle ilgili toplamda 17 hata olması, hatanın ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerde karşılaşılan hatalardan biri olduğunu gösterir. Bu hata verilerinin B2 seviyesindeki tüm hata verileri içindeki genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.3.3. Çokluk Ekiyle İlgili Hataların Analizi

Çokluk Eki	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Çokluk Eki Eksikliği	6	%1,20	K.1, K.2, K.3
Çokluk Ekinin Gereksiz Kullanılması	11	%2,23	K.1, K.2, K.4, K.6, K.20, K.21
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	17	%3,43	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.20, K.21

4.3.1.4. İyelik Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.3.1.4.1. Birinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.12- Bugün size **kendi** hakkında bir kaç konuyu yazmak istiyorum. (A. T.) {kendi-(m)} (Bugün size **kendim** hakkında **birkaç** konuyu yazmak istiyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. **K.12**'den tespit edilen bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin çok fazla yaptığı bir hata

değildir. Sadece bir kişi tarafından yapılan bu hata, bireysel düzeyde bir hata olarak öne çıkmaktadır.

4.3.1.4.2. İkinci Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.9- O bazen bana anlarımı anlatır ve şarkılar yapar. (E. F.) {anılar-ı-(n)-ı} (O bazen bana *anılarını* anlatır ve şarkılar *söyler*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.9**'dan alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.4.3. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.4.3.1. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.2- Bir insanın anladığını ilk şey ve o ses annenin sesini. (M. H.) {anne-(si)-nin} (Bir insanın *anladığı* ilk şey *annesinin sesidir*.)

K.6- Daireyi beğandıktan sonra kaparo verilirken satış sözleşme yapılır. (S. S.) {sözleşme-(si)} (Daireyi *beğendikten* sonra kaparo verilirken satış *sözleşmesi* yapılır.)

K.6- Bundan sonra inşaat firmasının takipçi ya da emlakçinin elemanı bu işlerini halleder. (S. S.) {takipçi-(si)} (Bundan sonra inşaat *firmasının takipçisi* ya da *emlakçinin elemanı bu işleri* halleder.)

K.7- Benim arkadaşımın bir araba var. (R.A.) {araba-(sı)} (Benim *arkadaşımın* bir *arabası* var.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin eksikliğiyle ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2**, **K.6** ve **K.7**'ye aittir. İki hata ile **K.6** öne çıkmıştır ve yüzdelik olarak bu iki hata üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin eksikliği özelinde %50'lik bir orana tekabül etmektedir.

4.3.1.4.3.2. Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Her insan hayatına en mutlu ve en kötü ve üzgün olduğunuz çok vardır. (M. H.) {olduğu-(ø)} (Her *insanın hayatında* en mutlu ve en kötü *olduğu* çok zamanları vardır).

K.20- Eğer bir kötü alışkanlığı bir ay yapmazsan olumlu haline gelebilir. (Ş. Ş.) {hal-(ø)-e} (Eğer *kötü bir* alışkanlığı bir ay yapmazsan olumlu *hale* gelebilir.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu 2 hata verisi **K.2** ve **K.20**'den alınmıştır. Bu hatanın, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin çok fazla yaptığı hatalardan olmadığı görülmüştür.

Genel olarak üçüncü teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili hatalar, daha çok bireysel düzeyde kalan hatalar olarak görülmektedir. Toplamda 6 hatanın tespit edildiği üçüncü teklik şahıs iyelik ekinin kullanımıyla ilgili, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin çok fazla sorun yaşamadığını söylemek yerinde bir tespit olacaktır.

4.3.1.4.4. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.4.4.1. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.2- Her zaman bizim yanında yaşıyorlar. (M. H.) {yanı-(mız)-da}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik ekinin eksikliğiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata, **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.4.4.2. Birinci Çokluk Şahıs İyelik Ekinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- O yüzden hepimiz dünyaya karşı sorumluluğumuz var (F. N.) {sorumluluğu-(ø)} (O yüzden **hepimizin** dünyaya karşı **sorumluluğu** var.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**'den alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Genel olarak bakıldığı zaman, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili toplamda 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.2**'nin yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu hata için, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genellenebilir bir hata olmadığı yorumu yapılabilir.

4.3.1.4.5. Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Ekiyle İlgili Sorunlar

K.1- Devlet onlara bir daha büyük yalanı de söylemiş emekli maaş hakkında. (F. N.) {maaş-(ları)} (Devlet onlara emekli *maaşları* hakkında bir daha büyük *bir yalan* söylemiş.)

K.2- Bazıları yemek almak için mücadele ediyorlar, bazı para kazanmak için. (M. H.) {bazı-(ları)} (Bazıları yemek almak için, bazıları para kazanmak için mücadele ediyor.)

K.2- Bazı diyorlar (ki) aç olmadıkları sürece para yeter. (M. H.) {bazı-(ları)} (*Bazıları diyor ki* aç olmadıkları sürece para yeter.)

K.6- Iskan yapılıncı Elektrik ve su aboneler alınabilir. (S. S.) {abone-(leri)} (*İskân alınıncı elektrik* ve su *aboneleri* alınabilir.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2** ve **K.6**'ya aittir. Çok yaygın bir hata olarak kabul edilemeyecek durumda olan bu hatanın ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin çok yaptığı genel hatalardan biri olmadığını söylemek yerinde bir tespit olacaktır.

Yukarıdaki örnekler incelendiği zaman B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin iyelik ekleriyle ilgili pek sorun yaşamadıkları görülecektir. Yaşadıkları sorunun sebebi ise Farsça cümle düşünerek Türkçeye aktarım yapmalarından kaynaklı olmalıdır. İyelik ekleriyle ilgili toplamda 14 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hatalara iyelik eki özelinde kendi içinde bakıldığı zaman hataların 1 tanesi birinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgilidir ve yüzdelik olarak 14 hata içinde %7,14'e, 1 tanesi ikinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgilidir ve yüzdelik olarak 14 hata içinde %7,14'e, 6 tanesi üçüncü teklik şahıs iyelik ekiyle ilgilidir ve yüzdelik olarak 14 hata içinde %42,86'ya, 2 tanesi birinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgilidir ve yüzdelik olarak 14 hata içinde %14,29'a ve 4 tanesi de üçüncü çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgilidir ve yüzdelik olarak 14 hata içinde %28,57'ye tekabül etmektedir. 14 hatanın 11 tanesi üçüncü teklik ve çokluk şahıslarla ilgilidir ve iyelik eki özelinde yüzdelik olarak bakılacak olursa toplam oranın %78,57'si üçüncü şahıslara aittir. Genel bir sonuç elde edilecek olursa B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İran öğrencilerde yapılacak bireysel çalışmalarla iyelik eklerinin kullanılması ile ilgili sorun kalmayacağı ve kalan sorunların da C1 seviyesine geçişte ortadan kalkacağı eldeki verilerden hareketle söylenebilir. Kaldı ki birinci, ikinci teklik ve birinci, ikinci çokluk şahıs iyelik ekleriyle ilgili hatalar yaygın hatalar değildir. Hatta ikinci çokluk şahıs iyelik eliyle ilgili ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında hiç hata verisine rastlanmamıştır. Burada üzerinde durulması gereken ve genel

hata olarak kabul edilmesi gereken üçüncü teklik ve çokluk şahıs iyelik ekleriyle ilgili hatalardır.

Bu 14 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.4. İyelik Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

İyelik Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Birinci Teklik Şahıs İyelik Eki	1	%0,20	K.12
İkinci Teklik Şahıs İyelik Eki	1	%0,20	K.9
Üçüncü Teklik Şahıs İyelik Eki	6	%1,20	K.2, K.6, K.7, K.20
Birinci Çokluk Şahıs İyelik Eki	2	%0,41	K.1, K.2
İkinci Çokluk Şahıs İyelik Eki	-	-	-
Üçüncü Çokluk Şahıs İyelik Eki	4	%0,81	K.1, K.2, K.6
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	14	%2,82	K.1, K.2, K.6, K.7, K.9, K.12, K.20

4.3.1.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.3.1.5.1. Geniş Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.5.1.1. Geniş Zaman Eki Yerine Şimdiki Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Eğer param olsaydı huzurlu ve sakın bir yer yaşamayı tercih **ediyordum.** (F. N.) {ed-(er)-dim} (Eğer param olsaydı huzurlu ve sakın bir **yerde** yaşamayı tercih **ederdim.**)

K.1- Eğer paran varsa dengeli **besleniyorsun.** (F. N.) {beslen-(ir)-sin}

K.1- Devlet her zaman zengin **oluyor** ve siz daha fakir olursun. (F. N.) {ol-(ur)} (Devlet her zaman zengin **olur** ve siz daha fakir **olursunuz.**)

K.6- Bir müşteri normalde emlakçiyle inşaat firmasına **geliyor.** (S. S.) {gelir} (Bir müşteri normalde **emlakçıyla** inşaat **firmasına gelir.**)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine şimdiki zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu

hata verileri **K.1** ve **K.6**'nın yazma kâğıtlarından alınmıştır. Hatanın bu başlık özelinde kendi içindeki %75'lik kısmı **K.1**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.5.1.2. Geniş Zaman Eki Yerine Gelecek Zaman Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Müşteri dairenin parasını tamamı ödedikten sonra tapu onun adına **devri yapılacak** ve yeni sahibi sayılır. (S. S.) {devredil-(ir)} (Müşteri daire ***parasının tamamını*** ödedikten sonra tapu onun adına **devredilir** ve **(dairenin)** yeni sahibi **(o)** sayılır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine gelecek zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**'dan alınmıştır. Bu durum hatanın ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genellenebilir bir hata olmadığını ortaya koymaktadır.

4.3.1.5.1.3. Geniş Zaman Eki Yerine Belirli Geçmiş Zaman Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6-Umarım size iyice **anlattırdım.** (S. S.) {anlat-(ø)-(ır)-ım} (Umarım size iyice ***anlatırım.***)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine belirli geçmiş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi yine **K.6**'dan alınmıştır ve çok fazla görülen bir hata örneği değildir. Bu sebeple bu hatayı ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genel bir hata olarak kabul etmek doğru olmayacaktır.

Yukarıdaki örnekler incelendiği zaman ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin geniş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili toplamda 6 hatalarının olduğu görülür. Bu 6 tane hatanın 3 tanesi **K.1** tarafından yapılırken diğer 3 tanesi de **K.6** tarafından yapılmıştır. Hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa hataların %50'lik kısmı **K.1**'e diğer %50'lik kısmı da **K.6**'ya aittir. Adetsel olarak bakıldığı zaman hatanın ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için genellenebilir bir hata olmadığı sonucuna varılır.

4.3.1.5.2. Gelecek Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.5.2.1 Gelecek Zaman Eki Yerine Şimdiki Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- İnşallah daha yükseliyorum. (M. H.) {yüksel-(eceğ)-im} (İnşallah daha **da yüksel-eceğim**).

K.6- Bugün size daire almak ve sonraki işleri icza ederim. (S. S.) {ed-(eceğ)-im} (Bugün size daire **alma** ve **aldıktan sonraki** işleri **izah edeceğim**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman eki yerine şimdiki zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2** ve **K.6**'dan alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.5.2.2. Gelecek Zaman Ekinin Konuşma Diline Uygun Şekilde Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.25- Allahın yardımcıyla insanlığa yardımcı olacam. (A. M.1) {ol-(acağ)-ım} (**Allah'ın yardımıyla** insanlığa yardımcı **olacağım**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman ekinin konuşma diline uygun şekilde yazılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi, **K.25**'nin yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata daha çok konuşma diliyle yazma sonucu oluşmuş izlenimi vermektedir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Çünkü diğer öğrencilerinin yazma kâğıtlarında bu tarz hatalara rastlanmamıştır. Dikte çalışmalarıyla bu hatanın önüne geçilebilir.

4.3.1.5.2.3. Gelecek Zaman Ekinin Daralmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Dünyanın doğal kaynakları bitince hem de hayvanlar ve bitkiler öldürecekler ve iklim de değişiceğiz. (F. N.) {değiş-(ecek)} (Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem** hayvanlar **hem** de bitkiler ölecek ve iklim de **değişecek**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman ekinin dar ünlülü kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Yazma kâğıtlarında çok görülmeyen bu hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Gelecek zamanın olumsuzunun kullanılmasında daha çok konuşma dilinde karşımıza çıkan bu durumun ana dili Farsça olan

B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında görülmesi, ilgili öğrencinin Türklerle yaptığı sohbetler sonucu ortaya çıkmış olabilir. Bu sorun dikte çalışmalarıyla ortadan kaldırılabılır. Çok yaygın şekilde görülmeyen bu durum, hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman ekiyle ilgili toplamda 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri, **K.1**, **K.2**, **K.6** ve **K.25**'in yazma kâğıtlarından alınmıştır. Gelecek zaman ekiyle ilgili sorunlar öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok yoğun değildir. Hatta iki hatanın konuşma dilinin etkisi sonucu ortaya çıkmış olması, ilgili öğrencilerin konuşma dilinde iyi seviyede olmalarının sonucu oluşmuş olabilir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin gelecek zaman kullanımıyla ilgili pek sorun yaşamadıkları değerlendirmesi hatalı bir değerlendirme olmayacaktır.

4.3.1.5.3. Şimdiki Zaman Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.5.3.1. Şimdiki Zaman Eki Yerine Geniş Zaman Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Günlük çok fazla çalışır ama hepsini devlete verecek. (F. N.) {çalış-1-(**yor**)}

K.1- Geri zekali insanlar çok iyi bir durum yaşar diye düşünüyorlar. (F. N.) {yaş-1-(**yor**)-uz}
(*Geri zekalı* insanlar çok iyi bir *durumda yaşıyoruz* diye düşünüyorlar.

K.1- Devlet her zaman zengin oluyor ve siz daha fakir olursun. (F. N.) {ol-u-(**yor**)-sunuz}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şimdiki zaman eki yerine geniş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin hepsi **K.1**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.5.4. Gereklilik Kipiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.5.4.1. Gereklilik Kipinin Yerine Gelecek Zaman Ekinin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Hasta olduğun zaman hemen doktora gideceksin ve tedaviyi başlayacaksın. (F. N.) {git-(**meli**)-sin} (Hasta olduğun zaman hemen doktora *gitmelisin* ve *tedaviye başlamalısın*.)

K.1- Hasta olduğun zaman hemen doktora gideceksin ve tedaviyi başlayacaksın. (F. N.) {başla-(**malı**)-sın} (Hasta olduğun zaman hemen doktora *gitmelisin* ve *tedaviye başlamalısın*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereklilik kipinin yerine gelecek zaman ekinin yazılmasıyla/kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Verilerin ikisi de **K.1**'den tespit edilmiştir. Bu hatanın yaygın bir hata olmadığını söylemek yerinde bir tespit olacaktır.

4.3.1.5.5. Şart Kipiyle İlgili Sorunlar

K.1- Keşke bu konuda devletlerimiz daha sırt kurallar **yapardılar** (F. N.) {yap-(sa)-lar} (Keşke bu konuda devletlerimiz daha **sert** kurallar **yapsa**.)

K.12- Gönüllüm razı **olmadan** İRAN yazmak zorundayım. (A. T.) {olma-(sa) da} (Gönülüm razı **olmasa da İran** yazmak **zorundayım**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şart kipiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Şart kipinin eksikliğiyle ilgili olan bu hata verileri **K.1** ve **K.12**'den alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Şart kipinin farklı işlevleri vardır. “Şart şekli bazen istek için de kullanılır. Bu kullanılıştaki şart değil, temenni ifadesi bulunur. Şart şekli bu temenni ifadesi ile hükümlü bir fiil çekimi durumuna girerek müstakil cümle fiili olarak kullanılabilir: *Yarın bari hava güzel olsa!* misalinde olduğu gibi. Fakat temenni fonksiyonunun da aslında şarta dayandığını, şartın dilek haline gelmesinden ibaret bulunduğunu unutmamak lazımdır. *Gelsene (gel-sen-e), otursana (otur-san-a), çalışsanıza (çalış-sa-nız-a)!* gibi hitaplı şart şekillerinde ise şartın şart ifadesi hiç bulunmaz. Yalnız ikinci şahıslarda kullanılan ekleşmiş hitap edatlı bu şekiller istekle emir arası bir işlev taşır” (Ergin, 1993: 293). Muharrem Ergin, şart kipi eki “-sa”nın dilek ve istekle emir arası bir işlev olmak üzere üç işlevi var diyerek bunların özünde şarta dayandığını ortaya koymuştur. Şart kipi eki bu anlamda Türkçede geçmişten günümüze kullanılan önemli bir ektir.

Yukarıdaki örnekler incelendiği zaman B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı katılımcıların şart kipi ekiyle ilgili pek sorun yaşamadıkları görülecektir. Yaşadıkları sorunun sebebi ise Farsça cümle düşünerek Türkçeye aktarım yapmalarından kaynaklanmaktadır. Genel bir sonuç ortaya konacak olursa ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlılarda şart kipi ekinin kullanımıyla ilgili sorun kalmayacağı ve kalan sorunların da C1 seviyesine geçişte ortadan kalkacağı eldeki verilerden hareketle söylenebilir.

4.3.1.5.6. İstek Kipiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.5.6.1. İstek Kipinin Konuşma Diline Uygun Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Örnek verim eğer ben şimdi param olsaydı ve hemen bir ev alsaydım ve ikametimin sıkıntısıyı çözebilirdim. (F. N.) {ver-(eyim)} (Örnek **vereyim** eğer benim şimdi param olsaydı ve hemen bir ev alsaydım ikamet **sıkıntısını** çözebilirdim).

K.2- Ne bilim aşk bir kişiyi daha fazla sevmek olacaktır. (M. H.) {bil-(eyim)} (Ne **bileyim** aşk bir kişiyi daha fazla **sevmektir**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında istek kipinin kullanılmamasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.2**'nin yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu hata, daha çok öğrencinin konuşma diline uygun yazmasıyla ilgilidir.

Kip ve zaman ekleriyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 19 hata verisine rastlanmıştır. Bu 19 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.5. Kip ve Zaman Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Kip ve Zaman Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Geniş Zaman	6	%1,20	K.1, K.6
Gelecek Zaman	4	%0,79	K.1, K.2, K.6, K.25
Şimdiki Zaman	3	%0,61	K.1
Gereklilik Kipi	2	%0,41	K.1
Şart Kipi	2	%0,41	K.1, K.12
İstek Kipi	2	%0,41	K.1, K.2
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	19	%3,83	K.1, K.2, K.6, K.12, K.25

4.3.1.6. Fiillerle İlgili Sorunlar

4.3.1.6.1. Yardımcı Fiillerle İlgili Sorunlar

4.3.1.6.1.1. Yardımcı Fiillerin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.2- Benim hayatım çok fazla mutlu ve üzgün (...) zamanım vardı. (R. H.) {olduğum} (Benim *hayatımda* çok fazla mutlu ve üzgün *olduğum zamanlarım* vardı).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yardımcı fiil eksikliğiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.2**'den alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.6.1.2. Yardımcı Fiillerin Gereksiz Kullanımıyla İlgili Sorunlar

K.2- Ne bilim aşk bir kişiyi daha fazla sevmek olacaktır. (M. H.) {sevmektir (ø)} (Ne *bileyim* aşk bir kişiyi daha fazla *sevmektir.*)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yardımcı fiillerin gereksiz kullanımıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.2**'den alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.6.1.3. Bitişik Yazılması Gereken Yardımcı Fiillerin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.19- zor şeyler anlama yani hiç türlü işlerimi **hel edemiyordum** (B. K.) {halledemiyordum} (*Anlama da* zor şeyler *yaşadım* ve *bazı* işlerimi *halledemiyordum.*

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik yazılması gereken yardımcı fiillerin ayrı yazılmasıyla ilgili 1 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi, **K.19**'a aittir.

4.3.1.6.1.4. Ayrı Yazılması Gereken Yardımcı Fillerin Bitişik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.10- Hedefime ulaşamadım ama yine **pesetmedim** (P. F.) {pes etmedim} (Hedefime ulaşamadım ama yine *de pes etmedim.*)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrı yazılması gereken yardımcı fiillerin bitişik yazılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi, **K.10**'a aittir.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yardımcı fiillerin yazılmasıyla ilgili yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere toplamda 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2**, **K.10** ve **K.19**'dan alınmıştır. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bu hatanın, yaygın hatalardan biri olmadığı söylenebilir.

4.3.1.6.2. Fiillerin ve Yardımcı Fiillerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.6.2.1. Almak Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6-İskan yapılınca Elektrik ve su aboneler alınabilir. (S. S.) {iskân alınınca} (*İskân alınınca elektrik* ve su *aboneleri* alınabilir.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında almak fiili yerine yapmak fiilinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**'dan alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.6.2.2. Etmek Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Müşteri dairenin parasını tamamı ödedikten sonra tapu onun adına devri **yapılacak** ve yeni sahibi sayılır. (S. S.) {devredilir} (Müşteri dairenin *parasının tamamını* ödedikten sonra tapu onun adına *devredilir* ve (*dairenin*) yeni sahibi (*o*) sayılır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etmek fiili yerine yapmak fiilinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**'dan alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.6.2.3. Olmak Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.20- Ailesiz **yapmak** zor ama onlardan uzak olmayı her kes tecrube etmeli. (Ş. Ş.) {olmak} (Ailesiz *olmak* zor ama onlardan uzak olmayı *herkes tecrübe* etmeli.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında olmak fiili yerine yapmak fiilinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.20**'ye aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.6.2.4. Söylemek Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.9- O bazen bana anlarımı anlatır ve şarkılar yapar. (E. F.) {söyler} (O bazen bana *anılarını* anlatır ve şarkılar *söyler.*)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında söylemek fiili yerine yapmak fiilinin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.9**'a aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Bu başlıkta toplamda 4 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verilerinden iki adedi **K.6**'ya aitken, diğerleri **K.9** ve **K.20**'ye aittir. Burada üzerinde durulması gereken öğrencilerin 4 hata verisinde de yanlışlıkla “yapmak” yardımcı fiilini kullanmış olmalarıdır. “Almak, etmek, olmak” yardımcı fiilleri yerine hep “yapmak” yardımcı fiilinin kullanılmış olması hatayı yapan öğrencilerin joker olarak her durumda “yapmak” yardımcı fiilini kullandıklarını gösterir. Bununla ilgili daha detaylı çalışmalar yapılabilir.

4.3.1.6.3. Üst Üste Fiil Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Eskiden düşünüyordum en mutlu zamanım mesela lisans veya yüksek lisans aldım oldu. (M. H.) {aldığım zaman olur diye} (Eskiden en mutlu zamanım mesela lisans *ve* yüksek lisans *aldığım zaman olur diye* düşünüyordum).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üst üste fiil kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. **K.2**'den tespit edilen bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin pek yaptığı hatalardan değildir. Daha çok bireysel düzeyde kalan bu hata, genellenebilir ve tüm gruba mâl edilebilir bir hata değildir.

Fiillerle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 10 hata verisine rastlanmıştır. Bu 10 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.6. Fiillerle İlgili Hataların Analizi

Fiiller	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Yardımcı Fiillerin Eksikliği	1	%0,20	K.2
Yardımcı Fiillerin Gereksiz Kullanılması	2	%0,42	K.2
Bitişik Yazılması Gereken Yardımcı Fiillerin Ayrı Yazılması	1	%0,20	K.19
Ayrı Yazılması Gereken Yardımcı Fiillerin Bitişik Yazılması	1	%0,20	K.10
Almak Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılması	1	%0,20	K.6
Etmek Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılması	1	%0,20	K.6
Olmak Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılması	1	%0,20	K.20
Söylemek Fiili Yerine Yapmak Fiilinin Kullanılması	1	%0,20	K.9
Üst Üste Fiil Kullanılması	1	%0,20	K.9
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	10	%2,02	K.2, K.6, K.9, K.10, K.19, K.20

4.3.1.7. Fiilimsilerle İlgili Sorunlar

Türkçe fiilimsiler bakımından oldukça zengin bir dildir. Fiilimsiler, Türkçede fiillerin isimleşmesini, sıfatlaşmasını ve zarflaşmasını sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde, fiilimsilerin öğretiminin önemli bir bölüm oluşturduğu dikkati çekmektedir. Türkçe, fiil soylu kelimelere gelerek bu kelimelerin cümle içerisinde isim, sıfat ve zarf görevlerinde kullanılmasını sağlayan fiilimsi ekleri bakımından zengin bir dildir (Barın & Başar, 2016: 333). Yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde fiilimsi öğretimi genel olarak haber ve dilek kiplerinin öğretimi tamamlandıktan sonra yapılır. (Yılmaz, 2014: 253). Çünkü fiilimsiler konusuna kadar hedef kitlenin temel düzeyde Türkçe hakkında fikir sahibi ve haber ve dilek kiplerini kavramış oldukları var sayılır. Fiilimsi eklerinin öğrenimi özellikle Fars dilliler için başlı başına bir zorluk teşkil etmektedir. Hedef kitle öğretim sürecinde fiilimsi ekleri anlasa bile anlatım esnasında kullanmakta ciddi güçlük yaşamaktadır (Başar, 2019: 188). Bu hatalar ya fiilimsilerin hiç kullanılmaması ya da hatalı şekilde kullanılması olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçede geniş bir kapsamı olan fiilimsiler isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil şeklinde yer alırken Farsçada bunlara karşılık olarak birkaç tane “harf-i izafe” mevcuttur. Türkçede fiiller bu eklerle isimleştirilirken Farsçada yüklemi çeşitli yönlerden destekleyen unsurlar yan cümle şeklinde yükleme bağlanmakta ve fiillerin birtakım eklerle isimleştirilmesi söz konusu olmamaktadır. Bu farklılık ana dili Farsça olan İranlıların fiilimsilerle ilgili problemler yaşamalarına neden olmaktadır. Ek olarak zarf-fiil eklerinin Türkçe cümledeki işlevini Farsçada karşılamak çoğu zaman oldukça zor olmaktadır.

4.3.1.7.1. Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.7.1.1. Sıfat-Fiil Eklerinin Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.2- Eskiden düşünüyordum en mutlu zamanım mesela lisans veya yüksek lisans aldım oldu. (M. H.) {al-(dığ)-ım} (Eskiden en mutlu zamanım mesela lisans **ve** yüksek lisans aldığım zaman olur diye düşünüyordum).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat-fiil eklerinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.2**’den alınmıştır. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bu hatanın, çok yaygın hatalardan biri olmadığı görülmüştür.

4.3.1.7.2. Zarf-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.7.2.1. Zarf-Fiil Eki Yerine İsim-Fiil Ekinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Çöplerimizi ayrılmaya çevremize atmayacağız. (F.N.) {ayır-(ıp)} (**Çöplerimizi ayırıp** çevremize atmayacağız.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında zarf -fiil eki yerine isim-fiil eki kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi

K.1'den alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.7.3. İsim-Fiil Eklerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.7.3.1. İsim-Fiil Eklerinin Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi bir az uyandım. (F. N.) {çözüm} (Bu konuda çok söylemek *istediğim çözüm yolları* var ama zaman yok. Umarım sizi *biraz olsa uyandırdım*.)

K.2- Yaşlı olmaya kadar sadece mücadele ediyorlar. (M. H.) {yaşlı oluncaya}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eklerinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri K.1 ve K.2'ye aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bu hatanın, çok yaygın hatalardan biri olmadığı görülmüştür.

4.3.1.7.3.2. İsim-Fiil Eki “-mA” Yerine “-mAk” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Bugün size daire almak ve sonraki işleri icza ederim. (S. S.) {al-(ma)} (Bugün size daire *alma* ve *aldıktan sonraki* işleri *izah edeceğim*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eki “-mA” yerine “-mAk” kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi K.6'nın yazma kâğıdından alınmıştır. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bu hatanın, çok yaygın hatalardan biri olmadığı görülmüştür.

4.3.1.7.3.3. İsim-Fiil Eki “-mAk” Yerine “-mA” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Ses önemli bir konu, belki görmekten veya yürüme daha önemli. (M. H.) {yürü-(mek)-ten} (Ses önemli bir konu, belki görmekten veya yürümekten daha önemli.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eki “-mAk” yerine “-mA” kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi K.2'ye aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bu hatanın, çok yaygın hatalardan biri olmadığı görülmüştür.

Yukarıdaki örnekler incelendiği zaman filimsilerle ilgili toplamda 6 hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan 4 tanesi isim-fiillerle ilgiliyken birer tanesi zarf-fiiller ve sıfat-

fiillerle ilgilidir. Hatalara katılımcı öğrenciler açısından bakılınca hatalardan 3 tanesinin **K.2**, 2 tanesinin ise **K.1** tarafından yapılmış olması ki bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa, hataların %50'si **K.2**, %33,33'ü **K.1** ve %16,67'si de **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu açıdan fiilimsilerle ilgili hatalara yaklaşılsa, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için fiilimsilerle ilgili hatalar genellenebilir bir hata olmaktan uzaklaşmıştır.

Fiilimsilerle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yukarıda da belirtildiği üzere toplamda 6 hata verisine rastlanmıştır. Bu 6 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.7. Fiilimsilerle İlgili Hataların Analizi

Fiilimsiler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sıfat-Fiil Ekleri	1	%0,20	K.2
Zarf-Fiil Ekleri	1	%0,20	K.1
İsim-Fiil Ekleri	4	%0,80	K.1, K.2, K.6
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	6	%1,20	K.1, K.2, K.6

4.3.1.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.8.1. Sıfat Tamlamalarında Yanlış Sıfat Tercihiyle İlgili Sorunlar

K.3- Bence hayatta en zor ve kötü şey var. (A. M.) {çok} (Bence hayatta *çok* zor ve (*çok*) kötü *şeyler* var).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yanlış sıfat tercihiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Tamlamalarda sıfat eksikliği başlığında da hata olarak incelediğimiz bu hata örneği de yine **K.3** tarafından yapılmıştır. Yazma kâğıtlarında çok karşılaşılan bir hata örneği değildir.

4.3.1.8.2. “-DAki” Sıfat Yapım Ekinin İlgili Yerde Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Hayat çok az ve sadece bütün insanlar hayatına en mutlu zamanlar hatırlıyorlar. (M. H.) {hayatların-(**daki**)} (Hayat çok *kısa* ve sadece *bazı* insanlar *hayatlarındaki* en mutlu *zamanları* hatırlıyorlar)

K.10- Çünkü öğretmenle çocukları ülkenin gelecektek kariyeri için eğitiyor. (P. F.) {gelecek-(**teki**)} (Çünkü *öğretmenler*, çocukları ülkenin *gelecekteki* kariyeri için eğitiyor.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat yapan “-DAki”nin ilgili yerde kullanılmamasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2** ve **K.10**’a aittir. “-DAki”nin eksikliğiyle ilgili hatalar yabancı öğrencilerin çok yaptığı hatalardandır. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAki”nin eksikliğiyle ilgili hatanın ikiyle sınırlı kalması durumu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.8.3. Sıfat Tamlamalarında Sıfat Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.3- Bence hayatta en zor ve (...) kötü şey var. (A. M.) {çok} (Bence hayatta *çok* zor ve (*çok*) kötü *şeyler* var).

K.3- Hayatta (...) kötü ve en zor uzak var. (A. M.) {en} (Hayatta (**en**) kötü ve en zor *şey uzaklıktır*.)

K.6- Deniz kenarinde dalış yapmak, enteresan (...) sporlar. (S. S.) {bir} (Deniz *kenarında* dalış yapmak enteresan (**bir**) *spor / spor(dur)*).

K.9- Benim babamın adı Ali. O çok (...) bir babadır. (E. F.) {iyi} (Benim babamın adı Ali. O çok (**iyi**) bir babadır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat eksikliğiyle ilgili 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.3**, **K.6** ve **K.9**’un yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu başlık özelinde kendi içinde hata oranına bakılacak olursa hatanın %50’si **K.3** tarafından yapılmıştır.

4.3.1.8.4. Sıfat Tamlamalarında Bulunması Gereken İsmi Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar

K.3- Bence en iyi Dünyada en güzel (...) aile var. (A. M.) {şey} (Bence en iyi (ø) dünyada en güzel (*şey*) aile var (ø)). (Bence *dünyadaki* en güzel (*şey*) *aile*dir.)

K.3- Hayatta kötü ve en zor (...) uzak var (ø). (A. M.) {şey} (Hayatta **en** kötü ve en zor (*şey*) *uzaklıktır*).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat tamlamasında bulunması gereken ismin kullanılmamasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri de yukarıda sıfat tamlamalarıyla ilgili hataların çoğunluğunu yapan **K.3**’ün yazma kâğıdından alınmıştır. **K.3** dışındaki diğer ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bu başlıkla ilgili hataya rastlanmamıştır. Bu durum bu hatanın daha çok bireysel düzeyde bir hata olduğunu ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini ortaya koyar.

4.3.1.8.5. Gereksiz Yere Sıfat Kullanılarak Sıfat Tamlaması Oluşturulmasıyla İlgili Sorunlar

K.3- Bence en iyi Dünyada en güzel (...) aile var. (A. M.) {en iyi (ø)} (Bence *dünyadaki* en güzel *şey* ailedir.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereksiz yere sıfat kullanılarak sıfat tamlaması oluşturulmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata da yukarıda sıfat tamlamalarıyla ilgili hataların çoğunluğunu yapan **K.3** tarafından yapılmıştır. **K.3** dışındaki diğer ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bu başlıkla ilgili hataya rastlanmamıştır. Bu durum bu hatanın daha çok bireysel düzeyde bir hata olduğunu ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini ortaya koyar.

4.3.1.8.6. Zaman Anlatan Sözcüklerden Sonra Gelerek Sıfat Yapan “-ki”nin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Bugün size daire almak ve sonraki işleri icza ederim. (S. S.) {sonra-(ki)} (Bugün size daire almak ve *aldıktan sonraki* işleri *izah edeceğim*.)

K.6- Ondan sonraki beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {sonra-(ki) (ø)} (Ondan *sonra* kendi *evine* beyaz *eşyalarını* ve *mobilyalarını* *yerleştiriyor*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında zaman anlatan sözcüklerden sonra gelerek sıfat yapan “-ki”nin yazımıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin üçü de **K.6**’ya aittir. Yazım yanlışları bölümünde de değineceğimiz bu hatalara olumlu pencereden bakılacak olursa hataların oluşma sebebi, **K.6**’nın kalınlık-incelik uyumu kuralını iyi bilmesinden kaynaklanmış olabilir. Bireysel düzeydeki hatalardan biri olarak değerlendirilebilecek bu hatayla ilgili çok fazla örnek mevcut değildir.

Günümüz Türkçesinde sıfat tamlamasının birkaç örneğine bakılırsa genel olarak tamlayanın, tamlanandan önce geldiği tespit edilir: “yüksek bina, güzel araba, tatlı zeytin”.

Farsça da ise kurulum bakımından isim tamlamasında olduğu gibi Türkçe ile bir karşıtlık söz konusudur. Fakat B1 ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı katılımcıların sıfat tamlamasının oluşturulmasında bir sıkıntı yaşamadıkları sadece yanlış sıfat tercihinde bulundukları veya bir sıfat ile iki ismi niteleyerek tamlama oluşturmaya çalıştıkları görülür.

Genel anlamda B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlılar sıfat tamlamasının yazımı noktasında toplamda 12 hata yapmışlardır. Bu hatalardan 6 tanesi **K.3** tarafından yapılmıştır ve hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdeler olarak bakılacak olursa **K.3**, toplam hatanın %50'sini yapmıştır. Bu durum sıfat tamlamalarıyla ilgili hataların çoğunluğunun bireysel hata olduğunu gösterir. 12 hatanın çok yüksek bir adet olmadığı yerde hatanın 6 adedinin de aynı öğrenci tarafından yapılmış olması, sıfat tamlamalarıyla ilgili ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin çok fazla sorun yaşamadıkları durumunu ortaya koymaktadır.

Sıfatlar ve sıfat tamlamalarıyla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yer alan 12 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.8. Sıfatlar ve Sıfat Tamlamalarıyla İlgili Hataların Analizi

Sıfatlar ve Sıfat Tamlamaları	Hata Adetleri	Yüzdeler Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sıfat Tamlamalarında Yanlış Sıfat Tercihi	1	%0,20	K.3
-DAki Sıfat Yapma Ekinin İlgili Yerde Kullanılmaması	2	%0,41	K.2, K.10
Sıfat Tamlamalarında Sıfat Eksikliği	4	%0,79	K.3, K.6, K.9
Sıfat Tamlamalarında Bulunması Gereken İsmi Kullanılmaması	2	%0,41	K.3
Gereksiz Yere Sıfat Kullanılarak Sıfat Tamlaması Oluşturulması	1	%0,20	K.3
Zaman Anlatan Sözcüklerden Sonra Gelerek Sıfat Yapan “-ki”nin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar	2	%0,41	K.6
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	12	%2,42	K.2, K.3, K.6, K.9, K.10

4.3.1.9. Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.3.1.9.1. İsim Yapım Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.3.1.9.1.1. +lık / +lik / +luk / +lük Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar

K.2- Çocuklar cocukten itibaren mücadeleyi etmeyi öğrenirler. (M. H.) {çocuk-(**luk**)-tan} (Çocuklar, *çocukluktan* itibaren *mücadele* etmeyi öğrenirler.)

K.6- Ben küçükken şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum. (S. S.) {küçük-(**lük**)-ten} (Ben *küçüklükten* şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında +lık / +lik / +luk / +lük yapım ekiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2** ve **K.6**'nın yazma kâğıtlarından alınmıştır. Çok fazla hatanın olmaması +lık / +lik / +luk / +lük yapım ekiyle ilgili hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.9.1.2. +lı / +li / +lu / +lü Yapım Ekiyle İlgili Sorunlar

K.25- Hedef bu işden felç ve eli ya da gözü görmeyen insanlar için yeni icadeler yapmak istiyorum. (A. M.1) {felç-(**li**)} (Hedef bu *işten felçli*, eli *tutmayan* ya da gözü görmeyen insanlar için yeni *icatlar* yapmak istiyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında +lı / +li / +lu / +lü yapım ekiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi, **K.25**'e aittir. Çok fazla hatanın olmaması +lı / +li / +lu / +lü yapım ekiyle ilgili hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. 1 hata, çok yüksek bir hata adedi değildir.

Yapım ekleriyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 3 hata verisi tespit edilmiştir. Hepsi, isim yapım ekleriyle ilgili olan bu 3 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.9. Yapım Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Yapım Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İsim Yapım Ekleri	3	%0,61	K.2, K.6, K.25
Fiil Yapım Ekleri	-	-	-
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	3	%0,61	K.2, K.6, K.25

4.3.1.10. Çatı Ekleriyle İlgili Sorunlar

“Çatı nedir?” sorusunu bir grup dilci “fiilin özne ve nesne ile ilişkisi” ve bir başka grup dilci de yalnızca “fiilin özneye ilişkisi” olmak üzere iki farklı şekilde tanımlamışlardır (Benzer, 2011: 35). Türkçede çeşitli ekler yardımıyla farklı çatılar oluşturulmaktadır. Farsçada fiil çatısı etken/edilgen ve geçişli/geçişiz olmak üzere temelde dört başlık altında toplanmakta olup birkaç fiilde ise kısmi ettirgenlik görülmektedir. Türkçede fiil tabanlarına muhtelif eklerin getirilmesiyle elde edilen işteş, ettirgen, katmerli ettirgen, edilgen, dönüşlü çatılar Farsça ifade edilmek istenmesi hâlinde cümleye her bir çatı için bir kelime eklenmesi gerekmektedir (Başar, 2019: 189). Ana dili Farsça olan İranlıların Türkçe fiil çatılarını kavramakta zorluk yaşadıkları bir gerçektir. Örneğin ana dili Farsça olan İranlıların “Babam bana yemek yedirdi” biçiminde bir cümle kurmaları beklenmekteyken Farsça düşünerek “Annem yemek yaptı, yedim” şeklinde cümleler kurdukları görülür. Genel olarak bu sorunlar B1 ve B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan katılımcılarda çok az görülse de temel (A1, A2) seviyedeki ana dili Farsça olan İranlıların birçoğunda görülmektedir.

4.3.1.10.1. Etken Çatıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.10.1.1. Etken Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam **etmek** için kredi çeker ve yine daha fakir olur. (F. N.) {et-(**tir**)-ebilmek} (*İnsanlar* yine *aldatılıyor*. Ev, araba *almak*, aile kurmak ve hayatı devam *ettirebilmek* için kredi *çekerler ama* yine daha fakir *olurlar*.)

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi bir az **uyandım**. (F. N.) {uyan-(**dır**)-dım} (Bu konuda çok söylemek *istediğim çözüm yolları* var ama zaman yok. Umarım sizi *biraz olsa uyandırdım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatı eksikliğiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu iki hata verisi de **K.1**'e aittir. Bu hata, yazma kâğıtlarında çok görülen genel hatalardan birisi değildir.

4.3.1.10.1.2. Etken Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Dünyanın doğal kaynakları bitince hem de hayvanlar ve bitkiler öldürecekler ve iklim de değişiceğiz. (F. N.) {öl-(ø)-ecekler} (Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem** hayvanlar **hem de** bitkiler ölecek ve iklim de **değişecek**.)

K.2- Sadece bir kelime değiştiriyor ve ayrı anlam oluyor. (R. H.) {değiş-(ø)-iyor} (Sadece bir kelime **değişiyor** ve **başka** anlam oluyor).

K.6- Umarım size iyice anlattırdım. (S. S.) {anlat-(ø)-ırım} (Umarım size iyice **anlatırım**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu üç hata verisi **K.1**, **K.2** ve **K.6**'ya aittir. Farklı öğrenciler tarafından birer defa yapılan bu hata, yazma kâğıtlarında çok görülen genel hatalardan birisi değildir.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatıyla ilgili toplamda 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2** ve **K.6**'nın yazma kâğıtlarından alınmıştır. 5 hatanın 3'ü **K.1** tarafından yapılmıştır ve **K.1**'in bu başlık içindeki hata oranı yüzdelik olarak %60'a tekabül etmektedir. Etken çatıyla ilgili hatalar, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çeşitlilik ve adetsel fazlalık gösteren bir hata olmadığı için yaygın olarak görülen hatalardan biri olarak kabul edilmemelidir.

4.3.1.10.2. Edilgen Çatıyla İlgili Sorunlar

4.3.1.10.2.1. Edilgen Çatı Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi çeker ve yine daha fakir olur. (F. N.) {aldat-(ıl)-ıyor} (**İnsanlar** yine **aldatılıyor**. Ev, araba **almak**, aile kurmak ve hayatı devam **ettirebilmek** için kredi **çekerler ama** yine daha fakir **olurlar**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatı eksikliğiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.10.2.2. Edilgen Çatının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Biz hayvanları öldürürken çevresel döngü dengesini **bozuluyoruz**. (F. N.) {boz-(ø)-uyoruz} (Biz hayvanları öldürürken çevresel döngü dengesini **de bozuyoruz**.)

K.1- Çöplerimizi **ayrılmaya** çevremize atmayacağız. (F. N.) {ayır-(ø)-ıp} (**Çöplerimizi ayırıp** çevremize atmayacağız.)

K.1- Kağıt çöpleri **ayrılmamız** gerekiyor (F. N.) (ayır-(ø)-mamız) (Kağıt çöpleri **ayırmamız** gerekiyor.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu 3 hata verisi de **K.1**'e aittir. Yazma kâğıtlarında çok çeşitlilik göstermemesi bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.10.2.3. Edilgen Çatı Eki “-İl / -Ul”un Kullanılması Gereken Yerde “-In / -Un / -n” Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.3- Bu hastalık insanlar çok sınırleniyorlar ve **üzünüyorlar** (A. M.) {üz-(ül)-üyorlar} (Bu **hastalıktan dolayı** insanlar çok **sinirleniyor** ve **üzülüyorlar**).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatı eki “-İl / -Ul”un kullanılması gereken yerde “-In / -Un / -n”nin kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.3**'ün yazma kâğıdından alınmıştır. Bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok görülen bir hata değildir.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatıyla ilgili toplamda 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.3**'ün yazma kâğıtlarından alınmıştır. 5 hatanın 4'ü **K.1** tarafından yapılmıştır ve **K.1**'in hata oranı bu başlık özelinde kendi içinde yüzdeler olarak %80'e tekabül etmektedir. Edilgen çatıyla ilgili hatalar, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çeşitlilik ve adetsel fazlalık gösteren bir hata olmadığı için yaygın olarak görülen hatalardan biri olarak kabul edilmemelidir. Kaldı ki çatı ekleriyle ilgili yapılan toplam 10 hatanın 7'sinin **K.1**'e ait olması, oransal olarak bakılacak olursa çatı ekleri özelinde kendi içinde %70'e tekabül eder. Yazma kâğıtlarından hareketle çatı ekleriyle ilgili hataların ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bireysel düzeyde kalan bir hata olduğu değerlendirmesinin yapılması yerinde olacaktır.

Çatı ekleriyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yer alan 10 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.10. Çatı Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Çatı Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Etken Çatı Ekleri	5	%1,00	K.1, K.2, K.6
Edilgen Çatı Ekleri	5	%1,00	K.1, K.3
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	10	%2,00	K.1, K.2, K.3, K.6

4.3.1.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Sorunlar

4.3.1.11.1. Fiillerde Kullanılan Olumsuzluk Eki “-mA-” İle İlgili Sorunlar

K.21- Saygı duyuyorum, sizi anlıyorum. Bir daha böyle bir şey yapmıyacağım. (M. F.) {yap-(ma)-y-acağım} (Saygı duyuyorum, sizi *anlıyorum*. Bir daha böyle bir şey *yapmayacağım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında olumsuzluk eki “-mA-”nın hatalı yazımıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.21**’in yazma kâğıdından alınmıştır. Yazma kâğıtlarında sadece bir örneği tespit edilen bu hatalı yazımın sebebi öğrencinin konuşma dilinde iyi olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü bu tarz daralma benzeri kullanım Türkiye Türkçesi konuşma dilinde akıcı konuşmak için önerilen diksiyon özelliklerinden biridir. Çok da hata sayılamayak bu kullanım örneği daha çok bireysel hatalardan biri olarak kabul edilmelidir.

Olumsuz yapılarla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 1 hata verisi tespit edilmiştir. Olumsuzluk eki “-mA-”nın kullanılmasıyla ilgili olan bu 1 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.11. Olumsuz Yapılarla İlgili Hataların Analizi

Olumsuz Yapılar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Olumsuzluk Eki “-mA-”nın Kullanılması	1	%0,20	K.21
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	1	%0,20	K.21

4.3.1.12. Bildirme Eki “-Dİr / -DUr” İle İlgili Sorunlar

4.3.1.12.1. Bildirme Eki “-Dİr / -DUr”un Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- Bir süre alışkanlıkları **değiştirmiş** ve onlara karşı duyarlıdır. (F. N.) {değiştirmiş-(**tir**)} (Bir *sürü alışkanlıklarını değiştirmiştir* ve onlara karşı duyarlıdır.)

K.2- Bir insanın anladığını ilk şey ve o ses annenin **sesini**. (M. H.) {sesi-(**dir**)} (Bir insanın *anladığı* ilk şey *annesinin sesidir*.)

K.3- Bence en iyi Dünyada en güzel (...) aile var. (A. M.) {aile-(**dir**)} (Bence *en iyi (ø)* dünyada en güzel *şey* aile *var (ø)*). (Bence *dünyadaki* en güzel *(şey) ailedir*.)

K.3- Hayatta kötü ve en zor (...) uzak **var (ø)**. (A. M.) {uzaklık-(**tır**)} (Hayatta *en* kötü ve en zor *(şey) uzaktır*).

K.12- türkçe konuşulan bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük. (A. T.) {düşük-(**tür**)} (*Türkçe konuşulan* bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha *düşüktür*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme ekinin yazılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2**, **K.3** ve **K.12**’ye aittir. Yazma kâğıtlarında çok fazla görülen hatalardan değildir. Hata oranına bakılacak olursa bu başlık özelinde kendi içinde hatanın %40’ı **K.1** tarafından yapılmıştır.

4.3.1.12.2. Bildirme Eki “-Dİr / -DUr”un Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.21-Toplumda da çok **önemlidir** etkileri vardır. (M. F.) {önemli-(**ø**)} (Toplumda da çok *önemli* etkileri vardır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.21**’e

aittir. Bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok yaygın görülen hatalardan değildir.

Yukarıdaki hata örnekleri incelendiğinde ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme eki “-Dİr / -DÜr”ün yazımıyla ilgili toplamda 6 tane veri tespit edilmiştir. Genel olarak bakıldığı zaman, bildirme ekiyle ilgili hatalar, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok görülen hatalardan değildir.

Bildirme eki “-Dİr / -DÜr” ile ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 6 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.12. Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr” İle İlgili Hataların Analizi

Bildirme Eki	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
“-Dİr, / -DÜr”		%	
Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr”ün Eksikliği	5	%1,00	K.1, K.2, K.3, K.12
Bildirme Eki “-Dİr, / -DÜr”ün Gereksiz Kullanılması	1	%0,20	K.21
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	6	%1,20	K.1, K.2, K.3, K.12, K.21

4.3.1.13. Şahıs (Kişi) Ekleriyle İlgili Sorunlar

Şahıs ekleri, şekil ve zaman kalıbına dökülmüş hareketin, şahsa bağlanması için kullanılan, fiil çekiminde şahıs belirten eklerdir. Türkiye Türkçesi gramerlerinde şahıs ekleri zamir, iyelik ve emir kökenli olmak üzere üçe ayrılır. Şahıs zamiri kökenli ekler, şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman, istek ve gereklilik çekimlerinde; iyelik kökenli ekler ise Eski Türkçede yalnız görülen geçmiş zaman ile kullanılırken daha sonra görülen geçmiş zaman ve şart çekimlerinde kullanılmaya başlanmıştır (Ergin, 1993: 437; Akar & Kayılan, 2019: 559).

Cümlede yüklemnin belirttiği oluş veya kılışın kim tarafından gerçekleştirildiğine işaret eden kişi ekleri (Demir & Yılmaz, 2010: 215) gibi Farsçada da yüklemnin belirttiği oluş ya da kılışın hangi şahısla ilgili olduğunu gösteren kişi eklerinin bulunduğu Türkçedekine benzer

bir şekilde zaman ve kip eklerinden sonra geldiği görülmektedir. Ancak Türkçede dört tip kişi ekinden söz edilmekteyken Farsçada söz konusu ekler bütün kip ve zamanlar için düzenli ve tek tip olması dikkate değerdir. Ayrıca hem Türkçede hem de Farsçada üçüncü tekil kişi ek almayarak belirlenmektedir ve birinci tekil kişiye her iki dilde, aynı şekilde edatından geldiği düşünülen **-(X)m**, “م” ekiyle belirlenmektedir (Başar, 2019: 126). Aşağıdaki tabloda Türkçe ve Farsça bazı zaman ve kiplerin kişi çekimleri verilmiştir:

Tablo 4.3.13. Türkçe ve Farsça Bazı Zaman Kipleri ve Kişi Çekimleri

	1. Tip Kişi Ekleri	2. Tip Kişi Ekleri	3. Tip Kişi Ekleri (Emir)	4. Tip Kişi Ekleri (İstek)
Ben من	oku-yor- um	oku-du- m	oku-y- ayım	oku-y-a- m
	خواند م می	خواند دم	ب خواند م	ب خواند م
Sen تو	oku-yor- sun	oku-du- n	oku-	oku-y-a- sın
	ب خواند ی	ب خوان	- ب خوان	ب خواند ی
O او	oku-yor	oku-du	oku- sun	oku-y-a
	خواند د می	خواند د	ب خواند د	ب خواند د
Biz ما	oku-yor- uz	oku-du- k	oku-y- alım	oku-y-a- k
	خواند یم می	مخواند دی	خواند یم	ب خواند یم
Siz ش	oku-yor- sunuz	oku-du- nuz	oku-y- un	oku-y-a- sınız
	خواند ید می	خواند دید د	ب خواند ید	ب خواند ید z
Onlar آنها	oku-yor- lar	oku-du- lar	oku-sun- lar	oku-y-a- lar
(ای شان)	خواند ند می	خواند دند د	ب خواند ند	ب خواند ند

Kaynak: (Başar, 2019: 126-127)

Yukarıda verilen tabloda da görüldüğü üzere Farsça kişi eklerinin tek tip oluşu ve kullanım açısından Türkçeye koşutluklar taşıması İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Fars dilli hedef kitlenin Türkçe kişi eklerinin kullanımın kavranmasını kolaylaştırmaktadır. Ancak Farsçada tek tip kişi ekleri bulunduğundan hedef kitle zaman zaman unutkanlığa dayalı olarak Türkçedeki diğer tip kişi eklerinin kullanılması gereken durumlarda da birinci tip kişi eklerini tercih ederek “**gittiz, okuduz vb.**” yazım ve anlatım hataları yapabilmektedir (Başar, 2019: 127).

4.3.1.13.1. Birinci Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

K.12- Ben **İRAN’LIYAM**. Çünkü İRAN’da bir çok farklı ve üyruk ve kültür var. (A. T.) {İranlı-y-(**ım**)} (Ben *İranlıyım*. Çünkü *İran’da birçok* farklı **uyruk** ve kültür var.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci teklik şahıs ekiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.12**'nin yazma kâğıdından alınmıştır. Yazma kâğıtlarında çok fazla görülmeyen bu hatanın sebebi Azerbaycan Türkçesi etkisi olabilir. Özellikle Tebriz bölgesinde yaşayan Azerbaycan Türkleriyle ya da Alanya'da yaşayan Azerbaycan Türkleriyle yapılan konuşmaların/diyalogların dolaylı etkisi sonucu bu kullanım ortaya çıkmış olabilir.

4.3.1.13.2. Üçüncü Teklik Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

K.1- Dünyanın doğal kaynakları bitince hem de hayvanlar ve bitkiler öldürecekler ve iklim de değişiceğiz. (F. N.) {değişecek-(ø)} (Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem** hayvanlar **hem de** bitkiler ölecek ve iklim de *değişecek*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü teklik şahıs ekiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**'e aittir. Yazma kâğıtlarında çok fazla görülen hatalardan olmadığı için bu hatanın bireysel düzeyde kalan bir hata olduğu değerlendirmesini yapmak yerinde olacaktır.

4.3.1.13.3. Birinci Çokluk Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

K.1- Geri zekali insanlar çok iyi bir durum yaşar diye düşünüyorlar. (F. N.) {yaşıyor-(uz)} (*Gerizekalı* insanlar çok iyi bir *durumda yaşıyoruz* diye düşünüyorlar.)

K.20- Biz çekirdek aile. Onları çok özlüyorum. (Ş. Ş.) {aile-y-(iz)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs ekiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.20**'den tespit edilmiştir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok yaygın görülen hatalardan değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.1.13.4. İkinci Çokluk Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

4.3.1.13.4.1. İkinci Çokluk Şahıs Eki Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.7- Yeni hocam tömerde gidiyormusumuz?! (R. A.) {gidiyor musunuz?} (**Yani** hocam *Tömer'e* gidiyor *musunuz?*).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs ekiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.7**'den alınmıştır. İlgili

hata yanlışlıkla “n” yerine “m” harfinin yazılması şeklinde de vuku bulmuş olabilir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok yaygın görülen hatalardan değildir.

4.3.1.13.4.2. İkinci Çokluk Şahıs Eki Yerine İkinci Teklik Şahıs Eki Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Devlet her zaman zengin oluyor ve siz daha fakir olursun. (F. N.) {oluyorsunuz}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs eki yerine ikinci teklik şahıs eki kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**’e aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok yaygın görülen hatalardan değildir.

4.3.1.13.4.3. İkinci Çokluk Şahıs Ekinin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Bazen bu mücadeleyi kazanıyor sunuz bazen kazan mıyor sunuz. (M. H.) {kazanıyorsunuz}

K.2- Bazen bu mücadeleyi kazanıyor sunuz bazen kazan mıyor sunuz. (M. H.) {kazanmıyorsunuz}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs ekinin ayrı yazılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Çok fazla tespit edilmeyen bu hata verilerinin ikisi de **K.2**’ye aittir.

4.3.1.13.5. Üçüncü Çokluk Şahıs Ekiyle İlgili Sorunlar

K.20- Oyun oynarken arkadaş buluyordular ve beraber bol bol sohbet ediyordular. (Ş. Ş.) {buluyorlardı} (Oyun oynarken arkadaş *buluyorlardı* ve beraber bol bol sohbet *ediyorlardı*.)

K.20- Oyun oynarken arkadaş buluyordular ve beraber bol bol sohbet ediyordular. (Ş. Ş.) {ediyorlardı} (Oyun oynarken arkadaş *buluyorlardı* ve beraber bol bol sohbet *ediyorlardı*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs ekiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu veriler **K.20**’den alınmıştır. Bu kullanım örneği hata olarak kabul edilecek bir kullanım örneği de değildir. Çok yaygın olmasa da katılımcı öğrencinin yazdığı kullanım da Türkçe açısından hatalı değildir.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şahıs ekleriyle ilgili yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere toplamda 10 hata verisi tespit

edeilmiştir. Bu hata verilerinden 2 tanesini tam olarak hata kabul etmek de doğru değildir. Hatalardan 3 tanesinin **K.1** diğer 3 tanesinin de **K.20** tarafından yapılmış olması ki bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa ayrı ayrı %30’a tekabül eder. Bu durum bu başlıktaki hataların çok yaygın görülen ve tüm grup için genellenebilen hatalardan olmadığını gösterir. Hata örneklerinden de anlaşılacağı üzere ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler kişi eklerinde çok fazla problem yaşamamaktadırlar. Bunun sebebi Farsçada kişi eklerinin tek tip olması ve kullanırken Türkçe ile benzerlik göstermesi olmalıdır. Yazma kâğıtlarından hareketle öğrencilerin Türkçede kişi eklerini öğrenirken zorlanmadıkları tespitine varılabilir.

Şahıs (kişi) ekleriyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 10 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.14. Şahıs (Kişi) Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Şahıs (Kişi) Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Birinci Teklik Şahıs Eki	1	%0,20	K.12
İkinci Teklik Şahıs Eki	-	-	-
Üçüncü Teklik Şahıs Eki	1	%0,20	K.1
Birinci Çokluk Şahıs Eki	2	%0,41	K.1, K.20
İkinci Çokluk Şahıs Eki	4	%0,80	K.1, K.2, K.7
Üçüncü Çokluk Şahıs Eki	2	%0,41	K.20
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	10	%2,02	K.1, K.2, K.7, K.12, K.20

4.3.1.14. Ek Fiil Ekleriyle İlgili Sorunlar

4.3.1.14.1. Ek Fiilin Şartıyla İlgili Sorunlar

K.1- Ne işleri yapmam **gerekiyor** bir kağıt üzerine yazıyordum. (F. N.) {gerekiyor-sa/ise}
(Ne *işler* yapmam *gerekiyorsa* / *gerekiyor ise* bir *kâğıt* üzerine yazıyordum).

K.6- Şimdi sıfır binalardan elektrik su ve iskan alınmayınca yeni sahibi onları almalıdır. (S. S.) {alınmadı-y-(sa)} (Şimdi sıfır *binalarda elektrik, su ve iskân alınmadıysa* yeni sahibi onları almalıdır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ek fiilin şartıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.6**'ya aittir. 2 hata az gibi görülse de cümlelerden hareketle ek fiilin şartıyla ilgili pratik çalışmalarının artırılması gerekliliği görülmektedir.

4.3.1.14.2. “(i)ken” Zarf-Fiil Eki Almış Ek Fiilin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Ben küçükken şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum. (S. S.) {küçüklükten} (Ben *küçüklükten* şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “(i)ken” zarf fiil eki almış ek fiilin yazımıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**'ya aittir. Burada öğrencinin kullanmaması gereken “(i)ken” ek fiil ekini kullanması sonucu hata ortaya çıkmıştır. Öğrencinin cümlede “(i)ken” ek fiilini kullanması önemli bir başarıdır ve yapılacak pratik çalışmalarıyla hata en aza indirilecektir. Genel anlamda bakılınca bu hata, bireysel hatalardan biridir.

Ek fiil ekleriyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 3 veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri ek fiilin şartı ve “(i)ken” zarf-fiil eki almış ek fiilin yazımıyla ilgilidir. Tespit edilen bu 3 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.15. Ek Fiil Ekleriyle İlgili Hataların Analizi

Ek Fiil Ekleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Ek Fiilin Şartı	2	%0,41	K.1, K.6
“(i)ken” Zarf-Fiil Eki Almış			
Ek Fiilin Yazımı	1	%0,20	K.6
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	3	%0,61	K.1, K.6

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen biçim bilgisiyle ilgili hataların B2 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.3.16. Biçim Bilgisiyle İlgili Hataların Genel Analizi

Biçim Bilgisi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Hâl Ekleri	87	%17,54	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.10, K.19, K.20, K.24, K.25, K.30
İsim Tamlamaları	6	%1,20	K.3
Çokluk Eki	17	%3,43	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.20, K.21
İyelik Ekleri	14	%2,82	K.1, K.2, K.6, K.7, K.9, K.12, K.20
Kip ve Zaman Ekleri	19	%3,84	K.1, K.2, K.6, K.12, K.25
Fiiller	10	%2,02	K.2, K.6, K.9, K.10, K.19, K.20
Fiilimsiler	6	%1,20	K.1, K.2, K.6
Sıfatlar ve Sıfat Tamlamaları	12	%2,42	K.2, K.3, K.6, K.9, K.10
Yapım Ekleri	3	%0,61	K.2, K.6, K.25
Çatı Ekleri	10	%2,02	K.1, K.2, K.3, K.6
Olumsuz Yapılar	1	%0,20	K.21
Bildirme Eki “-Dİr, / -DUR”	6	%1,20	K.1, K.2, K.3, K.12, K.21
Şahıs (Kişi) Ekleri	10	%2,02	K.1, K.2, K.7, K.12, K.20
Ek Fiil Ekleri	3	%0,61	K.1, K.6
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	204	%41,13	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30

4.3.2. Ses Bilgisiyle İlgili Sorunlar

4.3.2.1. Ünlülerle İlgili Sorunlar

4.3.2.1.1. Kalınlık-İncelik Uyumuyla ve Diğer Ünlü Uyumlarıyla İlgili Sorunlar

4.3.2.1.1.1. İstisna Sözcüklere Getirilen Eklerle İlgili Sorunlar

K.1- Her işi daha dikkatli ve hatasız yapıyor. (F. N.) {dikkat-(li)}

K.1- Benim hayalimde her zaman lüks ve güzel bir yer yaşamak var. (F. N.) {hayalim-(de)}
(Benim *hayalimde* her zaman lüks ve güzel bir *yerde* yaşamak var).

K.1- Herkes sabah akşama kadar çok fazla saatlar para için çalışıyor. (F. N.) {saat-(ø)}
(Herkes *sabahtan* akşama kadar çok fazla *saat* para için çalışıyor).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında istisna sözcüklere getirilen eklerle ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin hepsi **K.1**'e aittir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Çünkü ilgili hata, diğer öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilememiştir.

Görüldüğü gibi yukarıda katılımcı tarafından kalınlık-incelik uyumuna uyulmaya çalışılarak ekler kalın ünlülerden oluşturulmuştur. Fakat sözcükler istisna sözcükler olduğu için kalın ünlüyle biten sözcüklerden sonra ince ünlülü ekleri ister. Bu durum katılımcının aslında kalınlık-incelik uyumunu öğrendiğini ve istisna sözcüklerde bile kurala uymaya çalıştığını gösterir.

4.3.2.1.1.2. Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.1- Deniz kenarında yeni şeyler deneme yapacaktım. (F. N.) {kenarın-(da)} (Deniz *kenarında* yeni şeyler *deneyecektim*).

K.1- Geri zekali insanlar çok iyi bir durum yaşar diye düşünüyorlar. (F. N.) {geri zeka-(lı)}
(*Geri zekalı* insanlar çok iyi bir *durumda yaşıyoruz* diye düşünüyorlar.)

K.2- Üzgün olduğünüz çok vardır. (M. H.) {olduğ-(unuz)} (Üzgün *olduğunuz* çok *zaman* vardır.)

K.2- En üzgün oldüğüm zaman. (M. H.) {ol-(duğ-um)}

K.3- Bu hastalık insanlar çok sınırleniyorlar ve üzünüyorlar (A. M.) {üzül-(üyor)-lar} (Bu *hastalıktan dolayı* insanlar çok *sinirleniyorlar* ve *üzülüyorlar*).

K.3- Hayatin kötü ve en zor uzak var. (A. M.) {hayat-(ın)} (*Hayatın en* kötü ve en zor *şeyi uzaklıktır.*)

K.6- Bir müşteri normalde emlakçiyle inşaat firmasına geliyor. (S. S.) {emlak-(çı-yla)} (Bir müşteri normalde *emlakçıyla* inşaat *firmasına gelir.*)

K.7- Benim arkadaşimin bir araba var. (R.A.) {arkadaş-(ım-ın)} (Benim *arkadaşımın* bir *arabası* var.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında son ünlüsü kalın ünlü olan sözcüklerden sonra ince ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 8 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hatalarla ilgili veriler, **K.1, K.2, K.3, K.6** ve **K.7**'ye aittir. Hata oranına bu başlık özelinde kendi içinde bakılacak olursa hatanın %25'i **K.1**, %25'i **K.2** ve %25'i de **K.3** tarafından yapılmıştır.

4.3.2.1.1.3. Son Ünlüsü İnce Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlülü Ek Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.1- Cöplarımızı ayrılmaya çevremize atmayacağız. (F. N.) {çöp-(ler-imiz-i)} (*Çöplerimizi ayırıp* çevremize atmayacağız.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında son ünlüsü ince ünlü olan kelimelerden sonra kalın ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi kalınlık-incelik uyumuyla ilgili bireysel anlamda fazla hatası tespit edilen **K.1**'den alınmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.2.1.1.4. Sözcük Düzeyinde Kalınlık-İncelik Uyumsuzluğuyla İlgili Sorunlar

K.1- Ne işleri yapmam gerekiyor bir kağıt üzerine yazıyordum. (F. N.) {kâğıt} (*Hangi* işleri yapmam *gerekiyorsa* bir *kâğıt* üzerine yazıyordum).

K.2- Aynı kelimeler var ve kültürler çok yakın. (M. H.) {yakın}

K.3- Musik Dinlemek çok faydalı. (A. M.) {müzik} (*Müzik dinlemek* çok faydalı).

K.6- Ben **küçükken** şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum. (S. S.) {küçüklükten} (Ben **küçüklükten** şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük düzeyinde kalınlık-incelik uyumsuzluğuyla ilgili 4 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2**, **K.3** ve **K.6**'ya aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler için bu hatanın çok yaygın yapılan hatalardan biri olmadığı tespit edilmiştir.

Yukarıdaki hata örneklerine detaylı bakılınca kalınlık-incelik uyumuyla ilgili toplamda 16 hata verisine rastlanmıştır. Özellikle kalın ünlülü sözcüklerden sonra ince ünlülü ek getirilmesi, kalınlık-incelik uyumuyla ilgili yaşanan sorunların temelini oluşturmaktadır. Sözcük düzeyindeki kalınlık-incelik uyumsuzluğu 4 hata ile sınırlıyken hataların 12'si sözcüklere eklenen eklerle ilgilidir. Genel olarak diğer hatalara bakılınca kalınlık-incelik uyumuyla ilgili hatalar azımsanmayacak durumdadır. Sözcüklere getirilecek olan eklerle ilgili kalınlık-incelik uyumu konusunda yapılacak çalışmalarla hatalar en aza indirilecektir.

4.3.2.1.2. Ünlü Harflerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

4.3.2.1.2.1. /ı/ - /i/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Cöplarımızı ayrılmaya çevremize atmayacağız. (F. N.) {çöplerimizi} (***Cöplerimizi*** ayırıp çevremize atmayacağız.)

K.1- Geri zekali insanlar çok iyi bir durum yaşar diye düşünüyorlar. (F. N.) {geri zekalı} (***Geri zekalı*** insanlar çok iyi bir ***durumda yaşıyoruz*** diye düşünüyorlar.)

K.1- Onları sahıp olmak için para ihtiyaç var. (F. N.) {sahip} (Onlara ***sahip*** olmak için ***paraya ihtiyaçları*** var.)

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi çeker ve yine daha fakir olur. (F. N.) {insanlar} (***İnsanlar*** yine ***aldatılıyor***. Ev, araba ***almak***, aile kurmak ve hayatı devam ***ettirebilmek*** için kredi ***çekerler ama*** yine daha fakir ***olurlar***.)

K.2- Yanlış düşünmeyiniz. (M. H.) {düşünmeyiniz}

K.2- Kesinlikle önemli ve belki tek amacım onun için sürekli mücadele ediyorum. (M. H.) {sürekli} (***Kesinlikle*** önemli ve belki tek amacım onun için ***sürekli*** mücadele ediyorum.)

K.2- Ses hiç bir zaman yalan söylemiyor. (M. H.) {söylemiyor} (Ses *hiçbir* zaman yalan *söylemiyor*.)

K.2- Bazı seslerimi hiç bir zaman unutmuyoruz. (M. H.) {sesleri} (Bazı *sesleri hiçbir* zaman unutmuyoruz.)

K.6- Bugün size daire almak ve sonrakı işleri icza ederim. (S. S.) {sonraki} (Bugün size daire *alma* ve *aldıktan sonraki* işleri *izah edeceğim*.)

K.6- Bir müşteri normalde emlakçiyle inşaat firmasına geliyor. (S. S.) {emlakçıyla} (Bir müşteri normalde *emlakçıyla* inşaat *firmasına gelir*.)

K.6- Bir müşteri normalde emlakçiyle inşaat firmasına geliyor. (S. S.) {firmasına} (Bir müşteri normalde *emlakçıyla* inşaat *firmasına gelir*.)

K.6- Iskan yapılıncı Elektrik ve su aboneler alınabilir. (S. S.) {iskân} (*İskân alınınca elektrik* ve su *aboneleri* alınabilir.)

K.6- Şimdi sıfır binalardan elektrik su ve iskan alınmayınca yeni sahibi onları almalıdır. (S. S.) {binalarda} (Şimdi sıfır *binalarda elektrik, su ve iskân alınmadıysa* yeni sahibi onları almalıdır.)

K.6- Şimdi sıfır binalardan elektrik su ve iskan alınmayınca yeni sahibi onları almalıdır. (S. S.) {elektrik} (Şimdi sıfır *binalarda elektrik, su ve iskân alınmadıysa* yeni sahibi onları almalıdır.)

K.6- Ondan sonrakı beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {sonraki} (Ondan *sonra kendi evlerine* beyaz *eşyalarını* ve *mobilyalarını yerleştiriyorlar*.)

K.6- Bunlar bizim satışdan sonrakı işlerimizdir. (S. S.) {sonraki} (Bunlar bizim *satıştan sonraki* işlerimizdir.)

K.10- Bence hedefe ulaşamadığın zaman hedef aynı kalsın. (P. F.) {aynı}

K.12- Gönüllüm razi olmadan İRAN yazmak zorundayım. (A. T.) {razi} (*Gönlüm razi olmasa da* İran yazmak *zorundayım*.)

K.12- Gönüllüm razi olmadan İRAN yazmak zorundayım. (A. T.) {zorundayım} (*Gönlüm razi olmasa da* İran yazmak *zorundayım*.)

K.20- İnsanların ölmesini engelledim. (Ş. Ş.) {ölmesini}

K.21- Benim için çok önemli olduğunu biliyorsun. (M. F.) {önemli} (Benim için çok *önemli olduğunu* biliyorsun.)

K.21- Seni kalbi kırık halde görünce dayanamıyorum. (M. F.) {dayanamıyorum}

K.21- Ben hergün sınavlara çalışıyorum. (M. F.) {çalışıyorum} (Ben *her gün çalışıyorum*.)

K.21- O yüzden agresifleşiyorum. (M. F.) {agresifleşiyorum} (O *yüzden agresifleşiyorum*.)

K.21- Saygı duyuyorum, sizi anlıyorum. Bir daha böyle bir şey yapmıyacağım. (M. F.) {anlıyorum} (Saygı duyuyorum, sizi *anlıyorum*. Bir daha böyle bir şey *yapmayacağım*.)

K.24- Anların takdir bilinmeli. (M. A.) {takdiri} (*Anların takdiri bilinmeli*.)

K.24- Anların takdir bilinmeli. (M. A.) {bilinmeli} (*Anların takdiri bilinmeli*.)

K.24- Bu zor durumlarda görüyoruz ki öğretmenler ve doktorlar çalışıyorlar. (M. A.) {çalışıyorlar}

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesine gitmem lazım. (A. M.1) {lazım} Hem bu işi ve *mesleği öğrenmek hem de profösörlük için Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ı/ - /i/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 29 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.6, K.10, K.12, K.20, K.21, K.24** ve **K.25**'e aittir. **K.6**'nın 8 hata ile öne çıktığı bu başlıkta, **K.21** 5 hata, **K.1** ve **K.2** 4'er hata, **K.24** 3 hata, **K.12** 2 hata, **K.10, K.20** ve **K.25** de 1'er hata yapmıştır. Bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa hataların %27,59'u **K.6**, %17,24'ü **K.21**, %13,79'u **K.1**, %13,79'u **K.2**, %10,34'ü **K.24**, %6,90'ı **K.12**, %3,45'i **K.10**, %3,45'i **K.20** ve %3,45'i **K.25** tarafından yapılmıştır. Hemen hemen hataların yarısını **K.6** ve **K.21** yapmış olsa da 9 farklı öğrencinin yazma kâğıdında bu sorunla karşılaşmış olması hata çeşitliliğinin fazla olduğunu gösterir. Özellikle buradan hareketle ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin kalınlık-incelik uyumu temelinde /ı/ - /i/ ünlülerinin kullanımıyla ilgili ciddi bir hata yapma eğiliminde oldukları sonucuna varılır.

4.3.2.1.2.2. /i/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Dünyanın doğal kaynakları bitince hem de hayvanlar ve bitkiler öldürecekler ve iklim de değişiceğiz. (F. N.) {değişeceğiz} (Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem** hayvanlar **hem de** bitkiler ölecek ve iklim de **değişecek**.)

K.1- Bitki yeyin (F. N.) {yiyin}

K.10- Hastalık devlet elinde mellete iyi beslenmesi için ... (P. F.) {milletin} (Hastalık **devlet** elinde **milletin** iyi beslenmesi için...)

K.12- Bir çok örnek verebilerim. (A. T.) {verebilirim} (**Birçok** örnek **verebilirim**.)

K.30- Omurgayı ve değer vücut bağlantılarını ayarlarak. (Z. D.) {diğer} (Omurgayı ve diğer vücut bağlantılarını **ayarlamak**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /i/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.10**, **K.12** ve **K.30**'dan alınmıştır. 2 hata ile en fazla hatayı **K.1** yapmıştır ve bu hatası bu başlık özelinde kendi içinde oransal olarak %40'a tekabül etse de **K.1**'in hataları Türkçenin kurallarını çok iyi bilmesinden ve konuşma dilinde iyi durumda olmasından kaynaklanmış olabilir. “değişiceğiz” örneğinde ünlü daralmasına benzer bir kullanım örneği sergilerken, “yeyin” örneğinde ise sözcüğün kökeninin “ye-” olmasından dolayı yanlış olmalıdır. Diğer hatalarda da çok vahim hata örnekleri mevcut değildir. Birkaç küçük bireysel çalışmayla ilgili hatalar yok edilecektir.

4.3.2.1.2.3. /o/ - /ö/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.12- Ben İRAN'LIYAM. Çünkü İRAN'da bir çok farklı ve üyruk ve kültür var. (A. T.) {birçok} (Ben **İranlıyım**. Çünkü **İran'da birçok** farklı **uyruk** ve kültür var.)

K.21- Benim için çok önemli öldüğünü biliyorsun. (M. F.) {olduğunu} (Benim için çok **önemli öldüğünü** biliyorsun.)

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesine gitmem lazım. (A. M.1) {profösörlük} (**Hem** bu işi ve **mesleği öğrenmek hem de profösörlük için Japonya'ya** gitmem **lazım**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /ö/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.12**,

K.21 ve **K.25**'e aittir. Yazma kâğıtlarında bu hatanın çok fazla tespit edilmemesi daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.2.1.2.4. /o/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.12- türkçe kunuşullan bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük. (A. T.) {kunuşulan} (*Türkçe konuşulan* bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha *düşüktür*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata, /ı/ - /i/, /i/ - /e/ ve /o/ - /ö/ ünlüleri noktasında da hatalar yapan **K.12** tarafından yapılmıştır. Yazma kâğıtlarında bu hatanın çok fazla tespit edilmemesi daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Genel olarak da ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin dışındaki yabancı dilli öğrencilerin de çok yaptığı hatalardan biri değildir.

4.3.2.1.2.5. /o/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Çevremizi ve koremizi kurtaracağız. (F. N.) {küremizi}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**'den alınmıştır. Yazma kâğıtlarında bu hatanın çok fazla tespit edilmemesi daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Genel olarak da ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin dışındaki yabancı dilli öğrencilerin de çok yaptığı hatalardan biri değildir.

4.3.2.1.2.6. /u/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Organik yemekler bizim vücüdümüz için faydalıdır (F. N.) {vücudumuz}

K.4- Önceden sıklık görüsup ve mühebet ediyorduk. (A. S.) {görüşüp} (Önceden *sık sık görüşüp muhabbet* ediyorduk.)

K.10- Millet devlet'den memnün değildi. (P. J.) {memnun} (Kimse *devletten memnun değildi*.)

K.12- Ben İRAN'LIYAM. Çünkü İRAN'da bir çok farklı ve üvrük ve kültür var. (A. T.) {uyruk} (Ben *İranlıyım*. Çünkü *İran'da birçok* farklı *uyruk* ve kültür var.)

K.20- Ailesiz yapmak zor ama onlardan uzak olmayı her kes **tecrube** etmeli. (Ş. Ş.) {tecrübe} (*Ailesiz olmak* zor ama onlardan uzak olmayı *herkes tecrübe* etmeli.)

K.21- Bünü geçen yılda sınavlar zamanlarında yaşamıştık. (M. F.) {bunu} (*Bunu* geçen *yıl sınav* zamanlarında yaşamıştık.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /u/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.4, K.10, K.12, K.20** ve **K.21**'in yazma kâğıdından alınmıştır. Görüldüğü üzere 6 hatanın hepsini de farklı kişiler yapmıştır. Çok fazla olmasa da ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında görülen bu hatanın sebebi Farsçada “ü” ünlüsünün kullanılmaması olmalıdır. Bu sebeple özellikle “ü” ünlüsünün öğretimi noktasında çalışmaların artırılması hatanın azalması açısından önemlidir. Bu öğretim, “u” ve “ü” ünlülerinin karşılaştırmalı öğretimi şeklinde de olabilir.

4.3.2.1.2.7. /a/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Devlet onlara bir daha büyük yalanı **de** söylemiş emekli maaş hakkında. (F. N.) {yalanı da} (Devlet onlara emekli *maaşları* hakkında bir daha büyük bir *yalanı da* söylemiş.)

K.1- Emekli maaş 40 yıl **çalıştıktan** sonra o kadar az ki fakir gibi yaşıyorsun. (F. N.) {çalıştıktan}

K.2- Çocuklar **çocukten** itibaren mücadeleyi etmeyi öğrenirler. (M. H.) {çocukluktan} (Çocuklar *çocukluktan* itibaren *mücadele* etmeyi öğrenirler.)

K.6- Bir müşteri normalde **emlakçıyle** inşaat firmasına geliyor. (S. S.) {emlakçıyla} (Bir müşteri normalde *emlakçıyla* inşaat *firmasına gelir*.)

K.6- Daireyi **beğandıktan** sonra kaparo verilirken satış yapılır. (S. S.) {beğendikten}

K.12- Normalda nerelisin sorusunu sorarsa karşılığında bir tek ülke ismini vererek diğer soruya geçilir. (A. T.) {normalde} (*Normalde* nerelisin *sorusu sorulursa* karşılığında *tek bir* ülke *ismi verilerek diğer* soruya *geçilir*.)

K.21- O **yüzdan** agresifleşiyorum. (M. F.) {yüzden} (O *yüzden agresifleşiyorum*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 7 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.6, K.12** ve **K.21**'e aittir. **K.1** ve **K.6** ikişer hata ile öne çıkarken **K.2, K.12** ve **K.21** birer

hata yapmıştır. Bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa hataların %28,565'sini **K.1**, %28,565'sini **K.6**, %14,29'unu **K.2**, %14,29'unu **K.12** ve yine %14,29'unu da **K.21** yapmıştır. Bu hata normal şartlarda yabancı öğrencilerin çok yaptığı hatalardan biridir. Bu açıdan bakılınca hata adedi çok yüksek değildir.

4.3.2.1.2.8. /a/ - /ı/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.9- bazen güzel şeyler anlatar. (E. F.) {anlatır} (**Bazen** güzel şeyler *anlatır*.)

K.21- Saygı duyuyorum, sizi anlıyorum. Bir daha böyle bir şey yapmıyacağım. (M. F.) {yapmayacağım} (Saygı duyuyorum, sizi *anlıyorum*. Bir daha böyle bir şey *yapmayacağım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /ı/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.9** ve **K.21**'e aittir. Özellikle ek düzeyinde görülen bu hata yazma kâğıtlarında çok fazla görülen hatalardan değildir.

4.3.2.1.2.9. /a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.9- Ben Antalia Ak deniz üniversiteside okayorum. (E. F.) {okuyorum} (Ben *Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde okuyorum*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.9**'un yazma kâğıdından alınmıştır. Sözcük düzeyinde tespit edilen bu hata, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok görülen bir hata değildir.

4.3.2.1.2.10. /ü/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Bir süre alışkanlıkları değiştirmiş ve onlara karşı duyarlıdır. (F. N.) {sürü} (Bir *sürü alışkanlıklarını değiştirmiştir* ve onlara karşı duyarlıdır.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ü/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**'e aittir. Bu ünlülerle ilgili hata, yabancı öğrencilerin nadir yaptığı hatalardandır. Sözcük düzeyindeki bu kullanım örneği, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı diğer öğrencilerin yazma kâğıtlarında mevcut değildir.

Yukarıdaki hata örnekleri incelendiği zaman ünlülerle ilgili toplamda 72 hata tespit edilmiştir. 16 tanesinin kalınlık-incelik uyumuyla ilgili olduğu hatalardan 56 tanesi direkt

ünlülerin sözcük ve ek düzeyinde yazımıyla ilgilidir. Ünlülerin yazımıyla ilgili hatalarda özellikle 29 hatayla /ı/ - /i/ ünlüsünün yanlış kullanımı öne çıkmaktadır. /a/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili 7 hata tespit edilirken /u/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili 6 hata, /i/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili 5 hata, /o/ - /ö/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili 3 hata, /a/ - /ı/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili 2 hata ve /o/ - /u/, /a/ - /u/, /o/ - /ü/ ile /ü/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili ise 1'er hata tespit edilmiştir. Hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdeler olarak bakılacak olursa hataların %40,28'si /ı/ - /i/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %22,22'si kalınlık-incelik uyumunun yanlış kullanımı, %9,72'si /a/ - /e/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %8,33'ü /u/ - /ü/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %6,94'ü /i/ - /e/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %4,17'si /o/ - /ö/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %2,78'i /a/ - /ı/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %1,39'u /o/ - /u/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %1,39'u /o/ - /ü/ ünlüsünün yanlış kullanımı, %1,39'u /a/ - /u/ ünlüsünün yanlış kullanımı ve yine %1,39'u da /ü/ - /e/ ünlüsünün yanlış kullanımı üzerinedir. Genel olarak ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarından hareket edilirse, İranlı öğrencilerin özellikle /ı/ - /i/ ünlüsünün yazımını karıştırdıkları görülür. Bunun sebebi kendi dillerinde "ı" ünlüsünün yer almamasıyla ilgili olmalıdır.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen ünlülerle ilgili hataların B2 seviyesindeki tüm hatalar içindeki genel analizine bakılınca aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.3.17. Ünlülerle İlgili Hataların Analizi

Ünlüler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İstisna Sözcüklere Getirilen Ekler	3	%0,61	K.1
Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlü Ek Getirilmesi	8	%1,61	K.1, K.2, K.3, K.6, K.7
Son Ünlüsü İnce Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra Kalın Ünlü Ek Getirilmesi	1	%0,20	K.1
Sözcük Düzeyinde Kalınlık- İncelik Uyumsuzluğu	4	%0,81	K.1, K.2, K.3, K.6

/ı/ - /i/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	29	%5,85	K.1, K.2, K.6, K.10, K.12, K.20, K.21, K.24, K.25
/i/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	5	%1,00	K.1, K.10, K.12, K.30
/o/ - /ö/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	3	%0,61	K.12, K.21, K.25
/o/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	1	%0,20	K.1
/o/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	1	%0,20	K.1
/u/ - /ü/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	6	%1,20	K.1, K.4, K.10, K.12, K.20, K.21
/a/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	7	%1,42	K.1, K.2, K.6, K.12, K.21
/a/ - /ı/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	2	%0,41	K.9, K.21
/a/ - /u/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	1	%0,20	K.9
/ü/ - /e/ Ünlülerinin Yanlış Kullanılması	1	%0,20	K.1
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	72	%14,52	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, 20, K.21, K.24, K.25, K.30

4.3.2.2. Ünsüzlerle İlgili Sorunlar

4.3.2.2.1. Sert Ünsüzler “p, ç, t, k” ve Yumuşak Ünsüzler “b, c, d, g, ğ” İle İlgili Sertleşme ve Yumuşama Sorunları

K.2- Bazı insanlar için mücadele bir **amaçdır**. (M. H.) {amaç-(tır)}

K.6- Bunlar bizim **satışdan** sonraki işlerimizdir. (S. S.) {satış-(tan)}

K.10- Millet devlet'den memnün değildi. (P. J.) {devlet-(ten)} (Millet *devletten memnun* değildi.)

K.25- Hedef bu işden felç ve eli ya da gözü görmeyen insanlar için yeni icadeler yapmak istiyorum. (A. M.1) {iş-(ten)} (Hedef bu *işten felçli*, eli *tutmayan* ya da gözü görmeyen insanlar için yeni *icatlar* yapmak istiyorum.)

K.25- Bu meslek'de hastara ve teknoloji işlerine kendini geniştirebilirsin. (A. M.1) {meslek-(te)} (Bu *meslekte hasta* ve teknoloji *işlerinde* kendini *geliştirebilirsin*.)

K.30- Kilininde çalışıyorum. (Z. D.) {klinik-(te)}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüzlerde sertleşme sorunuyla ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2, K.6, K.10, K.25** ve **K.30**'dan alınmıştır. B1 seviyesindeki yazma kâğıtlarıyla B2 seviyesindeki yazma kâğıtları karşılaştırıldığı zaman B2 seviyesinde sert ünsüzler “p, ç, t, k” ve yumuşak ünsüzler “b, c, d, g, ğ” ile ilgili sertleşme ve yumuşama sorunlarında ciddi bir düşüş olduğu görülse de temel seviyede çözülmüş olması gereken bu ses bilgisi özelliğiyle ilgili hataların B2 seviyesinde hâlâ devam ediyor olması önemli bir sorundur. Ama yapılacak olan bireysel çalışmalarla hatalar en aza indirilebilecektir.

4.3.2.2.2. Ünsüz İkizleşmesi Oluşturmak Şeklinde Ortaya Çıkan Ünsüzlerin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.12- türkçe kunuşullan bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük. (A. T.) {kunuşulan} (*Türkçe konuşulan* bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha *düşüktür*.)

K.12- Gönüllüm razı olmadan İRAN yazmak zorundayım. (A. T.) {gönülüm} (*Gönülüm razı olmasa da İran yazmak zorundayım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüz ikizleşmesi şeklinde hatalı ünsüz kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin ikisi de **K.12**'ye aittir. B2 seviyesinde çok görülmeyen bu hata, bireysel hatalardan biri olarak kabul edilmelidir. Çünkü genel anlamda da bakılınca çok görülen bir hata örneği değildir.

4.3.2.2.3. Sözcük İçinde Gelişigüzel Şekilde Hatalı Ünsüz Tercih Edilmesiyle İlgili Sorunlar

K.15- Yürüyüş yaptıktan sonda kahvaltı hazırlıyorum (A. D.) (sonra)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük içinde gelişigüzel şekilde hatalı ünsüz tercihiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.15**'ten alınmıştır. B2 seviyesinde çok görülmeyen bu hata, bireysel hatalardan biri olarak kabul edilmelidir. Çünkü genel anlamda da bakılınca çok görülen bir hata örneği değildir.

4.3.2.2.4. Kaynaştırma Ünsüzleriyle İlgili Sorunlar

K.1- İkametin sıkıntısığı çözebilirdim. (F. N.) {sıkıntısı-(n)-ı} (*İkamet sıkıntısını* çözebilirdim.)

K.12- Hep ezdi ve ezmeğe devam ediyor. (A. T.) {ezme-(y)-e}

K.25- Allahın yardımağıla insanlığa yardımcı olacam. (A. M.1) {yardımı-(y)-la} (*Allah'ın yardımıyla* insanlığa yardımcı *olacağım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kaynaştırma ünsüzleriyle ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.12** ve **K.25**'e aittir. Kaynaştırma ünsüzleriyle ilgili sorunlar her seviyede ortaya çıkabilecek sorunlardır. Her ne kadar kaynaştırma ünsüzlerinin öğretimi temel seviyede yapılıyor olsa da özellikle kaynaştırma ünsüzü “y” ile “ğ” ünsüzünü yabancı öğrenciler birbirine çok defa karıştırmaktadırlar. Bu açıdan bakılınca 3 yazım hatası, yüksek bir hata adedi değildir.

4.3.2.2.5. “ğ” Ünsüzü Yerine “y” Ünsüzünün Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.20- Benim bir sihirli deyneyim olsaydı. (Ş. Ş.) {de(ğ)ne(ğ)-im}

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1) {mesle(ğ)-i} (Bu işi ve *mesleği* öğrenmem için *Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ğ” ünsüzü yerine “y” ünsüzünün yazılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.20** ve **K.25**'e aittir. Öğrencilerin yazma kâğıtlarında çok fazla görülmeyen bu hatayı yerine göre Türk öğrenciler de yapabilmektedir. Bu açıdan bakılınca 3 yazım hatası, yüksek bir hata adedi değildir.

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüzlerle ilgili toplamda 14 hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan 6 tanesi sert ünsüzlerden sonra gelen eklerin ilk ünsüzünün benzeşme kuralının dışında kalmasıyla ilgilidir. Sert ünsüzlerden sonra gelen eklerin ilk ünsüzünün benzeşme kuralının dışında kalmasıyla ilgili

hatalar bu başlık özelinde kendi içinde ünsüzlerle ilgili hataların %42,86'sına tekabül etmektedir. Katılımcıların yukarıdaki hata örneklerinden de anlaşılacağı üzere ünsüzlerin kullanımında çok sorun yaşamamakla birlikte özellikle sert ünsüzlerden sonra gelen ekleri benzeşme kuralının dışında tutarak sorun yaşadıkları görülür.

Ünsüzlerle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 14 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.18. Ünsüzlerle İlgili Hataların Analizi

Ünsüzler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sert Ünsüzler “p, ç, t, k” ve Yumuşak Ünsüzler “b, c, d, g, ğ” İle Sertleşme ve Yumuşama Sorunları	6	%1,20	K.2, K.6, K.10, K.25, K.30
Ünsüz İkizleşmesi Oluşturmak Şeklinde Ortaya Çıkan Ünsüzlerin Kullanılması	2	%0,41	K.12
Sözcük İçinde Gelişigüzel Şekilde Hatalı Ünsüz Tercih Edilmesi	1	%0,20	K.15
Kaynaştırma Ünsüzleri	3	%0,60	K.1, K.12, K.25
“ğ” Yerine “y” Ünsüzünün Kullanılması	2	%0,41	K.20, K.25
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	14	%2,82	K.1, K.2, K.6, K.10, K.12 K.15, K.20, K.25, K.30

Ses bilgisiyle ilgili hataların B2 düzeyindeki tüm hata verileri içindeki genel analizine ünlüler ve ünsüzler boyutunda bakıldığı zaman aşağıdaki tablo ortaya çıkar:

Tablo 4.3.19. Ses Bilgisiyle İlgili Hataların Analizi

Ses Bilgisi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Ünlüler	72	%14,52	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Ünsüzler	14	%2,82	K.1, K.2, K.6, K.10, K.12, K.15, K.20, K.25, K.30
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	86	%17,34	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30

4.3.3. Söz Dizimiyle İlgili Sorunlar

4.3.3.1. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Sorunlar

4.3.3.1.1. İlgili Yerde Kullanılmaması Gereken Sözcüğün Kullanılması / Gereksiz Sözcük Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Her kes **kendi** sorumlulukları çevreye karşı bilmesi gerekir. (F. N.) {kendi (ø)} (Çevreye karşı *herkesin sorumluluklarını* bilmesi gerekir.)

K.1- Deniz kenarında yeni şeyler **deneme yapacaktım**. (F. N.) {deneyecektim} (Deniz *kenarında* yeni şeyler *deneyecektim*).

K.2- Bizim ülkemizde şöyle **diyen** bir atasözü var. (M. H.) {diyen (ø)} (Bizim ülkemizde şöyle bir atasözü *vardır*.)

K.2- Bir insanın anladığını ilk şey **ve o ses** annenin sesini. (M. H.) {ve o ses (ø)} (Bir insanın *anladığı* ilk şey *annesinin sesidir*.)

K.2- Sevmek, âşık olmak çok anlamlı **bir** kelime. (M. H.) {bir (ø)} (Sevmek, âşık olmak çok anlamlı *kelimeler*.)

K.2- Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece iyi **bir** zamanlar var? (M. H.) {bir (ø)} (Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece iyi zamanlarda mı aşk var?)

K.3- Hepsi ülkeler **birlikte** kavga ediyorlar. (A. M.) {birbiriyle} (*Ülkelerin* hepsi *birbiriyle* kavga ediyor / *savaşıyor*.)

K.3- Bence en iyi Dünyada en güzel aile var. (A. M.) {var (ø)} (Bence *dünyadaki* en güzel *şey ailedir*.)

K.3- Hayatta kötü ve en zor uzak var. (A. M.) {var (ø)} (Hayatta *en* kötü ve en zor *şey uzaklıktır*.)

K.4- Kendimiz ve ailemiz için, sağlıklarımız için bazı kuralları uymak zorundayız. (A. S.) {için (ø)} (Kendimiz, ailemiz ve *sağlığımız* için bazı *kurallara* uymak zorundayız.)

K.19- türkiyeye geldiğim zaman ilk günler çok zor şeyler yaşadım (B. K.) {zaman (ø)} (*Türkiye'ye ilk geldiğim günlerde* çok zor şeyler yaşadım.)

K.19- zor şeyler anlama yani hiç türlü işlerimi hel edemiyordum (B. K.) {türlü (ø)} (*Anlamada* zor şeyler *yaşadım* ve *bazı* işlerimi hiç *halledemiyordum*.)

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1) {ülkesinr (ø)} (*Hem* bu işi ve *mesleği öğrenmek* *hem de profösörlük için Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgili yerde kullanılması gereken sözcüğün kullanılmaması / gereksiz sözcük kullanımıyla ilgili 13 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.3, K.4, K.19** ve **K.25**'e aittir. Hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa hatanın %30,76'sı **K.2**'ye aittir.

B1'de de bahsettiğimiz gibi ister ana dili olsun ister hedef dil olsun fark etmeksizin bağlam içinde yeri olmayan sözcüklerin cümle içerisinde kullanıldığı örneklerle fazlasıyla rastlanmaktadır. B1'de 14 olan hata, B2'de 13 olarak görülmektedir. B1 ve B2'de hata sayısı birbirine yakındır. Normal şartlarda B2'de daha az hata yapılması beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin B1'de daha fazla söz dizimsel çalışma yapmaları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere bağlam içerisinde yeri olmayan ve cümleye farklı anlamlar kazandıran birçok kullanım mevcuttur. Türkçede cümle içinde aynı anlama gelen eş anlamlı sözcükler bile bağlam içinde düşünüldüğü zaman birbirinin yerine kullanılamazken gereksiz sözcük kullanılması anlamı fazlasıyla bozmaktadır. Örnekler detaylı incelendiği zaman öğrencilerin B2 seviyesinde gereksiz sözcük kullanımının önemli sorunlardan birisi olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Bu sorunun temel nedeninin katılımcıların Farsçadan aktarım yaparak cümle oluşturmaya çalışmaları olmalıdır.

4.3.3.1.2. *İlgili Yerde Kullanılması Gereken Sözcüğün Kullanılmaması / Sözcük Eksikliğiyle İlgili Sorunlar*

K.3- Bence en iyi Dünyada en güzel (...) aile var. (A. M.) {şey} (Bence dünyadaki en güzel (şey) ailedir.)

K.4- Bizde normal hayatımız değerini daha (...) bilsek. (A. S.) {iyi} (Biz **de** normal hayatımızın değerini daha (**iyi**) bilsek.)

K.9- Beraber gezmeye ve futbol oynuyoruz. (E. F.) {gidiyoruz} (Beraber gezmeye (**gidiyoruz**) ve futbol oynuyoruz.)

K.25- Hedef bu işden felç ve **eli (...)** ya da gözü görmeyen insanlar için yeni icadeler yapmak istiyorum. (A. M.1) {eli tutmayan} (Hedef bu **işten felçli**, eli **tutmayan** ya da gözü görmeyen insanlar için yeni **icatlar** yapmak istiyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük eksikliğiyle ilgili 4 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.3**, **K.4**, **K.9** ve **K.25**'e aittir. **K.3** ve **K.4**'ün gereksiz sözcük kullanımıyla ilgili de hatalarının olması söz diziminde bireysel anlamda sorunların olduğunu gösterir. **K.9** özellikle öge noktasında yüklem eksikliğiyle ilgili bir sorun yaşarken **K.25** de ilgili yerde kullanılması gereken fiilin kullanılmamasıyla ilgili bir sorun yaşamıştır. Çok yaygın görülen hatalardan biri değildir. Bu sorunun da temel nedeninin katılımcıların Farsçadan aktarım yaparak cümle oluşturmaya çalışmaları olmalıdır.

4.3.3.1.3. *Yakın veya Eş Anlamlı Sözcüklerin Birbirinin Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar*

K.1- Kağıtlar ön ve arka **üzerinde** kullanmalıyız. (F. N.) {tarafını}} (**Kağıtların** ön ve arka **tarafını** kullanmalıyız.)

K.1- En son devlet sizi emekli maaşı bile **ufacık** verir. (F. N.) {çok az} (En son devlet **size** emekli **maaşını** bile **çok az** verir.)

K.1- Bitki yeyin (F. N.) {sebze} (**Sebze** yiyin.)

K.2- Her insanın hayatına **en** mutlu ve en kötü ve üzgün olduğunuz çok zaman vardır. (M. H.) {çok} (Her insanın **hayatında çok** mutlu, **çok** kötü ve üzgün **olduğu** çok **zamanlar** vardır).

K.2- Her insanın hayatına en mutlu ve **en** kötü ve üzgün olduğunuz çok zaman vardır. (M. H.) {çok} (Her insanın **hayatında çok** mutlu, **çok** kötü ve üzgün **olduğu** çok **zamanlar** vardır).

K.2- Hayat çok az ve sadece bütün insanlar hayatına en mutlu zamanlar hatırlıyorlar. (M. H.) {kısa} (Hayat çok *kısa* ve sadece *bazı* insanlar *hayatlarındaki* en mutlu *zamanları* hatırlıyorlar).

K.3- Bence hayatta en zor ve kötü şey var. (A. M.) {çok} (Bence hayatta *çok* zor ve *çok* kötü *şeyler* var.)

K.3- Her yerlerde çok fakir yaşıyorlar veya hepsi ülkeler birlikte kavga ediyorlar. (A. M.) {savaşıyorlar} (Her *yerde* çok fakir yaşıyorlar veya *ülkelerin* hepsi *birbirleriyle* *savaşıyorlar*.)

K.3- Mesela koronavirüsü hepsi ülkeler çok insan vefat etti. (A. M.) {bütün} (Mesela *korona virüsünden bütün ülkelerde* çok insan vefat etti.)

K.18- Ülkem çok güzel ama devlet ve hükümetten nefret ediyorum sadece ben değil ve çok kişi yorulmuş hale gelmiş (G. G.) {yorgun} (Ülkem çok güzel ama devlet ve hükümetten nefret ediyorum, sadece ben değil, *birçok* kişi *yorgun* hale geldi.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yakın veya eş anlamlı sözcüklerin birbirinin yerine kullanılmasıyla ilgili 10 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.2**, **K.3** ve **K.18**'e aittir. **K.1**, **K.2** ve **K.3** üçer adet hata yaparken **K.18** de bir hata yapmıştır. Hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa hatanın %30'u **K.1**, %30'u **K.2**, %30'u **K.3** ve %10'u da **K.18**'e aittir. B2 seviyesindeki diğer hatalar düşünüldüğü zaman bu konudaki hatalar da önemli hatalardan biri olarak değerlendirilmelidir.

4.3.3.1.4. Yakın veya Eş Anlamlı Olmayan Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar (Hatalı Sözcük Tercihi)

K.2- Hayat çok az ve sadece bütün insanlar hayatına en mutlu zamanlar hatırlıyorlar. (M. H.) {bazı} (Hayat çok *kısa* ve sadece *bazı* insanlar *hayatlarındaki* en mutlu *zamanları* hatırlıyorlar).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında hatalı sözcük tercihiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.2** tarafından yapılmıştır. **K.2** burada farklı anlamlara gelen iki sözcüğü birbiri yerine kullanmıştır. B1 düşünüldüğü zaman hatanın B2 seviyesindeki önemli hatalardan biri olmadığı söylenebilir.

Sözcük tercihi, eksikliği ve fazlalığıyla ilgili toplamda 28 hata verisi tespit edilmiştir. Genel olarak B2 açısından bakıldığında zaman hata sayısı yüksektir. Yapılacak söz dizimsel çalışmalarla hata sayısı asgari oranlara düşürülecektir. Sözcük tercihi, eksikliği ve fazlalığıyla

İlgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen bu 28 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkmaktadır:

Tablo 4.3.20. Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığıyla İlgili Hataların Analizi

Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığı	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İlgili Yerde Kullanılmaması Gereken	13	%2,62	K.1, K.2, K.3, K.4
Sözcüğün Kullanılması / Gereksiz			K.19, K.25
Sözcük Kullanılması			
İlgili Yerde Kullanılması Gereken	4	%0,81	K.3, K.4, K.9, K.25
Sözcüğün Kullanılmaması / Sözcük Eksikliği			
Yakın veya Eş Anımlı Sözcüklerin	10	%2,02	K.1, K.2, K.3, K.18
Birbiri Yerine Kullanılması			
Yakın veya Eş Anımlı Olmayan	1	%0,20	K.2
Sözcüklerin Birbiri Yerine Kullanılması / Hatalı Sözcük Tercihi			
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	28	%5,65	K.1, K.2, K.3, K.4, K.9
Hatayı Yapan Öğrenciler			K.18, K.19, K.25

4.3.3.2. Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Sorunlar

K.1- Devlet onlara bir daha **büyük yalanı de** söylemiş emekli maaş hakkında. (F. N.) {de (ø) / büyük bir yalan} (Devlet onlara emekli **maaşları** hakkında bir daha **büyük bir yalan** söylemiş.)

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi **bir az uyandım**. (F. N.) {biraz olsa uyandırdım} (Bu konuda çok söylemek **istediğim çözüm yolları** var ama zaman yok. Umarım sizi **biraz olsa uyandırdım**.)

K.2- Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece **iyi bir zamanlar var?** (M. H.) {iyi (ø) / iyi zamanlarda mı aşk var?} (Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece **iyi zamanlarda mı aşk var?**)

K.2- Bazıları yemek almak için mücadele ediyorlar, bazı para kazanmak için. (M. H.) {bazıları para kazanmak için mücadele ediyor} (Bazıları yemek almak için, *bazıları para kazanmak için mücadele ediyor.*)

K.3- Hepsi ülkeler birlikte kavga ediyorlar. (A. M.) {ülkelerin hepsi} (*Ülkelerin hepsi birbiriyle kavga ediyor / savaşıyor.*)

K.6- Müşteri dairenin parasını tamamı ödedikten sonra tapu onun adına devri yapılacak ve yeni sahibi sayılır. (S. S.) {devredilir ve dairenin yeni sahibi o sayılır} (Müşteri daire *parasının tamamını* ödedikten sonra tapu onun adına **devredilir** ve (*dairenin*) yeni sahibi (*o*) sayılır.)

K.6- Ondan sonraki beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {kendi evine.....yerleştiriyor} (Ondan sonra *kendi evine beyaz eşyalarını ve mobilyalarını yerleştiriyor.*)

K.9- Ben görmekten denizi çok zevk alıyorum. (E. F.) {denizi görmekten} (Ben *denizi görmekten* çok zevk alıyorum.)

K.19- zor şeyler anlama yani hiç türlü işlerimi hel edemiyordum (B. K.) {anlamada zor şeyler} (*Anlamada zor şeyler yaşadım ve bazı işlerimi halledemiyordum.*)

K.20- Eğer bir kötü alışkanlığı bir ay yapmazsan olumlu haline gelebilir. (Ş. Ş.) {kötü bir} (Eğer *kötü bir* alışkanlığı bir ay yapmazsan olumlu *hâle* gelebilir.)

K.24- Corona virüsü nedeniyle yaşadıklarımızı geçen yıllarda hiç unutmadık. (M. A.) {geçen yıllarda yaşadıklarımızı} (*Korona* virüsü nedeniyle *geçen yıllarda yaşadıklarımızı* hiç unutmadık.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında cümle içerisindeki sözcüklerin kullanılmasıyla ilgili 11 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.3, K.6, K.9, K.19, K.20** ve **K.24**'e aittir. Bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdeler olarak bakılacak olursa hataların %18,18'i **K.1**, %18,18'i **K.2**, %18,18'i de **K.6**'ya aittir. Bu sorunun da temel nedeninin katılımcıların Farsçadan aktarım yaparak cümle oluşturmaya çalışmaları olmalıdır. Yapılacak söz dizimsel çalışmalarla bu sorun asgari düzeye indirilebilir.

Cümle içerisindeki sözcüklerin kullanıldığı sıralamayla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 11 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.21. *Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralamayla İlgili Hataların Analizi*

Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralama	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralama	11	%2,22	K.1, K.2, K.3, K.6, K.9, K.19, K.20, K.24
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	11	%2,22	K.1, K.2, K.3, K.6, K.9, 19, K.20, K.24

4.3.3.3. Özne-Yüklem Uyuşmazlığıyla İlgili Sorunlar

K.9- ben abimle arkadaş **gibiyiz.** (E. F.) {biz} (***Biz*** abimle arkadaş gibiyiz.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında özne yüklem uyuşmazlığıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi söz dizimle ilgili yukarıda da hataları bulunan **K.9**'un yazma kâğıdından tespit edilmiştir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Çünkü yazma kâğıtlarında hatanın adedi çok fazla değildir.

Özne-yüklem uyuşmazlığıyla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 1 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkmaktadır:

Tablo 4.3.22. *Özne-Yüklem Uyuşmazlığıyla İlgili Hataların Analizi*

Özne-Yüklem Uyuşmazlığı	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Özne-Yüklem Uyuşmazlığı	1	%0,20	K.9
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	1	%0,20	K.9

4.3.3.4. İkilemelerle/İkili Tekrarlarla ilgili Sorunlar

K.1- Tek her insan bunları bilmesi gerekir. (F. N.) {tek tek} (Tek ***tek*** her ***insanın*** bunları bilmesi gerekir.)

K.4- Önceden sıksık görüşüp ve mühebet ediyorduk. (A. S.) {sık sık} (Önceden *sık sık görüşüp muhabbet* ediyorduk.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikilemeler/ikili tekrarlar ile ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.4**'e aittir. İkilemeler/İkili tekrarlar yabancılar tarafından çok fazla kullanılmadığından dolayı hata da çok görülmemektedir.

İkilemelerle/İkili tekrarlarla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 2 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.23. İkilemelerle/İkili Tekrarlarla İlgili Hataların Analizi

İkilemeler/İkili Tekrarlar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
İkilemeler/İkili Tekrarlar	2	%0,41	K.1, K.4
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	2	%0,41	K.1, K.4

4.3.3.5. Soru Eki “mI / mU’nun Kullanılmamasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Şiddetli kalp atışı anlamı aşk olacak? (M. H.) {aşk mı?} (Şiddetli kalp atışının anlamı aşk mı olacak?)

K.2- Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece iyi bir zamanlar var? (M. H.) {zamanlarda mı?} (Zor zamanlarda aşk var mı veya sadece iyi *zamanlarda mı aşk* var?)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında soru eki “mI / mU’nun kullanılmamasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin ikisi de **K.2**'ye aittir. Soru ekleriyle ilgili çok fazla hata olmaması, B2 seviyesi için beklenen bir durumdur. Ayrıca hatanın sadece **K.2** tarafından yapılmış olması da hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm grup için genellenemeyeceğini gösterir.

Soru eki “mI / mU’nun kullanılmamasıyla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 2 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.24. Soru Eki “mI / mU’nun Kullanılmamasıyla İlgili Hataların Analizi

Soru Eki “mI / mU’nun	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
Kullanılmaması		%	
Soru Eki “mI / mU’nun	2	%0,41	K.2
Kullanılmaması			
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	2	%0,41	K.2
Hatayı Yapan Öğrenciler			

4.3.3.6. Birleşik Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğuyla İlgili Sorunlar

K.1- Moralin **bozuluyor** ve mutsuz **olacaksın.** (F. N.) {bozulacak, olacaksın / bozuluyor, oluyorsun} (Moralin bozuluyor ve mutsuz **oluyorsun** / Moralin **bozulacak** ve mutsuz olacaksın).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik cümlelerde zaman uyumsuzluğuyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**’in yazma kâğıdından alınmıştır. Hatanın çok fazla görülmemesi daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Birleşik cümlelerde zaman uyumsuzluğuyla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 1 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.25. Birleşik Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğuyla İlgili Hataların Analizi

Birleşik Cümlelerde Zaman	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
Uyumsuzluğu		%	
Birleşik Cümlelerde Zaman	1	%0,20	K.1
Uyumsuzluğu			
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	1	%0,20	K.1
Hatayı Yapan Öğrenciler			

Türk dilinde en eski belgelerden bu yana fiil çekiminde kullanılan eklerin belirttiği zaman sınırı genel olarak geçmiş, gelecek, geniş ve şimdiki zaman dilimleri biçiminde karşımıza çıkar (Şahin, 2005: 649). Bunların yanında zaman kavramı taşıdıkları belirtilen ancak genel olarak gelecek zamana ait tasarıları ifade eden kip çekimlerinin dışında kalan beş

ayrı kip ve zaman eki fiilin ait olduğu zaman içinde gerçekleştiğini ya da gerçekleşeceğini bildirirler (Şahin, 2005: 649). Zaman ve kip ekleri dil öğrenirken yabancı öğrencilere ilk öğretilen gramer kurallarının başında gelir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki İranlıların zaman ve kip eklerini öğrenmede sorun yaşamadıkları ama özellikle şimdiki zaman ve gelecek zamanı çok fazla kullandıkları söylenebilir.

4.3.3.7. Bağlaçlarla İlgili Sorunlar

4.3.3.7.1. “ve Bağlacıyla İlgili Sorunlar

4.3.3.7.1.1. “ve” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.3- Çünkü hepsi insanlar arkadaş var (...) sadece dinler ve diller fark ediyorlar. (A. M.) {**ve**} (Çünkü *insanların hepsinin arkadaşı* var **ve** sadece dinler ve diller fark ediyor / (**farklıdır.**)).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının eksikliğiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.3**’e aittir. Hatanın yazma kâğıtlarında çok fazla görülmemesi daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Öğrenci burada ilk cümlenin sonuna nokta da koyabilirdi fakat paragrafın akışı açısından iki cümlenin ve bağlacı ile birleştirilmesi daha doğru olacağı için burada “ve” bağlacı ile ilgili bir eksiklik olduğu kanaatine varılmıştır.

4.3.3.7.1.2. “ve” Bağlacı Yerine “veya” Bağlacının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Mesela lisans **veya** yüksek lisans aldım. (M. H.) {**ve**}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacı yerine “veya” bağlacının kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.2**’ye aittir. Hatanın yazma kâğıtlarında çok fazla görülmemesi daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.3.7.1.3. “ve” Bağlacının Üst Üste Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Eğer paran varsa dengeli besleniyorsun **ve** hasta olduğun zaman hemen doktora gideceksin **ve** tedaviyi başlayacaksın. (F. N.) {**ve** (**ø**)} (Eğer paran varsa dengeli **beslenirsin** ve hasta olduğun zaman hemen doktora **gidip tedaviye başlarsın.**)

K.2- Her insan hayatına en mutlu **ve** en kötü **ve** en üzgün olduğunuz çok vardır. (M. H.) {**ve** (**ø**)} (Her *insanın hayatında* en mutlu ve en kötü olduğu çok zamanları vardır.)

K.2- Avukat oldum o yüzden düşünüyordum daha fazla mutlu olmuyorum ama sonra düğünüm geldi ve evlendim ve kendime dedim bu en son mutlu zamanım. (M. H.) {ve (ø)} (Avukat oldum o yüzden düşünüyordum daha fazla mutlu olmuyorum **olamam** ama sonra düğünüm **oldu**, evlendim ve kendime dedim bu en son mutlu zamanım).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının üst üste kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.2**’ye aittir. Bu başlık özelinde kendi içinde **K.2**, 2 hata ile öne çıkarak hataların yüzdelik olarak %66,66’sını yapmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.3.7.1.4. “ve” Bağlacının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Eğer ben şimdi param olsaydı hemen bir ev alsaydım ve ikametimin sıkıntısıgı çözebilirdim (F. N.) {ve (ø)} (Eğer **benim** şimdi param olsaydı hemen bir ev alsaydım ikamet **sıkıntısını** çözebilirdim).

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi çeker ve yine daha fakir olur. (F. N.) {ve (ø)} (**İnsanlar** yine **aldatılıyor**. Ev, araba **almak**, aile kurmak ve hayatı devam **ettirebilmek** için kredi **çekerler ama** yine daha fakir **olurlar**.)

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi bir az uyandım. (F. N.) {ve (ø)} (Bu konuda çok söylemek **istediğim** çözüm yolları var ama zaman yok. Umarım sizi **biraz olsa uyandırdım**.)

K.18- Ülkem çok güzel ama devlet ve hükümetten nefret ediyorum sadece ben değil ve çok kişi yorulmuş hale gelmiş (G. G.) {ve (ø)} (Ülkem çok güzel ama devlet ve hükümetten nefret ediyorum, sadece ben değil, **birçok** kişi **yorgun** hale geldi.)

K.30- Fizyoterapi terapisinin amacı, ve toplum sağlığını önlemek. (Z. D.) {ve (ø)} (Fizyoterapi **terapistinin** amacı toplum sağlığını **önlemektir**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1**, **K.18** ve **K.30**’a aittir. Hataların 3’ü **K.1** tarafından yapılmıştır ve yüzdelik olarak **K.1**’in oranı bu başlık özelinde kendi içinde %60’a tekabül etmektedir. “ve” bağlacının gereksiz kullanılması özellikle yabancı öğrencilerin konuşma dilinde çok fazla yaptığı hatalardan biridir. Yerine göre C1 seviyesindeki öğrencilerde de bu hatayla karşılaşılmaktadır. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler de bu hatayı yoğun şekilde yapmaktadırlar. Bu

açıdan bakılınca yazma kâğıtlarında 5 hata ile karşılaşılması ki bu hatalardan 3 adedinin aynı öğrenciye ait olduğu düşünülürse hatanın yoğun yapılmadığı sonucuna varılmasını sağlar.

4.3.3.7.2. “ki” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

4.3.3.7.2.1. “ki” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- Bir düşün hasta oldun ve hiç paran yok. (F. N.) {ki} (Bir düşün **ki** hasta oldun ve hiç paran yok).

K.2- Bazı diyorlar aç olmadıkları sürece para yeter. (M. H.) {ki} (**Bazıları diyor** ki aç olmadıkları sürece para yeter.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının eksikliğiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.2**’ye aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.2.2. “ki” Bağlacının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.6- Ondan sonrakı beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {sonra ki (ø)} (Ondan sonra kendi evine beyaz eşyalarını ve mobilyalarını yerleştiriyor.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**’ya aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.3. “dA” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

4.3.3.7.3.1 “dA” Bağlacının Eksikliğiyle İlgili Sorunlar

K.1- Biz hayvanları öldürürken çevresel döngü dengesini bozuluyoruz.

(F. N.) {dengesini de} (Biz hayvanları öldürürken çevresel döngü dengesini **de bozuyoruz**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacı eksikliğiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**’e aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.3.2. “dA” Bağlacının Birleşik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.4- Bizde normal hayatımız değerini daha bilsek. (A. S.) {biz de} (**Biz de** normal **hayatımızın** değerini daha **(iyi)** bilsek.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının birleşik yazılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.4**’e aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.3.3. “dA” Bağlacının Son Ünlüsü Kalın Ünlü Olan Sözcüklerden Sonra İnce Ünlü Olarak Getirilmesiyle İlgili Sorunlar

K.1- Çevremiz havası **de** kirletmemeliyiz (F. N.) {da} (**Çevremizin havasını da** kirletmemeliyiz.)

K.1- Devlet onlara bir daha büyük yalanı **de** söylemiş emekli maaş hakkında. (F. N.) {da} (Devlet onlara emekli **maaşları** hakkında bir daha büyük **bir yalan** söylemiş.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının son ünlüsü kalın ünlü olan sözcüklerden sonra ince ünlü olarak getirilmesiyle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**’e aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.3.4. “dA” Bağlacının Gereksiz Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Devlet onlara bir daha büyük yalanı **de** söylemiş emekli maaş hakkında. (F. N.) {de (ø)} (Devlet onlara emekli **maaşları** hakkında bir daha büyük **bir yalan** söylemiş.)

K.1- Dünyanın doğal kaynakları bitince hem **de** hayvanlar ve bitkiler öldürecekler ve iklim de değişiceğiz. (F. N.) {de (ø)} (Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem hayvanlar hem de bitkiler** ölecek ve iklim de **değişecek**.)

K.21- Bünü geçen **yıl**da sınavlar zamanlarında yaşamıştık. (M. F.) {yıl (ø)} (**Bunu** geçen **yıl** **sınav** zamanlarında yaşamıştık.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1** ve **K.21**’ye aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.4. “hem hem (de)” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

K.1- Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem de** hayvanlar ve bitkiler öldürecekler ve iklim de değişiceğiz. (F. N.) {hem hayvanlar hem (de) bitkiler} (Dünyanın doğal kaynakları bitince **hem** hayvanlar **hem (de)** bitkiler ölecek ve iklim de **değişecek**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “hem hem (de)” bağlacıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**’e aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

4.3.3.7.5. “ama” Bağlacıyla İlgili Sorunlar

4.3.3.7.5.1. “ama” Bağlacı Yerine “ve” Bağlacının Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi çeker **ve** yine daha fakir olur. (F. N.) {ama} (**İnsanlar** yine **aldatılıyor**. Ev, araba **almak**, aile kurmak ve hayatı devam **ettirebilmek** için kredi **çekerler ama** yine daha fakir **olurlar**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ama” bağlacı yerine “ve” bağlacının kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.1**’e aittir. Çok fazla görülmeyen bu hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bağlaçlarla ilgili yukarıdaki hata örneklerinden de görüleceği üzere toplamda 22 hata tespit edilmiştir. Bu hatalardan 10’u “ve” bağlacı üzerineyken, 7’si “dA” bağlacıyla, 3’ü “ki” bağlacıyla, 1’i “hem hem (de)” bağlacı ve yine 1’i de “ama” bağlacı üzerinedir. Bu hata verilerine bağlaçlar özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılınca %45,45’i “ve” bağlacıyla ilgiliyken, %31,82’si “dA” bağlacıyla, %13,64’ü “ki” bağlacıyla, %4,55’i “hem hem (de)” ve yine %4,55’i de “ama” bağlacıyla ilgilidir. Bu açılardan bakılınca özellikle ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin “ve” ve “dA” bağlacıyla ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaçları vardır.

Bağlaçlarla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 22 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.26. Bağlaçlarla İlgili Hataların Analizi

Bağlaçlar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
“ve” Bağlacı	10	%2,02	K.1, K.2, K.3, K.18, K.30
“ki” Bağlacı	3	%0,60	K.1, K.2, K.6
“da” Bağlacı	7	%1,41	K.1, K.2, K.21
“hem hem (de)” Bağlacı	1	%0,20	K.1
“ama” Bağlacı	1	%0,20	K.1
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	22	%4,43	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.18, K.21, K.30

Bağlaçlar, herhangi bir konu ile ilgili yargı bildirmek için bir arada kullanılan sözcükleri, cümleleri ve paragrafları birbirine bağlayan, metnin bütünlüğünü sağlayan, tek başlarına anlamları olmasa da bağlamada anlamsal işlevleri olan görevli sözcüklerdir (Karatay & Kaya, 2019: 2). Bağlaçların işlevi, metindeki anlam bütünlüğünü sağlamaktır. Çünkü anlam bütünlüğü oluşmazsa cümleyi anlamak zorlaşır. Bu anlam bütünlüğü Farsçada da Türkçede de birçoğu ortak olan bağlaçlarla sağlanmaktadır. Ortak bağlaçların olması ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki için bir avantaj olmakla birlikte özellikle “ve” bağlacının Farsçada kullanım alanının daha geniş olması Türkçede kullanımını olumsuz etkilemektedir. Türkçede üst üste “ve” bağlacını kullanmak yerine virgül tercih edilirken Farsçada üst üste “ve” bağlacının kullanılması anlamı bozmamaktadır. Bu sebeple ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların “ve” bağlacıyla ilgili sorunlar yaşadığı görülmektedir. Genel anlamda bakıldığında zaman ise ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların bağlaç kullanırken çok zorlanmadıkları söylenebilir.

4.3.3.8. Edatlarla İlgili Sorunlar

Kelime, kelime grubu ve cümleleri birbirine anlam ilişkisi yönünden bağlayan bağlaçlar ve “yalnız başına bir anlam taşımayan; ancak, isim ve isim soylu kelimelerden sonra gelerek sonuna geldiği kelimeyle cümledeki başka kelimeler arasında anlam ilişkisi kuran, gramer görevli müstakil kelime” (Korkmaz, 1992: 51) tanımlanan edatların sayısı ve işlevi bakımından Türkçenin zengin bir dil olduğunu söylemek zordur. Günümüzde Türkçede kullanılan birçok bağlaç Arapça ve Farsçadan kopyalanmıştır. Türkçe, Farsça dil ilişkileri

dikkate alındığında Arapça edat ve bağlaçların da Farsça üzerinden Türkçeye girdiği ileri sürülebilir (Başar, 2019: 146).

4.3.3.8.1. “İle” Edatıyla İlgili Sorunlar

K.25- Allahın yardımlıgıla insanlığa yardımcı olacam. (A. M.1) {yardımı-(yla)} (*Allah’ın yardımıyla* insanlığa yardımcı *olacağım.*)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının yazımıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.25**’e aittir. Yazım yanlışları bölümünde de ele alınan bu hata, özellikle kaynaştırma ünsüzü “y” ile “ğ” ünsüzünün karıştırılması sonucu ortaya çıkmıştır. Yine burada öğrencinin “-yla” şeklinde oluşturulması gereken kullanımı “-ğıla/-yıla” şeklinde oluşturmaya çalışmasını da hatanın nedenlerinden olarak saymak gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci burada görüldüğü üzere ilgili yerde “ile” edatının yazımını bilmektedir. Öğrencilere “ile” edatının sözcüğe eklenmesinde “-la, -le” şekline dönüşmesi olayının öğretilmesi, hataları ortadan kaldıracaktır.

4.3.3.8.2. “-DAn dolayı” Edatıyla İlgili Sorunlar

K.3- Bu hastalık insanlar çok sınırleniyorlar. (A. M.) {hastalık-(tan dolayı)} (Bu *hastalıktan dolayı insanlar* çok *sinirleniyorlar.*)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAn dolayı” edatının kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.3**’e attır. Çok yaygın görülmeyen bu hata, bireysel hatalardan biri olmalıdır.

4.3.3.8.3. “İçin” Edatıyla İlgili Sorunlar

K.4- Kendimiz ve ailemiz için, sağlıklarımız için bazı kuralları uymak zorundayız. (A. S.) {için(ø)} (Kendimiz, ailemiz ve *sağlığımız* için bazı *kurallara* uymak zorundayız.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.4**’e aittir. Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin özellikle konuşma dilinde “için” edatını çok kullandıkları yapılan birebir görüşmelerde tespit edilmiştir. Bu açıdan bakılınca toplamda yazma kâğıtlarında 1 hata tespit edilmesi “için” edatının kullanımı noktasında öğrencilerin çok sorun yaşamadıklarını gösterir.

4.3.3.8.4. “-DAn sonra” Edatıyla İlgili Sorunlar

K.6- Bugün size daire **almak** ve sonraki işleri icza ederim. (S. S.) {aldık-(**tan sonra**)-ki} (Bugün size daire **alma** ve **aldıktan sonraki** işleri **izah edeceğim**.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAn sonra” edatıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**’ya aittir. Yazma kâğıtlarında çok görülmemesi hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

4.3.3.8.5. “-DAn -(y)A kadar” Edatıyla İlgili Sorunlar

K.6- Ben **küçükken** şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum. (S. S.) {küçüklük-(**ten**) şimdi-y-(**e kadar**)} (Ben **küçüklükten** şimdiye kadar haftalık ya da bazen aylık bir program yazıyordum).

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAn ... -(y)A kadar” edatının yazımıyla ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verisi **K.6**’ya aittir. Yazma kâğıtlarında çok görülmemesi hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

Edatlarla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 5 hata verisi tespit edilmiştir. Tespit edilen bu 5 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.27. Edatlarla İlgili Hataların Analizi

Edatlar	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
“ile” Edatı	1	%0,20	K.25
“-DAn dolayı” Edatı	1	%0,20	K.3
“için” Edatı	1	%0,20	K.4
“-DAn sonra” Edatı	1	%0,20	K.6
“-DAn ... -(y)A kadar” Edatı	1	%0,20	K.6
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	5	%1,00	K.3, K.4, K.6, K.25

Cümleler içinde ve arasında ilişki kurarak onların metin haline gelmesini sağlayan önemli dilsel öğelerden biri edatlardır. Edatlar gerek yazılı gerekse sözlü iletişimde yanlış ya da eksik anlaşılmanın önüne geçen etkin dil birimleridir. Fars dilinde de Türk dilinde de farklı edatlar vardır. Farsçada edatlar basit ve bileşik olmak üzere iki kısma ayrılırlar. Farsçada edatlar, izafet harfleri olarak adlandırılırlar. Türkçe ve Farsçada ortak kullanılan “illa, gayri” gibi edatlar mevcuttur. Edatların kullanım alanları ve şekilleri birbirine çok yakındır. Bu benzerliklerden dolayı özellikle ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlıların Türkçe edatların kullanımında çok sorun yaşamadıkları ve kendi dillerinde karşılığı olan edatları cümle içinde doğru kullandıkları görülür. Yukarıdaki hata örnekleri de incelendiği zaman toplamda 5 hatanın tespit edilmesinin sebebi de Türkçe ve Farsça ortak edatların fazla olması olmalıdır.

Söz dizimiyle ilgili hatalara genel olarak bakıldığında zaman toplam 72 hatanın varlığı tespit edilmiştir. Bu hatalardan 28’i sözcük tercihi, eksikliği ve fazlalığıyla ilgiliyken, 11’i sözcüklerin cümle içindeki sıralamasıyla, 1’i özne-yüklem uyumsuzluğuyla, 2’si ikilemelerle/ikili tekrarlarla, 2’si soru eki “mI / mU’nun kullanılmamasıyla, 1’i birleşik cümlelerde zaman uyumsuzluğuyla, 22’si bağlaçlarla ve 5’i de edatlarla ilgilidir. Hatalara söz dizimi başlığı özelinde kendi içinde yüzdeler olarak bakılacak olursa %38,89’u sözcük tercihi, eksikliği ve fazlalığına, %30,56’sı bağlaçların kullanımına, %15,27’si sözcüklerin cümle içindeki sıralamasına, %6,94’ü edatların kullanımına, %2,78’i ikilemelerin/ikili tekrarların kullanımına, %2,78’i soru eki “mI / mU’nun kullanımına, %1,39’u özne-yüklem uyumsuzluğuna ve %1,39’u da birleşik cümlelerde zaman uyumsuzluğuna tekabül etmektedir.

Söz dizimiyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 72 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.28. Söz Dizimiyle İlgili Hataların Analizi

Söz Dizimi	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sözcük Tercihi, Eksikliği ve Fazlalığı	28	%5,65	K.1, K.2, K.3, K.4, K.9, K.18, K.19, K.25
Cümle İçerisindeki Sözcüklerin Kullanıldığı Sıralama	11	%2,22	K.1, K.2, K.3, K.6, K.9, K.19, K.20, K.24
Özne-Yüklem Uyumsuzluğu Sonucu Oluşan Söz Dizimi Yanlışlığı	1	%0,20	K.9
İkilemeler/İkili Tekrarlar	2	%0,41	K.1, K.4
Soru Eki “mI / mU’nun Kullanılmaması	2	%0,41	K.2
Birleşik Cümlelerde Zaman Uyumsuzluğu	1	%0,20	K.1
Bağlaçlar	22	%4,43	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6 K.18, K.21, K.30
Edatlar	5	%1,00	K.3, K.4, K.6, K.25
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	72	%14,52	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.9, K.18, K.19, K.20, K.21, K.25, K.30

Altay dil ailesine mensup olan Türkçe ile Hint-Avrupa dil ailesine mensup olan Farsça arasında Özne / Nesne / Yüklem şeklindeki basit cümle dizilişinde bir koşutluk vardır. Bu durum ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenip anlamalarında bir kolaylık sağlamaktadır. Fakat Farsça, Hint Avrupa kökenli bir dildir ve yüklemi cümle başına yani öznenin hemen arkasına alması hasebiyle Türkçeden uzaklaşmaktadır. Bu farklılık ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu konuda bir diğer problemin sebebi ise çeşitli fiilimsiler ve bağlaçlarla birbirine bağlanan cümlelerde Türkçe ve Farsçanın birbirinden ayrışmasıdır. Bu problem de ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin Türkçe cümle kurmalarında sıkıntılar oluşturmaktadır.

Cümle oluşturmada B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlıların çok zorlanmadığı ama yine de bazen problemlili cümleler oluşturdıkları görülür. Cümle iletişim açısından çok önemlidir. Çünkü cümle “bir fikri, bir duygu ve düşüncüyü, bir oluş ve kılışı tam olarak bir hüküm halinde anlatan kelime grubudur” (Korkmaz, 1992: 32). B2 seviyesindeki ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin de fikirlerini, düşüncelerini bir hüküm halinde aktarırken doğru cümle kurmaya ihtiyaç duyarlar. Yukarıda da görüldüğü gibi yanlış cümle kurulumları Türkçenin söz dizimi açısından bir problemdir ve bu problemin temel sebebi katılımcıların Farsçanın bazı dil özelliklerini Türkçeye aktarmaya çalışmalarından kaynaklanmaktadır. A1 ve A2 (temel) ile B1 (orta) seviyelerinde cümle oluşturmada daha çok problem görülürken B2 (orta) seviyesinde bu problemlerin daha az görüldüğü söylenebilir.

İster ana dili olsun ister hedef dil olsun fark etmeksizin bağlam içinde yeri olmayan sözcüklerin cümle içerisinde tercih edildiği gibi, yakın veya eş anlamlı sözcüklerin birbiri yerine kullanılmasına, sözcüksel sıralamanın yanlış oluşturulduğu örneklere de fazlasıyla rastlanmaktadır. Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere bağlam içerisinde yeri olmayan ve cümleye farklı anlamlar kazandıran birçok kullanım mevcuttur. Hatta bazıları aynı anlama gelen veya yakın anlam taşıyan sözcüklerin birbirlerinin yerine kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Fakat Türkçede bilinmesi gereken aynı anlama gelen “ağır” ve “okkalı” sözcükleri bile bağlam içinde düşünüldüğü zaman birbirinin yerine kullanılamaz. “ağır başlı, aldığı hediye tartıda hafif pahada ağırdı, ağır aksak vb.” gibi “ağır” ile kurulan bağlamların anlam karşılığı “okkalı” sözcüğü ile oluşturulamaz. Örneklerde katılımcılar “çok” ile “en”, “kısa” ile “az”, “ufak” ile “çok az” vb. sözcükleri birbirlerinin yerine kullanmak istemişlerdir fakat bu sözcükler farklı anlamlar verdiği için cümlede sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bunların hepsinin temel nedeni katılımcıların Farsçadan aktarım yaparak cümle oluşturmaya çalışmalarıdır.

4.3.4. Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Sorunlar

4.3.4.1. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Sorunlar

4.3.4.1.1. Sözcükler ve Eklerde Harflerin Yanlış ve Eksik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Hepimiz çocuklartan yaşlılığa kadar aldatıldık. (F. N.) {çocukluktan}

K.1- Bu durumda banklar devlet tarafından insanları kredi çekmeyi teşvik ederler. (F. N.) {bankalar} (Bu durumda *bankalar* devlet tarafından insanları kredi *çekmeye* teşvik *eder.*)

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi bir az uyandım. (F. N.) {çözüm yolları} (Bu konuda çok söylemek *istediğim çözüm yolları* var ama zaman yok. Umarım sizi *biraz olsa uyandırdım.*)

K.1- Çevremizi ve koremizi kurtaracağız (F. N.) {küremizi}

K.1- Bir süre alışkanlıkları değiştirmiş ve onlara karşı duyarlıdır. (F. N.) {sürü} (Bir *sürü alışkanlıklarını değiştirmiştir* ve onlara karşı duyarlıdır.)

K.1- Keşke bu konuda devletlerimiz daha sırt kurallar yapardılar. (F. N.) {sert} (Keşke bu konuda devletlerimiz daha *sert* kurallar *yapsalar.*)

K.1- Psikoloji sıkıntılarda başlayabilir. (F. N.) {psikolojik} (*Psikolojik* sıkıntılar *da* başlayabilir).

K.2- Eskiden insanların tabakları küçüktü ve o yüzden para önemli değildi. Ama şimdi tabaklar büyüklandı. (M. H.) {büyüdü}

K.2- Kesinikle önemli ve belki tek amacım onun için sürekli mücadele ediyorum. (M. H.) {kesinlikle}

K.2- Eskiden insanların tabakları küçüktü ve o yüzden para önemli değildi. Ama şimdi tabaklar büyüklandı. (M. H.) {büyüdü}

K.2- Suan Bu soru ortaya çıktı. (M. H.) {şu an} (*Şu an bu* soru ortaya çıktı.)

K.3- Musik Dinlemek çok faydalı (A. M.) {müzik} (*Müzik dinlemek* çok faydalı).

K.3- Mesela her zaman televiziyon izliyorum. (A. M.) {televizyon}

K.3- Bence insanlar mühüm şeyler unuttı. (A. M.) {mühim} (Bence insanlar *mühim şeyleri unuttu.*)

K.3- Mesela kitab, musik, yolculuk... (A. M.) {kitap}

K.3- Mesela kitab, musik, yolculuk... (A. M.) {müzik}

K.3- Mesela kitab, musik, yolculuk... (A. M.) {yolculuk}

K.3- Bu hastalık insanlar çok sınırleniyorlar ve üzüyorlar. (A. M.) {sinirleniyorlar} (Bu hastalıktan dolayı insanlar çok *sinirleniyorlar* ve *üzülüyorlar.*)

K.3- Bu hastalık insanlar çok sınırleniyorlar ve üzünüyorlar. (A. M.) {üzülüyorlar} (Bu hastalıktan dolayı insanlar çok *sinirleniyorlar* ve *üzülüyorlar.*)

K.4- Önceden sıklıkla görüşüp ve mühebet ediyorduk. (A. S.) {muhabbet} (Önceden *sık sık görüşüp muhabbet* ediyorduk.)

K.6- Bugün size daire almak ve sonrakı işleri icza ederim. (S. S.) {sonraki} (Bugün size daire almak ve *aldıktan sonraki* işleri *izah edeceğim.*)

K.6- Bugün size daire almak ve sonraki işleri icza ederim. (S. S.) {izah edeceğim} (Bugün size daire almak ve *aldıktan sonraki* işleri *izah edeceğim.*)

K.6- Daireyi beğandıktan sonra kaparo verilirken satış sözleşme yapılır. (S. S.) {beğendikten} (Daireyi *beğendikten* sonra kaparo verilirken satış *sözleşmesi* yapılır.)

K.6- Ondan sonrakı beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {sonraki} (Ondan *sonra* kendi *evine* beyaz *eşyalarını* ve *mobilyalarını yerleştiriyor.*)

K.6- Ondan sonraki beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {eşya} (Ondan *sonra* kendi *evine* beyaz *eşyalarını* ve *mobilyalarını yerleştiriyor.*)

K.6- Ondan sonraki beyaz eşya ve mobilyalarını yerleştiriyor kendi evinde. (S. S.) {mobilyalarını} (Ondan *sonra* kendi *evine* beyaz *eşyalarını* ve *mobilyalarını yerleştiriyor.*)

K.6- Iskan yapılırca Elektrik ve su aboneler alınabilir. (S. S.) {iskân} (*İskân alınınca elektrik* ve su *aboneleri* alınabilir.)

K.9- Ben Antalia Ak deniz üniversitesinde okuyorum. (E. F.) {Antalya} (Ben *Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde okuyorum.*)

K.9- Ben Antalia Ak deniz üniversitesinde okuyorum. (E. F.) {Akdeniz} (Ben *Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde okuyorum.*)

K.9- Ben Antalia Ak deniz üniversitesinde okuyorum. (E. F.) {okuyorum} (Ben *Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde okuyorum.*)

K.9- O bazen bana anlarımı anlatır ve şarkılar yapar. (E. F.) {anılarını} (O bazen bana *anlarımı* anlatır ve şarkılar *söyler.*)

K.10- Hastalık dvelet elinde mellele iyi beslenmesi için ... (P. F.) {devlet}

K.10- Hastalık dvelet elinde mellele iyi beslenmesi için ... (P. F.) {milletin}

K.10- Sağlık ve Beslenme Dire Başkanlığı. (P. F.) {daire}

K.10- Coğ ülkede hastalık sebebi. (P. F.) {çoğu}

K.10- Örnek: Almany, Danimarka, kuveyt, katar, iran. (P. F.) {Almanya} (Örnek: *Almanya*, Danimarka, *Kuveyt*, Katar, *İran*.)

K.10- Örnek: Almany, Danimarka, kuveyt, katar, iran. (P. F.) {Kuveyt} (Örnek: *Almanya*, Danimarka, *Kuveyt*, Katar, *İran*.)

K.10- Örnek: Almany, Danimarka, kuveyt, katar, iran. (P. F.) {İran} (Örnek: *Almanya*, Danimarka, *Kuveyt*, Katar, *İran*.)

K.10- Öğretmenin değerin yüksek olduğ bir ülke. (P. F.) {olduğu} (*Öğretmen değerin* yüksek *olduğu* bir *ülke(dir)*.)

K.10- Çünkü öğretmenle çocukları ülkenin gelecektek kariyeri için eğitiyor. (P. F.) {öğretmenler}

K.10- Çünkü öğretmenle çocukları ülkenin gelecektek kariyeri için eğitiyor. (P. F.) {gelecekteki}

K.12- Gönüllüm razi olmadan İRAN yazmak zorundayım. (A. T.) {gönül-(üm)} (*Gönlüm razi olmasa da İran yazmak zorundayım*.)

K.12- Ben İRAN'LIYAM. Çünkü İRAN'da bir çok farklı ve üyrük ve kültür var. (A. T.) {İranlı-y-(ım)} (Ben *İranlıyım*. Çünkü *İran'da birçok* farklı *uyruk* ve kültür var.)

K.12- Ben İRAN'LIYAM. Çünkü İRAN'da bir çok farklı ve üyrük ve kültür var. (A. T.) {birçok} (Ben *İranlıyım*. Çünkü *İran'da birçok* farklı *uyruk* ve kültür var.)

K.12- Ben İRAN'LIYAM. Çünkü İRAN'da bir çok farklı ve üyrük ve kültür var. (A. T.) {uyruk} (Ben *İranlıyım*. Çünkü *İran'da birçok* farklı *uyruk* ve kültür var.)

K.12- Başta türkler olarak örenek veriyorum. (A. T.) {örnek} (Başta *Türkler* olarak *örnek* veriyorum.)

K.12- türkçe kunuşullan bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük. (A. T.) {konuşulan} (*Türkçe konuşulan* bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük.)

K.12- Devlet bütçesinin çok az kısımini bizim bölgelere harcıyor. (A. T.) {kısımini}

K.12- Hep ezdi ve ezmeğe devam ediyor. (A. T.) {ezmeye}

K.15- Her sabah saat 07.00 de uyanıp sabahları yürüyüş yaptıktan sonda eve döndüğümde sevgilimi öpücükler ile uyandırıyorum. (A. D.) {sonra}

K.19- zor şeyler anlama yani hiç türlü işlerimi hel edemiyordum (B. K.) {halledemiyordum}
(*Anlamada* zor şeyler *yaşadım* ve bazı işlerimi *halledemiyordum*.)

K.20- Ailesiz yapmak zor ama onlardan uzak olmayı her kes tecrübe etmeli. (Ş. Ş.) {herkes}
(*Ailesiz olmak* zor ama onlardan uzak olmayı *herkes tecrübe* etmeli.)

K.20- Ailesiz yapmak zor ama onlardan uzak olmayı her kes tecrübe etmeli. (Ş. Ş.) {tecrübe}
(*Ailesiz olmak* zor ama onlardan uzak olmayı *herkes tecrübe* etmeli.)

K.20- Çocuklar evde yanlız oturuyorlar. (Ş. Ş.) {yalnız}

K.20- Benim bir sihirli deyneyim olsaydı. (Ş. Ş.) {değneğim}

K.20- barış ve huzurun içinde yaşamayı salardım. (Ş. Ş.) {sağardım} (*Barış ve huzur* içinde yaşamayı *sağardım*.)

K.21- Çok harika ve değereli toplum oluruz. (M. F.) {değerli}

K.24- Bazı hastalarda ağır ve morarma, burun tıknıklığı en yaygın semptomlardı. (M. A.)
{ağrı}

K.24- Bazı hastalarda ağır ve morarma, burun tıknıklığı en yaygın semptomlardı. (M. A.)
{tıkanıklığı}

K.25- Ben bilgisayar mündesiyim. (A. M.1) {mühendisiyim}

K.25- Kontorol robot uzaktan radarlık okumk istiyorum. (A. M.1) {kontrol}

K.25- Kontorol robot uzaktan radarlık okumk istiyorum. (A. M.1) {okumak}

K.25- Bu işi ve meslevi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1)
{mesleği} (Bu işi ve *mesleği öğrenmek* ve *profesörlük için Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1)
{profösörlük} (Bu işi ve *mesleği öğrenmek* ve *profesörlük için Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1)
{ülkesine} (Bu işi ve *mesleği öğrenmek* ve *profesörlük için Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

K.25- Bu işi ve mesleyi öğrenmem için profosorlok Japonya ülkesinr gitmem lazım. (A. M.1)
{lazım} (Bu işi ve *mesleği öğrenmek* ve *profesörlük için Japonya'ya* gitmem *lazım*.)

K.25- Allahın yardımlığıla insanlığa yardımcı olacam. (A. M.1) {yardımıyla} (*Allah'ın yardımıyla* insanlığa yardımcı *olacağım*.)

K.25- Allahın yardımlığıla insanlığa yardımcı olacam. (A. M.1) {olacağım} (*Allah'ın yardımıyla* insanlığa yardımcı *olacağım*.)

K.25- Bu meslek'de hastara ve teknoloji işlerine kendini geniştebilirsin. (A. M.1) {hastalık} (Bu *meslekte hasta* ve teknoloji *işlerinde* kendini *geliştirebilirsin*.)

K.25- Bu meslek'de hastara ve teknoloji işlerine kendini geniştirebilirsin. (A. M.1) {geliştirebilirsin} (Bu *meslekte hasta* ve teknoloji *işlerinde* kendini *geliştirebilirsin*.)

K.25- Bu meslek'de hastara ve teknoloji işlerine kendini geniştebilirsin. (A. M.1) {meslekte} (Bu *meslekte hasta* ve teknoloji *işlerinde* kendini *geliştirebilirsin*.)

K.30- Omurgayı ve değer vücut bağlantılarını ayarlarak. (Z. D.) {diğer} (Omurgayı ve *diğer* vücut bağlantılarını *ayarlar*.)

K.30- Omurgayı ve değer vücut bağlantılarını ayarlarak. (Z. D.) {ayarlar} (Omurgayı ve *diğer* vücut bağlantılarını *ayarlar*.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcükler ve eklerde harflerin yanlış ve eksik yazılmasıyla ilgili toplamda 73 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verilerinin birçoğu yukarıdaki diğer hata başlıklarında da ele alınan hata örnekleridir. Bu başlıkta da ele alınmalarının sebebi, farklı başlıklarda ayrı özelliklerine bakılmış olsa da hepsinin özünde birer yazım yanlışlığı örneği olmalarıdır. Bu hata verileri, **K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.9, K.10, K.12, K.15, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25** ve **K.30**'a aittir. Hata verilerine adetsel olarak balılacak olursa, **K.25**'in 12 hata ile öne çıktığı görülür. Daha sonra 10 hata ile **K.10** gelirken, **K.3** ve **K.12**'nin 8 hata, **K.1** ve **K.6**'nın 7'şer hata, **K.20**'nin 5 hata, **K.2** ve **K.9**'un 4'er hata, **K.24** ve **K.30**'un 2'şer hata ve **K.4, K.15, K.19** ve **K.21**'in 1'er hata yaptığı görülür. Bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak oranlarsak hataların %16,44'ü **K.25**, %13,70'i **K.10**, %10,96'sı **K.12**, %10,96'sı **K.3**, %9,59'u **K.1**, %9,59'u **K.6**, %6,84'ü **K.20**, %5,48'i **K.9**, %5,48'i **K.2**, %2,74'ü **K.24**, %2,74'ü **K.30**, %1,37'si **K.4**, %1,37'si **K.15**, %1,37'si **K.19** ve %1,37'sinin de **K.21**'e ait olduğu sonucuna varılır. Yazım yanlışları genel olarak ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin en önemli sorunlarından birisi olarak karşımıza çıkan sorunlardandır.

4.3.4.1.2. Cümle İçinde Özel Olmayan Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Şuan **Bu** soru ortaya çıktı. (M. H.) {bu} (*Şu an bu* soru ortaya çıktı.)

K.3- Musik **Dinlemek** çok faydalı (A. M.) {dinlemek} (*Müzik dinlemek* çok faydalı).

K.3- Bence en iyi **Dünyada** en güzel aile var. (A. M.) {dünyadaki} (Bence *dünyadaki* en güzel *şey aile*.)

K.6- Iskan yapılınc **Elektrik** ve su aboneler alınabilir. (S. S.) {elektrik} (*İskân alınınca elektrik* ve su *aboneleri* alınabilir.)

K.20- bölümüm **Ebelik**. ailem İran'a yaşıyor. (Ş. Ş.) {ebelik} (Bölümüm *ebelik*. *Ailem İran'da* yaşıyor.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında cümle içinde özel olmayan sözcüklerin büyük harfle yazılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri K.2, K.3, K.6 ve K.20'den alınmıştır. Çok yoğun olmasa da B2 seviyesinde hâlâ bu hataların devam etmesi önemli bir sorun olarak kabul edilmelidir. Hele hele yukarıdaki büyük harfle başlatılan sözcükler incelendiği zaman, temel seviyede hem anlamlarının hem de özel ad olmadıklarının öğrenilmiş olması beklenen sözcüklerin büyük harfle başlatılmış olması hafife alınmayacak bir sorundur. Özellikle temel seviyede cümle içinde büyük harfle yazılması gereken sözcüklerle ilgili kuralların öğretilmesi yabancı öğrencilerin yazma becerisi noktasında başarılı olmaları için bir anahtardır.

4.3.4.1.3. Özel Adların ve Büyük Harfle Başlaması Gereken Cümle Başı Sözcüklerin Küçük Harfle Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.2- Çok vardı. **eğer** o insan çocuk olursa çok rahat ve kolay mutlu oluyor ve çok kolay üzgün oluyor. (M. H.) {Eğer} (Çok vardı. *Eğer* o insan çocuk olursa çok rahat, kolay mutlu oluyor ve çok kolay üzgün oluyor).

K.7- Yeni hocam **tömerde** gidiyormusumuz?! (R. A.) {Tömer} (*Yani* hocam *Tömer'e* gidiyor *musunuz?*)

K.9- **bazen** güzel şeyler anlatır. (E. F.) {Bazen} (*Bazen* güzel şeyler *anlatır*.)

K.9- **benim** annemin adı lila. (E. F.) {Benim}

K.9- benim annemin adı **lila**. (E. F.) {Lila}

K.9- **bazen** güzel şeyler anlatır. (E. F.) {Bazen} (*Bazen* güzel şeyler *anlatır*.)

K.9- ben abimle arkadaş gibiyiz. (E. F.) {Biz}

K.10- Atatürk türkiyenin paris büyük elçisi olarak görev yapar. (P. J.) {Türkiye'nin}
(Atatürk, *Türkiye'nin Paris büyükelçisi* olarak görev yapar.)

K.10- Atatürk türkiyenin paris büyük elçisi olarak görev yapar. (P. J.) {Paris} (Atatürk,
Türkiye'nin Paris büyükelçisi olarak görev yapar.)

K.10- Ali fethi beyin izmir gezi sırasında büyük olaylar yaşanmıştır. (P. J.) {Fethi} (Ali *Fethi Bey'in İzmir* gezi sırasında büyük olaylar yaşanmıştır.)

K.10- Ali fethi beyin izmir gezi sırasında büyük olaylar yaşanmıştır. (P. J.) {Bey'in} (Ali
Fethi Bey'in İzmir gezi sırasında büyük olaylar yaşanmıştır.)

K.10- Benim adım pejman. Ben armia lisesinde okuyorum. (P. F.) {Pejman} (Benim adım
Pejman. Ben *Armia Lisesi*'nde okuyorum.)

K.10- Benim adım pejman. Ben armia lisesinde okuyorum. (P. F.) {Armia Lisesi'nde}
(Benim adım *Pejman*. Ben *Armia Lisesi*'nde okuyorum.)

K.10- Ali fethi beyin izmir gezi sırasında büyük olaylar yaşanmıştır. (P. J.) {İzmir} (Ali
Fethi Bey'in İzmir gezi sırasında büyük olaylar yaşanmıştır.)

K.10- Örnek: Almany, Danimarka, kuveyt, katar, iran. (P. F.) {Kuveyt} (Örnek: *Almanya*,
Danimarka, *Kuveyt, Katar, İran*.)

K.10- Örnek: Almany, Danimarka, kuveyt, katar, iran. (P. F.) {Katar} (Örnek: *Almanya*,
Danimarka, *Kuveyt, Katar, İran*.)

K.10- Örnek: Almany, Danimarka, kuveyt, katar, iran. (P. F.) {İran} (Örnek: *Almanya*,
Danimarka, *Kuveyt, Katar, İran*.)

K.12- Başta türkler olarak örnek veriyorum. (A. T.) {Türkler} (Başta *Türkler* olarak *örnek*
veriyorum.)

K.12- türkçe konuşulan bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük. (A. T.)
{Türkçe} (*Türkçe konuşulan* bölgelerin durumu, diğer bölgelere göre daha düşük.)

K.12- Ben armin, yirmi dört yaşındayım. (A. T.) {Armin}

K.18- Ben gazel 1.5 senedir alanyada yaşıyorum. Ben iranlıyım. (G. G.) {Gazel} (Ben *Gazel*,
1.5 senedir *Alanya'da* yaşıyorum. Ben *İranlıyım*.)

K.18- Ben gazel 1.5 senedir alanyada yaşıyorum. Ben iranlıyım. (G. G.) {Alanya'da} (Ben *Gazel*, 1.5 senedir *Alanya'da* yaşıyorum. Ben *İranlıyım*.)

K.18- Ben gazel 1.5 senedir alanyada yaşıyorum. Ben iranlıyım. (G. G.) {İranlıyım} (Ben *Gazel*, 1.5 senedir *Alanya'da* yaşıyorum. Ben *İranlıyım*.)

K.19- türkiyeye geldiğim zaman ilk günler çok zor şeyler yaşadım. (B. K.) {Türkiye'ye}

K.19- o da türkçe bilmediğim içinmiş. (B. K.) {O} (*O* da *Türkçe* bilmediğim içinmiş.)

K.19- o da türkçe bilmediğim içinmiş. (B. K.) {Türkçe} (*O* da *Türkçe* bilmediğim içinmiş.)

K.19 Yavaş yavaş türkçe konuşmaya öğreniyordum. (B. K.) {Türkçe} (Yavaş yavaş *Türkçe konuşmayı* öğreniyordum.)

K.19- Tahrandaki hiç türkçe konuşmaya gerek yoktu. (B. K.) {Türkçe} (*Tahran'da* hiç *Türkçe* konuşmaya gerek yoktu.)

K.19- Şimdi iki buçuk senedir güzel alanyada yaşıyorum ve türkçem gayet iyi. (B. K.) {Alanya'da} (Şimdi iki buçuk senedir güzel *Alanya'da* yaşıyorum ve *Türkçem* gayet iyi.)

K.19- Şimdi iki buçuk senedir güzel alanyada yaşıyorum ve türkçem gayet iyi. (B. K.) (Türkçem) (Şimdi iki buçuk senedir güzel *Alanya'da* yaşıyorum ve *Türkçem* gayet iyi.)

K.19- zor şeyler anlama yani hiç türlü işlerimi hel edemiyordum (B. K.) {Zor} (*Anlamada* zor şeyler *yaşadım* ve *bazı* işlerimi *halledemiyordum*.)

K.19- Yavaş yavaş türkçe konuşmaya öğreniyordum. (B. K.) {Türkçe} (Yavaş yavaş *Türkçe konuşmayı* öğreniyordum.)

K.20- bölümüm Ebelik. ailem İran'a yaşıyor. (Ş. Ş.) {Bölümüm} (*Bölümüm ebelik. Ailem İran'da* yaşıyor.)

K.20- bölümüm Ebelik. ailem İran'a yaşıyor. (Ş. Ş.) {Ailem} (*Bölümüm ebelik. Ailem İran'da* yaşıyor.)

K.20- barış ve huzurun içinde yaşamayı salardım. (Ş. Ş.) {Barış} (*Barış ve huzur* içinde yaşamayı *sağlardım*.)

K.25- Yüksek lisansa Ankara'ya hacet tepe girmek düşünüyorum. (A. M.1) {Hacettepe'ye / Hacettepe Üniversitesi'ne} (Yüksek *lisansta Ankara Hacettepe (Üniversitesi'ne)* girmeyi *düşünüyorum*.)

K.30- Benim adım Zahra üniversite somada okuyorum. (Z. D.) {Soma'da} (Benim adım Zahra, *üniversiteyi Soma'da* okuyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında özel adların ve büyük harfle başlaması gereken cümle başı sözcüklerin küçük harfle yazılmasıyla ilgili 37 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.2, K.7, K.9, K.10, K.12, K.18 K.19, K.20, K.25** ve **K.30**'a aittir. Bu hatalara bu başlık özelinde kendi içinde yüzdeler olarak bakılacak olursa hataların %27,03'ü **K.10**, %24,33'ü **K.19**, %13,51'i **K.9**, %8,11'i **K.12**, %8,11'i **K.18**, %8,11'i **K.20**, %2,70'i **K.2**, %2,70'i **K.7**, %2,70'i **K.25** ve %2,70'i de **K.30**'a aittir.

4.3.4.1.4. Birleşik Sözcüklerin Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

4.3.4.1.4.1. Bitişik Yazılması Gereken Birleşik Sözcüklerin Ayrı Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Her kes kendi sorumlulukları çevreye karşı bilmesi gerekir. (F. N.) {herkes} (Çevreye karşı *herkesin sorumluluklarını* bilmesi gerekir.)

K.1- Her kes kendisinden başlarsa koremizi kurtulacağız. (F. N.) {herkes} (Herkes kendisinden başlarsa küremizi kurtaracağız.)

K.1- Bu konuda çok söylemek istediklerim çözmek yolları var ama zaman yok ve umarım sizi bir az uyandım. (F. N.) {biraz} (Bu konuda çok söylemek *istediğim çözüm yolları* var ama zaman yok. Umarım sizi *biraz uyandırdım*.)

K.2- Bazı seslerini hiç bir zaman unutmuyoruz. (M. H.) {hiçbir} (Bazı sesleri *hiçbir* zaman unutmuyoruz.)

K.2- Ses hiç bir zaman yalan söylemiyor. (M. H.) {hiçbir} (Ses *hiçbir* zaman yalan *söylemiyor*.)

K.9- Benim adım Erfan. Soy adım Fakhimnia. (E. F.) {soyadım}

K.12- Bugün size kendi hakkında bir kaç konuyu yazmak istiyorum. (A. T.) {birkaç} (Bugün size *kendim* hakkında *birkaç* konuyu yazmak istiyorum.)

K.12- Bir çok örnek verebilirim. (A. T.) {birçok} (*Birçok* örnek verebilirim.)

K.25- Yüksek lisansa Ankara'ya hacet tepe girmek düşünüyorum. (A. M.1) {Hacettepe} (Yüksek lisansa *Ankara'da Hacettepe (Üniversitesi'nde)* girmeyi düşünüyorum.)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bitişik yazılması gereken birleşik sözcüklerin ayrı yazılmasıyla ilgili 9 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2, K.9, K.12** ve **K.25**'in yazma kâğıtlarından alınmıştır. Bu hata verilerine bu başlık özelinde kendi içinde yüzdelik olarak bakılacak olursa hatanın %33,33'ü 3 hata yapan **K.1** tarafından yapılmıştır. Burada özellikle temel seviyede öğrenilmiş olması beklenen “herkes, biraz, birçok, birkaç, hiçbir, soyad” gibi sözcüklerin yazımında hatalar yapılması yazma becerisi noktasında öğrencilerin eksikleri olduğunu gösterir. Özellikle temel seviyede bu sözcüklerin yazımıyla ilgili çok daha fazla yazma çalışması yapılması yerinde olacaktır.

4.3.4.1.4.2. Ayrı Yazılması Gereken Birleşik Sözcüklerin Bitişik Yazılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- Ama ben önemli birşey size açıklamak isterim. (F. N.) {bir şeyi}

K.2- Suan Bu soru ortaya çıktı. (M. H.) {şu an} (***Şu an bu*** soru ortaya çıktı.)

K.4- Bu durumda herkes gergin ve yorgun olduğu için umarım herşey en yakın zamanda normale dönse. (A. S.) {her şey} (Bu durumda herkes gergin ve yorgun olduğu için umarım en yakın zamanda ***her şey*** normale ***döner.***)

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrı yazılması gereken birleşik sözcüklerin yazımıyla ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.2** ve **K.4**'e aittir. Farklı öğrenciler tarafından toplamda 3 hata yapılması yüzdelik olarak bakılınca çok büyük bir hata örneği değildir. Lakin özellikle temel seviyede öğrenilmiş olması beklenen “bir şey, her şey, şu an” gibi canlı sözcüklerin yazımıyla ilgili hâlâ B2 seviyesinde hata yapılıyor olması yazma becerisiyle ilgili öğrencilerin eksikleri olduğunu gösterir. Özellikle temel seviyede bu sözcüklerin yazımıyla ilgili çok daha fazla yazma çalışması yapılması bu tarz hataların azalması açısından ciddi bir öneme sahiptir.

Birleşik sözcüklerin yazılmasıyla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda tespit edilen 12 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.29. Birleşik Sözcüklerin Yazılmasıyla İlgili Hataların Analizi

Birleşik Sözcüklerin Yazılması	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları	Hatayı Yapan Öğrenciler
		%	
Bitişik Yazılması Gereken	9	%1,81	K.1, K.2, K.9, K.12, K.25
Birleşik Sözcüklerin Ayrı Yazılması			
Ayrı Yazılması Gereken	3	%0,61	K.1, K.2, K.4
Birleşik Sözcüklerin Bitişik Yazılması			
Toplam Hata Adedi, Oranı ve	12	%2,42	K.1, K.2, K.4, K.9,
Hatayı Yapan Öğrenciler			K.12, K.25

Yazım yanlışlarıyla ilgili toplamda 127 hata tespit edilmiştir. Toplamda 127 hatanın tespit edilmesi adetsel olarak öğrencilerin bu alanda ciddi bir hata oranlarının olduğunu gösterir. Özellikle temel seviyede öğretilen birçok sözcüğün yazımıyla ilgili hâlâ yazım yanlışlarının olması yazma becerisi noktasında öğrencilerin eksiklerinin olduğunu gösterir. Birçok farklı katılımcının yazma kâğıtlarında bu sorunun tespit edilmesi sorunun genel sorunlardan biri olduğu sonucunu doğurur. Bu kapsamda yapılacak çalışmalarla hata en aza indirilecektir.

Yazım yanlışlarıyla ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında tespit edilen 127 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.30. Yazım Yanlışlarıyla İlgili Hataların Analizi

Yazım Yanlışları	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Sözcükler ve Eklerde Harflerin Eksik ve Yanlış Yazılması	73	%25,60	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.9, K.10, K.12, K.15, K.19, K.20, 21, K.24, K.25, K.30
Cümle İçinde Özel Olmayan Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılması	5	%1,00	K.2, K.3, K.6, K.20
Özel Adların ve Büyük Harfle Başlaması Gereken Cümle Başı Sözcüklerin Küçük Harfle Yazılması	37	%7,46	K.2, K.7, K.9, K.10, K.12 K.18, K.19, K.20, K.25, K.30
Birleşik Sözcüklerin Yazılması	12	%2,42	K.1, K.2, K.4, K.9, K.12, K.25
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	127	%25,60	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30

Yukarıda görüldüğü üzere ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrenciler, kendi alfabelerinde ve dillerinde büyük harf ve küçük harfle ilgili bir ayrım olmadığı için problemler yaşayabilmektedirler. Bu sorun cümle içinde yazılmaması gereken bir sözcüğün büyük harfle yazılması şeklinde olabildiği gibi büyük harfle yazılması gereken sözcüğün küçük harfle yazılması ve bu sözcüğe gelen ekin kesme işaretiyle ayrılmaması şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle cümle başındaki sözcüklerin büyük harfle başlaması kuralı Farsçanın yazımında yokken Türkçenin yazımında vardır. Bu konu da katılımcıların yaşadığı problemlerin kökenindeki temel nedenlerden biridir. Bunlara ek olarak sözcük düzeyinde de önemli yanlışlıkların yaşandığı görülmektedir.

Yazım ve imlâ, ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin problem yaşadığı alanlardan birisidir. Bunun farklı nedenleri olmakla birlikte ilk nedeninin Fars alfabesi ile Türk alfabesinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dil öğrencilerinin öğrenmek istedikleri hedef dilin alfabesi ile kendi ana dillerinin yazımında kullandıkları alfabe farklı olduğunda; okuma, yazma, konuşma temel becerileri ile dil bilgisi yardımcı becerisinin kullanılmasında farklı öğrenme sorunları ortaya çıkabilmektedir. “Ana dilinin yazımında Arap-Fars alfabesini kullananlarda görülebilecek sorunlardan biri; tüm ünlüleri gösterme eğilimindeki Türk lehçelerine karşılık Arapçanın yazımında daha çok uzun ünlülerin

gösterilme, buna karşılık kısa ünlülerin gösterilmeme eğilimi ile ilgilidir” (Durmuş, 2013: 117-118; Başar, 2019: 193). Bu problem çok nadir olmakla birlikte ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı katılımcılarda da görülmektedir.

4.3.4.2. Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Sorunlar

K.1- İnsanlar yine aldatıyor ve ev, araba, aile kurmak ve hayatı devam etmek için kredi çeker ve yine daha fakir olur. (F. N.) {‘aldatılıyor’dan sonra nokta eklenmeli} (*İnsanlar* yine *aldatılıyor*. Ev, araba *almak*, aile kurmak ve hayatı devam *ettirebilmek* için kredi *çekerler ama* yine daha fakir *olurlar*.)

K.7- Yeni hocam tömerde gidiyormusumuz?! (R.A.) {Tömer’e} (*Yani* hocam *Tömer’e gidiyor musunuz?*)

K.10- Millet devlet’den memnün değildi. (A. S.) {devletten} (Millet *devletten memnun* değildi.)

K.19- Markette giderken alışveriş yaparken veya resmi daireleri giderken (B. K.) {‘giderken’den sonra virgül eklenmeli} (*Markete* giderken, alışveriş yaparken veya resmi *daiirelere* giderken.)

K.25- Allahın yardımıyla insanlığa yardımcı olacam. (A. M.1) {Allah’ın} (*Allah’ın yardımıyla* insanlığa yardımcı *olacağım*.)

K.25- Bu meslek’de hastara ve teknoloji işlerine kendini geniştirebilirsin. (A. M.1) {meslekte} (Bu *meslekte hasta* ve teknoloji *işlerinde* kendini *geliştirebilirsin*.)

K.30- Benim adım Zahra üniversite somada okuyorum. (Z. D.) {Soma’da}

Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında noktalama işaretleriyle ilgili 7 tane veri tespit edilmiştir. Bu hata verileri **K.1, K.7, K.10, K.19, K.25** ve **K.30**’a aittir. Hata verilerine noktalama işaretleri özelinde kendi içinde yüzdeler olarak bakılacak olursa hataların %28,57’si **K.25** tarafından yapılmıştır. B1 seviyesinde toplanan yazma kâğıtları düşünülünce B1’de 17 hata verisi tespit edilmişken hata verisinin B2’de 7 olarak tespit edilmesi olumlu bir gelişme olsa da özellikle hataların çoğunluğunun kesme işaretiyle ilgili olması, öğrencilerin özel adlara gelen eklerin ayrımıyla ilgili konuyu tam olarak anlayamadıklarını gösterir. Yukarıdaki hata örnekleri sonucu yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda özellikle noktalama işaretlerinin öğretimine önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yazım yanlışları ve noktalama işaretleriyle ilgili B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 134 hata verisi tespit edilmiştir. Tespit edilen bu 134 hata verisine B2 seviyesindeki tüm hata verileri genelinde bakılınca aşağıdaki analiz tablosu ortaya çıkar:

Tablo 4.3.31. *Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretlerinin Kullanılmasıyla İlgili Hataların Analizi*

Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleri	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Yazım Yanlışları	127	%25,60	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Noktalama İşaretleri	7	%1,41	K.1, K.7, K.10, K.19, K.25, K.30
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	134	%27,01	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30

Ana dili Farsça olan İranlıların B2 seviyesinde karşılaştıkları tüm hataların ana başlıklar özelindeki genel analizi aşağıdaki (arka sayfadaki) gibidir:

Tablo 4.3.32. *Ana Dili Farsça Olan B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hataların Genel Analizi*

Ana Dili Farsça Olan B2 Seviyesindeki İranlıların			
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hatalar			
Bıçım Bilgisi	204	%41,13	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Ses Bilgisi	86	%17,34	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Söz Dizimi	72	%14,52	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.9, K.18, K.19, K.20, K.21, K.25, K.30
Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleri	134	%27,01	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	496	%100	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde karşılaştıkları hata adedi toplamı 1424'dür. Ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle ilgili karşılaştıkları hataların karşılaştırmalı analizi aşağıdaki gibidir:

Tablo 4.3.33. *Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hataların Karşılaştırmalı Genel Analizi*

Hata Alanları	Ana Dili Farsça Olan B1 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hatalar			Ana Dili Farsça Olan B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Hatalar		
	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler	Hata Adetleri	Yüzdelik Oranları %	Hatayı Yapan Öğrenciler
Bicim Bilgisi	339	%36,53	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.28, K.29	204	%41,13	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Ses Bilgisi	221	%23,82	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29	86	%17,34	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Söz Dizimi	150	%16,16	K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23, K.26, K.27, K.29	72	%14,52	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.9, K.18, K.19, K.20, K.21, K.25, K.30
Yazım Yanlışları ve Noktalama İşaretleri	218	%23,49	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29	134	%27,01	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
Toplam Hata Adedi, Oranı ve Hatayı Yapan Öğrenciler	928	%100	K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28, K.29	496	%100	K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.7, K.9, K.10, K.12, K.15, K.18, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25, K.30
B1 ve B2 Seviyesinde Genel Hata Toplamı: 1424						

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hâlinin eksikliğiyle ilgili 24 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ilgi hâli eksikliğiyle ilgili 20 hata tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ilgi hâli eksikliğiyle ilgili her ne kadar B2 seviyesinde daha az sorun tespit edilmiş olsa da sorun adedinin azımsanmayacak sayıda olduğu görülür. İlgi hâli, Türkçede cümle bağlamı açısından önemli bir hâl eki olması

sebebiyle ilgi hâliyle ilgili yazma çalışmalarının daha çok yapılması hatalardan hareketle ortaya çıkmaktadır. Hâl ekleri, Türkçe ve Farsçada büyük oranda koşutluk taşıyor olması sebebiyle öğrencilerin hâl eklerini öğrenmelerinde kolaylık sağlamaktadır. Fakat B1 seviyesindeki 24 hata ile B2 seviyesindeki 20 hataya bakılacak olursa öğrencilerin hâl ekleriyle ilgili problem yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin hâl eklerini öğrenmeden ziyade ses uyumlarını unutma ve anlatım esnasında kullanılan eklerden ya da bu ekleri yazmayı unutmalarından kaynaklanabileceği görülmektedir. Türkçe ve Farsça hâl eklerinde büyük koşutluk sağlıyor olsa da Türkçe ve Farsçadaki bazı fiillere getirilen hâl ekleri farklılık göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 7 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ilgi hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. Görüldüğü üzere B1 seviyesinde hata adedi fazlayken aksine B2’de hata adedi daha azdır. Bu durum B2 seviyesinde ilgi hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili ciddi bir azalma olacağını gösterir. B1 seviyesindeki hatalar özellikle **K.16** ve **K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.10** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgi hâlinin yerine diğer hâl eklerinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. Bu veri ilgi hâli yerine ayrılma hâlinin kullanılması şeklinde ortaya çıkmıştır. B2 seviyesinde ilgi hâlinin yerine diğer hâl eklerinin kullanılmasıyla ilgili veri bulunmamaktadır. Bu durum B2 seviyesinde ilgi hâli ekinin yerine diğer hâl ekleriyle ilgili kullanımların olmayacağı sonucunu da ortaya koyabilir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin ilgi hâliyle ilgili toplamda 32 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin ilgi hâliyle ilgili toplamda 21 hata tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle B1 seviyesine oranla B2 seviyesinde daha az hata tespit edilmesi yazma becerisi açısından olumlu bir durumdur.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yalın hâl yerine belirtme hali kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yalın hâl yerine belirtme hâli kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki 4 hatanın **K.5** ve **K.13** tarafından yapılması ve B2 seviyesindeki hatanın **K.2** tarafından yapılması hataların bireysel düzeylerde kaldığı ve tüm gruba mal edilemeyeceğini gösterirken öğrencilerin yalın hâl kullanımını anladıkları ve yalın hâl kullanımında zorlanmadıkları verilerden hareketle söylenebilir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yalın hâl yerine yönelme hâli kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yalın hâl yerine yönelme hâli kullanılmasıyla ilgili veri tespit edilememiştir. B1 seviyesindeki hataların **K.14** ve **K.23** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu durum hataların tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerde yalın hâl ile ilgili toplamda 6 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerde ilgi hâliyle ilgili toplamda 1 hata tespit edilmiştir. Bu durum yalın hâl kullanımında seviye ilerledikçe hata adedinin düşme eğiliminde olduğu sonucunu doğurur.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin eksikliğiyle ilgili 31 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtme hâli eksikliğiyle ilgili 15 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hataların daha çok **K.5** ve **K.13** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3, K.4 K.6 K.20, K.24, K.25** ve **K.30** tarafından yapıldığı görülmektedir. B2 seviyesinde en çok hatayı 5 hata ile **K.1** yapmıştır. B2 seviyesinde hatalar adet olarak yarı yarıya daha az tespit edilmiş olsa da hatayı yapan öğrenci çeşitliliğinin fazla olması, belirtme hâliyle ilgili sorunların gruba mâl edilebilecek düzeyde olduğunu gösterir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 11 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtme hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 6 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.13, K.14, K.16, K.23** ve **K.26** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2** ve **K.6** tarafından yapılmıştır. B1 seviyesinde hatalar hem adet olarak hem de öğrenci çeşitliliği olarak daha fazladır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin yerine yönelme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 19 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtme hâli yerine yönelme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesinde hataların daha çok **K.5** ve **K.14** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesinde 2 hatanın **K.7** ve **K.10** tarafından yapıldığı görülmektedir. Yönelme ve belirtme hâlinin kullanımı özellikle temel seviyede halledilmesi gereken bir konuyken öğrencilerin bu iki hâl ekini birbiri yerine kullandıkları hata örnekleri ilerleyen seviyelerde de devam eden bir durumdur. Burada üzerinde durulması gereken B2 seviyesinde hatanın daha az olmasıdır. Buradan hareketle ilerleyen seviyelerde bu hatanın ortadan kalkma derecesine geleceği sonucuna varılabilir. Bu sorunun ortadan kaldırılması için özellikle iki farklı hâl ekiyle kullanılan fiiller grup halinde öğrencilere ezberletilebilir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtme hâlinin yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hataların **K.5** ve **K.13** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesindeki hataların **K.4** ve **K.20** tarafından yapıldığı görülmektedir. Çok fazla görülen hata örneklerinden değildir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtme hâlinin yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtme hâlinin yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili veri bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatanın **K.5** tarafından yapıldığı görülmektedir. B1 seviyesinde 1 hata olması ve üzerine de B2 seviyesinde hata olmaması, ana dili Farsça olan İranlılarda bu hatanın orta seviyenin sonuna doğru ortadan kalma derecesine geleceği gerçeğini ortaya çıkarır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında genel olarak bakılınca belirtme hâliyle ilgili toplamda 67 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerde belirtme hâliyle ilgili toplamda 25 hata tespit edilmiştir. B1 ve B2 seviyelerini karşılaştırmca B2 seviyesinde belirtme hâliyle ilgili hataların B1'e göre yarıdan daha az olduğu görülür.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin eksikliğiyle ilgili 9 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde yönelme hâlinin eksikliğiyle ilgili 6 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalardan 6 tanesinin **K.5** ve diğer hataların **K.14**, **K.16**, **K.22**, **K.29** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.1**, **K.2**, **K.7** ve **K.25** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 10 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yönelme hâlinin yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hataların 5 tanesinin **K.5** ve diğer hataların **K.8**, **K.11**, **K.13** ve **K.16** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.6**, **K.7**, **K.19** ve **K.20** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine belirtme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 21 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yönelme hâlinin yerine belirtme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 5 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalardan 14 tanesinin **K.14** ve diğer hataların **K.5**, **K.13**, **K.16** tarafından yapılması hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl

edilemeyeceğini göstermektedir. B2 seviyesindeki hatalar ise **K.1** ve **K.19** tarafından yapılmıştır. B1 seviyesinde belirtme hâli yerine yönelme hâli kullanılması yaygın hatalardan biridir. B2’de de adet olarak az olsa da bu hatanın mevcut olduğu görülür. Bu sorunun ortadan kaldırılması için özellikle iki farklı hâl ekiyle kullanılan fiiller grup halinde öğrencilere ezberletilebilir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 7 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yönelme hâlinin yerine ayrılma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesinde hataların 4 tanesinin **K.5** ve diğer hataların **K.5**, **K.14** ve **K.16** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesindeki 1 hata ise **K.4** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin yerine “ile” edatının kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yönelme hâlinin yerine ile edatının kullanılmasıyla ilgili hata verisi bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki 2 hatanın **K.13** ve **K.14** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yönelme hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatanın **K.11** ve **K.23** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yönelme hâliyle ilgili toplamda 52 hata tespit edilirken B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yönelme hâliyle ilgili toplamda 16 hata yaptıkları görülür. Ayrıca B1 seviyesinde yönelme hâliyle ilgili yapılan hatalar arasında olup da B2 seviyesinde yönelme hâliyle ilgili hata yapılmayan konular şöyledir; yönelme hâlinin gereksiz kullanılması ve yönelme hâlinin yerine “ile” edatının kullanılması. Bu konular öğrencilerin B1 seviyesinde az da olsa yaptığı hatalar arasında olup, B2 seviyesinde ise bu konularda hataların olmadığı verilerden hareketle söylenebilir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli eksikliğiyle ilgili 6 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin bulunma hâli eksikliğiyle ilgili 9 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki 6 hatadan 4 tanesinin **K.5** tarafından yapıldığı görülürken, B2 seviyesinde 9 hatadan 4 tanesinin **K.2**

tarafından, 3 tanesinin **K.1** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâlinin yerine yönelme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde bulunma hâlinin yerine yönelme hâlinin kullanılmasıyla ilgili 6 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hataların **K.13** ve **K.26** tarafından yapıldığı, B2 seviyesinde ise 6 hatadan 3 tanesinin **K.2**, 2 tanesinin **K.25** ve 1 tanesinin **K.20** tarafından yapıldığı görülmektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâli eki yerine ayrılma hâli kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde bulunma hâli eki yerine ayrılma hâli kullanılmasıyla ilgili 1 hata bulunmaktadır.

➤ Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâlinin ayrı yazılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B1 seviyesinde bulunma hâlinin ayrı yazılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde bulunma hâlinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesinde hataların **K.5** ve **K.21** tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bulunma hâliyle ilgili toplamda 13 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde bulunma hâliyle ilgili toplamda 17 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâlinin eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki ayrılma hâlinin eksikliğiyle ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki 1 hata **K.5** tarafından yapılmıştır. B2 seviyesindeki 4 hata ise **K.1**, **K.2** ve **K.3** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâlinin ayrı yazılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ayrılma hâlinin ayrı yazılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ayrılma hâli yerine bulunma hâlinin kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B1 seviyesinde ayrılma hâli yerine bulunma halinin kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B2 seviyesindeki hatalar **K.1**, **K.2** ve **K.20** tarafından yapılmıştır.

➤ B1 seviyesinde ayrılma hâliyle ilgili toplamda 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ayrılma hâliyle ilgili toplamda 7 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtili isim tamlamalarında tamlayan ve tamlanan ekinin yerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında tamlayan ekinin eksik kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtili isim tamlamalarında tamlayan ekinin eksik kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13** ve **K.23** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında isim tamlamasının ilk unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtili isim tamlamalarında isim tamlamasının ilk unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili hata yapılmamıştır. B1 seviyesindeki hata **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu hata öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili isim tamlamalarında isim tamlamasının ikinci unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirtili isim tamlamalarında isim tamlamasının ikinci unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili hata yapılmamıştır. B1 seviyesindeki hata **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu hata öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

➤ B1 seviyesinde isim tamlamalarıyla ilgili toplamda 7 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde isim tamlamalarıyla ilgili toplamda 6 hata tespit edilmiştir fakat B2 seviyesindeki hatalar gruba mâl edilebilecek genel bir hata olmayıp tüm hataların **K.3** tarafından yapılan bireysel kaynaklı hatalar olduğu görülmektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan ekinin eksikliğiyle ilgili 1 hata verisi tespit edilirken,

B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtisiz isim tamlamalarında tamlayan ekinin eksikliğiyle ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu hata öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtisiz isim tamlamalarında isim tamlamasının ilk unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtisiz isim tamlamalarında isim tamlamasının ilk unsurunu oluşturan sözcüğün eksikliğiyle ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hata **K.13** tarafından yapılmıştır. **K.13** benzer hatayı belirtili isim tamlamasında da yapmıştır. Bu hata öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen bir hata değildir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili ve belirtisiz isim tamlamalarıyla ilgili toplamda 9 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirtili ve belirtisiz isim tamlamasıyla ilgili 6 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalardan 7'si belirtili isim tamlamasıyla ilgiliyken 2 tanesi belirtisiz isim tamlamasıyla ilgilidir. B1 seviyesinde hataları kimlerin yaptığına bakıldığında hatalardan beşi **K.13**'e aitken üçü **K.5**'e aittir. Diğer hata **K.23** tarafından yapılmıştır. İlgili hatalar öğrenci ve kursiyerlerin genelinde görülen hatalardan değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk eki eksikliğiyle ilgili 8 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde çokluk eki eksikliğiyle ilgili 6 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalardan 4'ü **K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2 ve K.3** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 8 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde çokluk ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 11 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.11, K.14, K.21 ve K.26** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.1, K.2, K.4, K.6, K.20 ve K.21** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk ekinin ek yığılması şeklinde gereksiz biçimde üst üste iki kez kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde çokluk ekinin ek yığılması şeklinde gereksiz biçimde üst üste iki kez kullanılmasıyla ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hata, **K.23** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sayı bildiren sıfatlardan sonra çokluk eki kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2

seviyesinde sayı bildiren sıfatlardan sonra çokluk eki kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ince ünlüyle biten kelimelerden sonra kalın ünlülü çokluk eki kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ince ünlüyle biten kelimelerden sonra kalın ünlülü çokluk eki kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata, **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında çokluk ekinin kullanılmasıyla ilgili toplamda 20 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin ise çokluk ekinin kullanılmasıyla ilgili 17 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 8 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde birinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 1 hata bulunmaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13** ve **K.14** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.12** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ikinci teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.9** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 11 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde üçüncü teklik şahıs iyelik ekiyle ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar daha çok **K.5**, **K.13**, **K.14**, **K.17** ve **K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.2**, **K.6**, **K.7** ve **K.20** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde de birinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesinde hatalar **K.5**, **K.13** ve **K.22** tarafından yapılırken, B2 seviyesinde hatalar **K.1** ve **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik ekinin eksikliğiyle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde birinci

çokluk şahıs iyelik ekinin eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde birinci çokluk şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ikinci çokluk şahıs iyelik ekiyle ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.14 ve K.16** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs iyelik eki eksikliğiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde üçüncü çokluk şahıs iyelik eki eksikliğiyle ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.16 ve K.23** tarafından yapılırken B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2 ve K.6** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanımıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde üçüncü çokluk şahıs iyelik ekinin gereksiz kullanımıyla ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hata **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ B1 seviyesinde iyelik ekleriyle ilgili toplamda 30 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde iyelik ekleriyle ilgili toplamda 14 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman ekinin yazımında tek heceli fiillerle ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde geniş zaman ekinin yazımında tek heceli fiillerle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.14 ve K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman ekinin yazımında çok heceli fiiller ile ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde geniş zaman ekinin yazımında çok heceli fiiller ile ilgili hata bulunmamaktadır. B1

seviyesinde hata **K.26** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki eksikliği ve hatalı yazımıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde geniş zaman eki eksikliği ve hatalı yazımıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.26** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine gelecek zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde geniş zaman eki yerine gelecek zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.16** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine şimdiki zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde geniş zaman eki yerine şimdiki zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.11** ve **K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki 3 hata **K.1** tarafından ve 1 hata **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında geniş zaman eki yerine belirli geçmiş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili veri tespit edilmezken, B2 seviyesinde geniş zaman eki yerine belirli geçmiş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir.

➤ B1 seviyesinde geniş zaman ekiyle ilgili toplamda 12 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde geniş zaman ekiyle ilgili toplamda 6 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman ekinin konuşma diline uygun şekilde yazılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde gelecek zaman ekinin konuşma diliyle yazılmasıyla ilgili de 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.14** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata ise **K.25** tarafından yapılmıştır. Bu hata çok görülen bir hata değildir. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman eki yerine şimdiki zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde gelecek zaman eki yerine şimdi zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri

tespit edilmiştir. Bu hatalar **K.2** ve **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gelecek zaman ekinin daralmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde gelecek zaman ekinin daralmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şimdiki zamanın hikayesiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde şimdiki zamanın hikayesiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şimdiki zaman eki yerine geniş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde şimdiki zaman eki yerine geniş zaman ekinin kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.11** ve **K.13** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata ise **K.1** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesinde şimdiki zaman ekiyle ilgili toplamda 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde şimdiki zaman ile ilgili toplamda 4 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında belirli geçmiş zaman eki yerine belirsiz geçmiş zaman eki kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde belirli geçmiş zaman eki yerine belirsiz geçmiş zaman eki kullanılması ile ilgili bir hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıralı cümlelerde zaman eklerinin karışık kullanılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde sıralı cümlelerde zaman eklerinin karışık kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.11** ve **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında iki zaman ekinin üst üste kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde iki zaman ekinin üst üste kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.16** ve **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereklilik kipinin “-mAllsI” biçiminde yazılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde gereklilik kipinin “-mAllsI” biçiminde yazılmasıyla ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereklilik kipinin yerine gelecek zaman ekinin yazılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde gereklilik kipinin yerine gelecek zaman ekinin yazılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. B1seviyesindeki hata **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını, tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında şart kipinin olumlu ve olumsuz kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde şart kipinin olumlu ve olumsuz kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14** ve **K.16** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1** ve **K.12** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında istek kipinin konuşma diline uygun kullanılmasıyla ilgili B1 seviyesinde hata bulunmazken, B2 seviyesinde istek kipinin konuşma diline uygun kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. Bu hatalar **K.1** ve **K.2** tarafından yapılmıştır.

➤ B1 seviyesinde kip ve zaman ekleriyle ilgili toplamda 34 veri tespit edilirken, B2 seviyesinde kip ve zaman ekleriyle ilgili toplamda 19 veri tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik fiillerinin yazımıyla ilgili 3 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde birleşik fiillerin yazımı ile ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.13** ve **K.16** tarafından yapılırken B2 seviyesindeki hatalar **K.10** ve **K.19** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yardımcı fiillerin eksikliğiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yardımcı fiillerin eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.11** ve **K.13** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.2** ve **K.25** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında yardımcı fiillerin birbirinin yerine kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde yardımcı fiillerin birbirinin yerine kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.6**, **K.9** ve **K.20** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında yardımcı fiillerin gereksiz kullanılması ve eksikliğiyle ilgili B1 seviyesinde hata bulunmazken, B2 seviyesinde yardımcı fiillerin gereksiz kullanılmasıyla 2 tane veri tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında üst üste fiil kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde üst üste fiil kullanılmasıyla ilgili de 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında fiillere getirilen eklerin isimlerden sonra getirilmesiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde fiillere getirilen eklerin isimlerden sonra getirilmesiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.11** ve **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin fiiller ilgili toplamda 10 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ise fiillerle ilgili de toplamda 10 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında sıfat-fiil eklerinin kullanılmasıyla ilgili 8 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde sıfat-fiil eklerinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata bulunmaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.14** ve **K.28** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.2** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında zarf-fiil eklerinin kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde zarf-fiil eklerinin kullanılmasıyla ilgili 1 hata bulunmaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.13** ve **K.28** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kağıtlarında isim-fiil eklerinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde isim-fiil eklerinin gereksiz kullanılmasıyla ilgili de 2 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.13** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.1** ve

K.2 tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eki “-mA” yerine “-mAk” kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “-mA” yerine “-mAk” kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.13** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında isim-fiil eki “-mAk” yerine “-mA” kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “-mAk” yerine “-mA” kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yanlış sıfat tercihiyle ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yanlış sıfat tercihiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13** ve **K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesinde hata **K.3** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAki” sıfat yapım ekinin kullanılmasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “-DAki” sıfat yapım ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13** ve **K.14** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.2** ve **K.10** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat yerinin cümle içinde yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde sıfat yerinin cümle içinde yanlış kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B2 seviyesindeki hatalar **K.13**, **K.14** ve **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında +lı / +li / +lu / +lü sıfat ekinin kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde +lı / +li / +lu / +lü sıfat ekinin kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat tamlamalarında sıfat eksikliğiyle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde sıfat tamlamalarında sıfat eksikliğiyle ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.3**, **K.6** ve **K.9** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yukarıdaki hatalar dışında diğer hatalarla birlikte sıfatlar ve sıfat tamlamalarıyla ilgili B1 seviyesinde 11 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde de sıfatlar ve sıfat tamlamalarıyla ilgili toplam 10 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında işaret sıfatıyla ilgili 1 tane hata tespit edilirken, B2 seviyesinde işaret sıfatıyla ilgili hata tespit edilmemiştir. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılmıştır. B1 seviyesindeki hata işaret sıfatındaki “o” sıfatının gereksiz kullanımıyla alakalıdır ve çok fazla yapılmadığı için gruba mâl edilemeyecek bir sorundur.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sıfat tamlamasında bulunması gereken ismin kullanılmamasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde sıfat tamlamasında bulunması gereken ismin kullanılmamasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. Bu hatalar **K.3** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereksiz yere sıfat kullanılarak sıfat tamlaması oluşturulmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde gereksiz yere sıfat kullanılarak sıfat tamlaması oluşturulmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. Bu hata **K.3** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. B1 seviyesinde fiilimsilerle ilgili toplamda 32 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ise fiilimsilerle ilgili toplamda 18 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında +lık / +lik / +luk, / +lük yapım ekinin kullanımıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde +lık / +lik / +luk, / +lük yapım ekinin kullanımıyla ilgili de 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.2** ve **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında +lı / +li / +lu / +lü yapım ekiyle ilgili veri tespit edilmezken, B2 seviyesinde +lı / +li / +lu / +lü yapım ekiyle ilgili 1 tane veri tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.25** tarafından

yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-lAş” yapım ekiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “-lAş” yapım ekiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. B1 seviyesinde yapım ekleriyle ilgili toplamda 7 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yapım ekleriyle ilgili toplamda 3 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatı eksikliğiyle ilgili 3 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesindeki etken çatının eksikliğiyle ilgili 2 hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13** ve **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında etken çatının gereksiz kullanımıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde etken çatının gereksiz kullanımıyla ilgili 3 hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. Çünkü **K.13** yukarıda görüldüğü gibi etken çatı eksikliğiyle ilgili de sorun yaşamaktadır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edilgen çatıyla ilgili 10 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde edilgen çatı ekiyle ilgili 5 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13**, **K.23**, **K.26** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki 4 hatanın **K.1** ve 1 hata **K.3** tarafından yapıldığı görülmektedir. B2 seviyesindeki hataların bir öğrenci tarafından yapılması hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında olumlu kullanımlar için olumsuzluk eki kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde olumsuzluk eki kullanılmasıyla ilgili 1 hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.13** ve **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. B1 seviyesinde olumlu ve olumsuz yapılar ile ilgili toplamda 5 hata tespit edilmiştir, B2 seviyesinde ise olumlu ve olumsuz yapılar ile toplamda 1 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında bildirme ekiyle ilgili toplamda 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde bildirme ekiyle ilgili 6

hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.16, K.22, K.23, ve K.26** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3, K.12 ve K.21** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci teklik şahıs ekiyle ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde birinci teklik şahıs ekiyle ilgili 1 hata bulunmaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.13 ve K.23** tarafından yapılırken B2 seviyesindeki hata **K.12** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci teklik şahıs ekiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ikinci teklik şahıs ekiyle ilgili de veri tespit edilememiştir. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata ise **K.9** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü teklik şahıs ekiyle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde üçüncü teklik şahıs ekiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata ise **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs ekiyle ilgili hata bulunmazken, B1 seviyesinde yazma kâğıtlarında birinci çokluk şahıs ekiyle ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde birinci çokluk şahıs ekiyle ilgili hata **K.1 ve K.20** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs ekiyle ilgili hata bulunmazken, B1 seviyesinde yazma kâğıtlarında ikinci çokluk şahıs ekiyle ilgili 4 hata veri tespit edilirken, B2 seviyesinde birinci çokluk şahıs ekiyle ilgili hatalar **K.1, K.2 ve K.7** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs ekiyle ilgili hata bulunmazken, B1 seviyesinde yazma kâğıtlarında üçüncü çokluk şahıs ekiyle ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde birinci çokluk şahıs ekiyle ilgili hatalar **K.20** tarafından yapılmıştır. B1 seviyesinde şahıs ekleriyle ilgili toplamda 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde şahıs ekleriyle ilgili toplamda 10 tane veri tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında eşitlik ekiyle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde eşitlik ekiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında işaret zamirleriyle ilgili 1 hata veri tespit edilirken, B2 seviyesinde işaret zamirleri ile ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kişi zamirleriyle ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde kişi zamirleriyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ek fiilin şartıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde ek fiilin şartıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.1** ve **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında son ünlüsü ince ünlü olan kelimelerden sonra kalın ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde son ünlüsü ince ünlü olan kelimelerden sonra kalın ünlülü ek getirilmesi ile ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.16** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcüğün son ünlüsünün yanlışlıkla ince ünlülü yazılmasına bağlı olarak kalın ünlülü olan sözcüklerden sonra ince ünlülü ek getirilmesiyle ilgili 1 tane hata verisi tespit edilirken, B2 seviyesinde sözcüğün son ünlüsünün yanlışlıkla ince ünlülü yazılmasına bağlı olarak kalın ünlülü olan sözcüklerden sonra ince ünlülü ek getirilmesiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.5** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında son ünlüsü kalın ünlü olan kelimelerden sonra ince ünlü ek getirilmesiyle ilgili 11 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde son ünlüsü kalın ünlü olan kelimelerden sonra ince ünlü ek getirilmesiyle ilgili 8 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.11, K.13, K.14, K.16 ve K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3, K.6 ve K.7** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük düzeyinde kalınlık- incelik uyumsuzluğu ile ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük düzeyinde kalınlık-incelik uyumsuzluğuyla

ilgili 4 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3** ve **K.6** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında istisna sözcüklere getirilen eklerle ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde istisna kelimelere getirilen eklerle ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** tarafından yapılırken, B2 seviyesinde hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ı/ - /i/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 47 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde /ı/ - /i/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 29 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.11, K.13, K.14, K.21, K.23, K.26, K.27** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.6, K.10, K.12, K.20, K.21, K.24** ve **K.25** tarafından yapılmıştır. B1 ve B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin en çok hata yaptıkları alanlardan biri de ünlülerin kullanılması ile ilgilidir. Bu sorunların temelinde alfabe farklılığı vardır. “Türk alfabesindeki ünlüler malum olduğu üzere ‘a, e, o, ö, u, ü, ı ve i’dir. Fars alfabesindeki ünlülerse ‘ā, ē, o, ū, ī’ gibidir. Ancak Farsçadaki ‘ا, و, ی’ harfleri iki görevde hem ünlüleri hem de ünsüzleri göstermede kullanılmaktadır. Türkçe için tipik sayılan ve Türkçenin ilişkide olduğu dillerde genellikle bulunmayan ‘ö, ü ve ı’ ünlüleri Farsçada da bulunmamaktadır” (Johanson, 2014: 46; Başar, 2019: 110). Fars öğrenciler de alfabe ile ilgili bu farklılıklardan dolayı /ı/ - /i/’nin yazımında özellikle /ı/ yerine /i/’yi tercih etmektedirler.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /i/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 25 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /i/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 5 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.1, K.10, K.12** ve **K.30** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /i/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /i/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.11** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /ö/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 7 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /o/ - /ö/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5,**

K.13, K.14, K.16, K.21, K.23 tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.6, K.12, K.21** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /o/ - /u/ ünlülerini yanlış kullanılmasıyla ilgili 16 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /o/ - /u/ ünlülerini yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.14, K.23, K.26** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki 1 hata **K.12** tarafından yapılmıştır. Bu durum B2 seviyesinde hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. B2 seviyesinde /o/ - /u/ ünlülerinin kullanılmasının öğrenciler tarafından öğrenilip, /o/ ve /u/ ünlülerinin karıştırılmadığı verilerden hareketle söylenebilir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ö/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili 8 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /ö/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanımıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.11** ve **K.14** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /u/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 22 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /u/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 6 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.22, K.26,** ve **K.27** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.4, K.10, K.20** ve **K.21** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ü/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /ü/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5** ve **K.11** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki 1 hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum B2 seviyesinde hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /ü/ - /o/ ~ /o/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /ü/ - /o/ ~ /o/ - /ü/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 hata bulunmaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.14** ve **K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 23 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /a/ - /e/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 7 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5,**

K.11, K.13, K.14, K.16, K.23 ve K.29 tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.6, K.12, K.21** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /ı/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 9 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde /a/ - /ı/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.14, K.16, K.17 ve K.28** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.9 ve K.21** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında /a/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 3 hata veri tespit edilirken, B2 seviyesinde /a/ - /u/ ünlülerinin yanlış kullanılmasıyla ilgili 1 hata veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14, K.16, ve K.27** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.9** tarafından yapılmıştır. B2 seviyesindeki bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir. B1 seviyesinde ünlülerle ilgili toplamda 187 veri tespit edilirken, B2 seviyesinde ise ünlülerle ilgili toplamda 72 veri tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüzlerle ilgili 24 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ünsüzlerle ilgili 14 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.22 ve K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.1, K.2, K.6, K.12, K.15, K.20, K.25 ve K.30** tarafından yapılmıştır. B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin ünsüzlerin kullanımında sorun yaşadıkları görülmektedir. Özellikle sert ünsüzlerden sonra gelen ekleri benzeşme kuralının dışında tutarak sorun yaşamaktadırlar.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında kaynaştırma harfleriyle ilgili 10 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde kaynaştırma harfleriyle ilgili 3 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.11, K.13, K.16 ve K.23** tarafından yapılırken, B2 seviyesinde hatalar ise **K.1, K.12 ve K.25** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük içinde “ğ” yerine “y” ünsüzünün tercihiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde sözcük içinde “ğ” yerine “y” ünsüzünün tercihiyle ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14, K.17 ve K.26** tarafından yapılmıştır. Bu hata veri olarak çok olmasa da karşılaşılan hatalardan biridir. Hatta ana dili Türkçe olan bireylerin bile yaptığı hatalardan biri olarak ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında zaman tespit edilen 3 adet hata çok değil hatta azdır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüzlerle ilgili toplamda 34 hata yapılırken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ünsüzlerle ilgili toplamda 14 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ilgili yerde kullanılması gereken sözcüğün kullanılmaması/ gereksiz sözcük kullanımıyla ilgili 14 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde ilgili yerde kullanılması gereken sözcüğün kullanılması/ gereksiz sözcüğün kullanımıyla ilgili 13 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14, K.5, K.22, K.23** ve **K.26** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3, K.4, K.19** ve **K.25** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında cümle içerisindeki sözcüklerin kullanıldığı sıralamayla ilgili 47 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde cümle içerisinde sözcüklerin kullanılmasıyla ilgili 11 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.11, K.13, K.14, K.16, K.23, K.26** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3, K.6, K.9, K.19, K.20** ve **K.24** tarafından yapılmıştır. Altay dil ailesine mensup olan Türkçe ile Hint-Avrupa dil ailesine mensup olan Farsça arasında Özne / Nesne / Yüklem şeklindeki basit cümle dizilişinde bir koşutluk vardır. Bu durum ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenip anlamalarında bir kolaylık sağlamaktadır. Fakat Farsça, Hint-Avrupa kökenli bir dildir ve yüklemi cümlenin başına yani öznenin hemen arkasına alması hasebiyle Türkçeden uzaklaşmaktadır. Bu farklılık ana dili Farsça olan İranlı öğrenciler için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Bu konuda bir diğer problemin sebebi ise çeşitli fiilimsiler ve bağlaçlarla birbirine bağlanan cümlelerde Türkçe ve Farsçanın birbirinden ayrışmasıdır. Bu problem de ana dili Farsça olan İranlı öğrencilerin Türkçe cümle kurmalarında sıkıntılar oluşturmaktadır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcük eksikliği sonucu oluşan öge eksikliğinden kaynaklı söz dizimi yanlışlığı sorunlarıyla ilgili 12 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde sözcük eksikliği sonucu oluşan öge eksikliğinden kaynaklı söz dizimi yanlışlığı sorunlarıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.13** ve **K.16** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında söz diziminde eksik sözcük kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde söz diziminde eksik sözcük kullanılmasıyla ilgili 4 tane hata bulunmaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.14** ve **K.16** tarafından yapılmıştır. B2 seviyesindeki hatalar, **K.3, K.4, K.9** ve **K.25** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yakın ve eş anlamlı sözcüklerin birbiri yerine kullanılmasından kaynaklanan sorunlarla ilgili 24 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yakın ve eş anlamlı sözcüklerin birbiri yerine kullanılmasından kaynaklanan sorunlarla ilgili 10 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.13, K.14, K.16, K.17, K.22, K.23** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3** ve **K.18** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yakın ve eş anlamlı haricindeki sözcüklerin tercihiyle ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yakın ve eş anlamlı haricindeki sözcüklerin tercihiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.13, K.14** ve **K.23** tarafından yapılırken B2 seviyesindeki hata **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında özne-yüklem uyumsuzluğu sonucu oluşan söz dizimi yanlışlığıyla ilgili 2 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde özne-yüklem uyumsuzluğu sonucu oluşan söz dizimi yanlışlığıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.13** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.9** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ikilemelerle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde ikilemelerle ilgili 2 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.1** ve **K.4** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “soru eki mI / Mu?”nun kullanılmamasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “soru eki mI / mU?”nun kullanılmamasıyla ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik cümlelerde zaman uyumsuzluğuyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde birleşik cümlelerde zaman uyumsuzluğuyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında fiil eksikliğiyle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde fiil eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit

edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.25** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını ve tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının kullanılmamasıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “ve” bağlacının kullanılmamasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar, **K.13**, **K.16** ve **K.26** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.3** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının üst üste kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “ve” bağlacının üst üste kullanılmasıyla ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.17** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1** ve **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacı yerine “veya” bağlacının kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “ve” bağlacı yerine “veya” bağlacının kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. Bu hata **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ve” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “ve” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 5 hata tespit edilmiştir. Bu hatalar **K.1**, **K.18** ve **K.30** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ama” bağlacının eksik kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “ama” bağlacının eksik kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ama” bağlacı yerine “ve” bağlacının kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “ama” bağlacı yerine “ve” bağlacının kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının yazımıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “ki” bağlacının yazımıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.14** ve **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu

durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının eksikliğiyle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde ki bağlacının eksikliğiyle ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.1** ve **K.2** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ki” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “ki” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hata **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının eksikliğiyle ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “dA” bağlacının eksikliğiyle ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.13**, **K.14**, **K.16** ve **K.27** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında da/de bağlacının birleşik yazımıyla ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “dA” bağlacının birleşik yazımıyla ilgili 5 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.13**, **K.23** ve **K.27** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının son ünlüsü kalın ünlü olan kelimelerden sonra ince ünlülü getirilmesiyle ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde da/ de bağlacının son ünlüsü kalın ünlü olan kelimelerden sonra ince ünlülü getirilmesiyle ilgili 2 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “dA” bağlacının gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “dA” bağlacının gereksiz kullanımıyla ilgili 3 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hatalar **K.1** ve **K.21** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “hem hem (de)” bağlacıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “hem hem (de)” bağlacıyla

ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.1** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ya da” bağlacıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında ya da bağlacıyla ilgili hata verisi tespit edilmemiştir. Bu hata ayrı yazılması gereken “ya da” bağlacının birleşik yazımı şeklinde vuku bulmuştur. B1 seviyesindeki hata, **K.13** tarafından yapılmıştır ve bireysel düzeyde bir hatadır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesinde bağlaçlarla ilgili toplamda 21 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde bağlaçlarla ilgili toplamda 22 veri tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının eksikliğiyle ilgili 3 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “ile” edatının eksikliğiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.13** ve **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının gereksiz kullanımıyla ilgili 2 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde “ile” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.13** ve **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “ile” edatının yazımıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “ile” edatının yazımıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.25** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “diye” edatının eksikliğiyle ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “diye” edatının eksikliğiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.14** ve **K.16** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAn dolayı” edatının kullanılmasıyla ilgili B1 seviyesinde hata bulunmazken, B2 seviyesinde “-DAn dolayı” edatının kullanılmasıyla ilgili 1 hata bulunmamaktadır. B2 seviyesindeki hata **K.3** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının eksikliğiyle ilgili 5 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde için edatının

eksikliğiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.5**, **K.11** ve **K.29** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “için” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “için” edatının gereksiz kullanılmasıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.14** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hata **K.4** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “gibi / kadar” edatlarıyla ilgili 2 tane veri tespit edilirken, B2 seviyesinde gibi/ kadar edatları ile ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.23** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-A dair” edatının yazımıyla ilgili 1 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde “-A dair” edatının yazımıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hata **K.14** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAn sonra” edatıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “-DAn sonra” edatıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. B2 seviyesindeki hata **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında “-DAn (y)A kadar” edatının yazımıyla ilgili hata bulunmazken, B2 seviyesinde “-DAn (y)A kadar” edatının yazımıyla ilgili 1 hata tespit edilmiştir. Bu hata **K.6** tarafından yapılmıştır. Bu durum hatanın daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında soru edatlarının olduğu cümlelere soru eki “mI? / mU?” getirilmesi kaynaklı sorunlarla ilgili 2 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde soru edatlarının olduğu cümlelere soru eki “mI? / mU?” getirilmesiyle ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki hatalar **K.11** ve **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında edatlarla ilgili toplamda 22 hata görülürken, B2 seviyesinde edatlarla ilgili toplamda 5 hata bulunmaktadır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sözcükler ve eklerde harflerin yanlış ve eksik yazılmasıyla ilgili 132 tane hata verisi tespit edilmiştir. Bu hatalar, **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K. 17, K.21, K.22, K.23, K.26, K.27, K.28 ve K.29** tarafından yapılmıştır. Hatalara bireysel açıdan da bakılınca en çok hatayı 23 hata ile **K.14**, 19 hata ile **K.23**, 17 hata ile **K.5** ve 14 hata ile **K.13** yapmıştır. B2 seviyesinde ise kelimeler ve eklerde harflerin yanlış ve eksik yazılmasıyla ilgili 72 tane veri tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.8, K.11, K.13, K.14, K.16, K.17, K.21, K.22, K.23, K.27, K.28 ve K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.3, K.4, K.6, K.9, K.10, K.12, K.15, K.19, K.20, K.21, K.24, K.25 ve K.30** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında gereksiz yere fazladan ek kullanılması sonucu oluşan sözcük yanlışlığıyla ilgili 4 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde gereksiz yere fazladan ek kullanılması sonucu oluşan sözcük yanlışlığıyla ilgili hata bulunmamaktadır. B1 seviyesindeki 4 hata **K.13** tarafından yapılmıştır. Bu durum hataların daha çok bireysel düzeyde kaldığını tüm gruba mâl edilemeyeceğini göstermektedir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında cümle içinde özel olmayan sözcüklerin büyük harfle yazılmasıyla ilgili 7 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde cümle içinde özel olmayan kelimelerin büyük harfle yazılmasıyla ilgili 5 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar, **K.14, K.17, K.22, K.23 ve K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar ise **K.2, K.3, K.6 ve K.20** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında özel adların ve büyük harfle başlaması gereken cümle başı kelimelerin küçük harfle yazılmasıyla ilgili 36 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde özel adların ve büyük harfle başlaması gereken cümle başı kelimelerin küçük harfle yazılmasıyla ilgili 37 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar, **K.15, K.8, K.14, K.17, K.22, K.23, K.26 ve K.27** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar, **K.2, K.7, K.8 K.9, K.10, K.12, K.18 K.19, K.20, K.25 ve K.30** tarafından yapılmıştır. Ana dili Farsça olan B1 ve B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin kendi alfabelerinde ve dillerinde büyük harf ve küçük harfle ilgili bir ayrım olmadığı için bazen problemler yaşayabilmektedirler. Bu sorun cümle içinde yazılmaması gereken bir sözcüğün büyük harfle yazılması şeklinde olabildiği gibi büyük harfle yazılması

gereken sözcüğün küçük harfle yazılması ve bu sözcüğe gelen ekin kesme işaretiyle ayrılmaması şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Özellikle cümle başındaki sözcüklerin büyük harfle başlaması kuralı Farsçanın yazımında yokken Türkçenin yazımında vardır. Bu konu da katılımcıların yaşadığı problemlerin kökenindeki temel nedenlerden biridir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında birleşik kelimelerin yazımıyla ilgili 18 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde birleşik kelimelerin yazımıyla ilgili 9 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.13, K.14, K.23, K.26** ve **K.28** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.2, K.4, K.6, K.9, K.10, K.12, K.19** ve **K.25** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında yazım yanlışlarıyla ilgili toplamda 201 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde yazım yanlışlarıyla ilgili toplamda 127 hata tespit edilmiştir.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla ilgili 17 hata tespit edilirken, B2 seviyesinde noktalama işaretlerinin kullanılmasıyla ilgili 7 hata tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki hatalar **K.5, K.14, K.17, K.22, K.23, K.27, K.28** ve **K.29** tarafından yapılırken, B2 seviyesindeki hatalar **K.1, K.7, K.10, K.19, K.25** ve **K.30** tarafından yapılmıştır.

➤ Ana dili Farsça olan B1 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında sonuç kısmının ilk bölümünde yer alan tabloda da görüldüğü üzere toplamda 928 hata tespit edilirken, B2 seviyesindeki İranlı öğrencilerin yazma kâğıtlarında toplamda 496 hata tespit edilmiştir.

Öneriler

➤ Türkçe ve Farsça farklı dil aileleri içinde yer aldığı için dikte çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Dil öğretiminde gramerle birlikte yardımcı bir beceri olarak öne çıkan dikte becerisi, okuma ve yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlayan bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Alt problemlerden de biri olarak ele aldığımız “yazma becerisini diğer dil becerileri ne ölçüde etkiliyor” sorusundan da hareket edersek, dikte becerinde eksikleri olan öğrencilerin yazma kâğıtlarında da sorunlar yaşadıkları görülür. Yazma becerisinde başarı elde etmek için dikte çalışmalarına da ağırlık verilmelidir.

➤ Özellikle yaratıcı yazma noktasında kontrollü, güdümlü ve serbest yazma çalışmaları yapılarak yazma becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu sayede üniversite eğitimi alacak olan öğrencilerin akademik yazma noktasında da başarılı olmaları sağlanacaktır. Özellikle serbest yazma çalışmalarıyla öğrenci ve kursiyerlerin daha çok yazı yazmaları sağlanırken, kontrollü ve güdümlü yazma çalışmalarıyla hem söz dizimi, hem

yazım, hem noktalama, hem ses bilgisi hem de biçim bilgisi noktasında öğrenci ve kursiyerlerin hatalarının en aza indirilmesi sağlanacaktır. Yazma çalışmalarının artırılmasıyla özellikle anlamlı yazmanın da alt yapısı inşa edilecektir.

➤ Türkçede olan ve Farsçada yer almadığı için çok sık hata yapılan “ı, ö, ü, ğ” gibi harflerin ön plana alınarak öğretimine daha çok önem verilmesi, hataları azaltacaktır. Alt problemlerden biri olarak da merkeze aldığımız; “B1 ve B2 seviyesindeki İranlılar yazma becerisini öğrenirken alfabe farklılığından ne ölçüde etkilenmektedirler?” sorunsalıyla da bağlantılı düşünürsek, bu harfler başta olmak üzere ana dili Farsça olan İranlılar alfabe farklılığından yoğun şekilde etkilenmektedirler. Özellikle ünlüler ve ünsüzlerle ilgili yapılan hatalar, alfabedeki tüm harflerin detaylı öğretimiyle en aza indirilecektir. Öğreticilerin en çok karıştırılan /ı/ - /i/; /a/ - /e/; /i/ - /e/ ve /u/ - /ü/ ünlü çiftleri başta olmak üzere, sert ve yumuşak ünsüzler, kaynaştırma ünsüzü ve “ğ (yumuşak g)” ünsüzünün öğretimine daha çok öncelik vermesi, yazma sorunlarının azalmasına katkı sağlayacaktır.

➤ Türkçe ve Farsçada kullanılan ortak sözcüklerin yazımına dikkat edilmelidir. Yalancı eşdeğerlik dediğimiz bu durum özellikle Türkçe ve Farsçada anlamları aynı ya da farklı olan ama yazımları benzeyen sözcüklerde hataları artırmaktadır. Özellikle Farsçadan Türkçeye geçen sözcüklerin yazımında da ciddi hatalar mevcuttur. Bu tarz hatalı sözcüklerin yazımında anında dönüt yöntemi uygulanmalıdır. Yalancı eş değerlik tanım olarak bakılınca; “Yalancı eş değer, kaynak dildeki bir kelimeyle hedef dildeki bir kelimenin köken, yazılış ve söylenişlerinin aynı, anlamlarının ayrı olması durumudur” (Direkci & Gülmez, 2012: 133-154) şeklinde tanımlanır. Resulov, “yalancı eş değer” yerine Türkçede “sahte karşılıklar” veya “sözde denkteşler” gibi terimlerin de kullanılabileceğini ifade eder (Resulov, 1995: 916). Özellikle Türkiye Türkçesi ve çağdaş Türk lehçeleri arasında görülen bu olay, Türkçe ile eski bir geçmişe sahip olan Farsça arasında da görülen bir durumdur. Bizim tez çalışmamızda da özellikle söz dizimsel birkaç hatanın oluşmasına sebebiyet veren bu durumun en aza indirilmesi için Türkçe ile Farsça sözlükte anlamları farklı olan ama yazılış olarak benzer şekilde yer alan ve kullanım sıklığı oluşturan sözcüklerin öğretimine öncelik verilmelidir. “Yalancı eş değerlik sorunu sadece iki dil ya da iki lehçe arası yaşanan bir durum değildir. Bazen aynı dilde yazılış ve okunuşları aynı anlamları farklı (eş adlı) sözcüklerde de karşılaşılan bir durumdur. ‘Dolu’ hem bir yağış biçiminin adı hem de boş’un zıt anlamlısıdır. Bu durumda ‘dolu’ sözcüğünün anlamını onun cümle içindeki konumu ve kullanımı tayin edecektir” (Direkci & Gülmez, 2012: 138). Türkçenin kendi sözcüklerinde bile görülen bu yalancı eş değerlik konusu genel sonuca bakınca yazma becerisinde üzerinde durulması gereken konulardan biridir.

➤ Her öğrencinin dil gelişimi birebir takip edilmeli, yazma becerisinde eksikleri olan öğrenciler ile ekstra çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle her öğrenci için yazma becerisi merkezli “dil gelişim dosyası” oluşturulması öğrenci ve kursiyerlerin gelişimini göstermesi açısından önemli bir veri olacaktır. Birebir yazma hatalarının anında düzeltilmesi, yazma ödevlerinin ise kontrollerinin yapılması öğrenci ve kursiyerlerin yazma becerisinde yapacakları bireysel hatalarını azaltacaktır. Bu tez çalışmamızda da bireysel hataların çokluğunu gördük. Bu çalışmalarla bireysel hatalar en aza inecektir.

➤ Öğrencileri Türkçe yazmaya teşvik edici etkinlikler artırılmalıdır. Özellikle eğitsel oyun, informal öğrenme, sınıf içi etkinlikler, görsel afiş kullanımı, resim tamamlama, hikâyeye sonuç üretme vb. birçok yöntem kullanılmalıdır. Bu yöntemler uygulanırken öğrenci ve kursiyerlerin ilgi alanları ve zevkleri de dikkate alınmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencilerin eğlenceli bir şekilde yazma etkinlikleri yapmaları sağlanacaktır.

➤ Yazma becerisi, dört temel dil becerisinin son halkası olduğundan diğer becerilere göre daha karmaşık bir beceri olduğundan eğitim öğretim sürecinde bireylerin sabırlı ve kararlı olması istenmelidir. Yazma becerisi yoğun çalışma isteyen bir beceridir ve diğer becerilerden de etkilenmektedir. Alt problemlerden biri olan “B1 ve B2 seviyesindeki İranlıların yazma becerisini diğer dil becerileri ne ölçüde etkilemektedir?” sorunsalında da sorduğumuz gibi bu tez çalışmamızda da gördüğümüz üzere öğrencilerin konuşma diliyle yazdıkları çok sayıda örnekle karşılaşmıştır. B1’de “gorecez”, B2’de “olacam” gibi örnekler bu kapsamda önemlidir. Konuşma ve yazma becerisini bu ölçüde karşılaştırmalı olarak ele almak, yazma becerisinin daha başarılı sonuçlar vermesini sağlayacaktır.

➤ Noktalama işaretlerinin dikkatli ve net bir şekilde öğretilmesi, yazma becerisi açısından oldukça önemlidir. Noktalama işaretlerinde yapılan hatalar özellikle akademik yazma çalışmalarına da zarar verecektir. Bu kapsamda noktalama işaretlerinin tüm yazma çalışmalarında mutlaka merkeze alınması gerekir.

➤ Ses bilgisinde yaşanan hataların önemli bir kısmının alfabe farklılığından olduğu görülmektedir. Yukarıda bahsettiğimiz üzere alfabe öğretimi, özellikle alfabedeki tüm harflerin sözcük başındaki, ortasındaki ve sonundaki örneklerinin öğrencilere öğretilmesi ve bu yapılırken de kalınlık-incelik uyumu, ünsüz sertleşmesi ve ünsüz yumuşaması gibi harflerin durumunu etkileyen ses bilgisi özelliklerinin öğrencilere verilmesi hataları azaltacaktır. Alfabe öğretiminin akabinde kolaydan zora ilkesine göre yapılacak olan basit, orta ve zor yazma çalışmaları ile öğretilen özelliklerin pekişmesi sağlanacaktır.

➤ Türkçe ve Farsça arasında dikkate değer yapısal ve işlevsel koşutluk sağlayan bağlaçlar ve edatlar bulunması yazma becerisine olumlu katkılar sağlamaktadır. Edatların ve

bağlaçların cümle içinde fazla kullanılması Türkçenin daha kolay öğrenilen bir dil olduğu izlenimi doğuracağı için İranlı öğrencilerin dil öğrenim motivasyonlarına olumlu katkılar sağlayacaktır. “Yazabiliyorum” diyen öğrenci Türkçeye daha fazla öncelik verecektir.

➤ Hâl ekleri başlı başına tüm yabancı öğrencilerin zorlandığı özelliklerden biridir. Hâl eklerinin gerekli/gereksiz kullanılması hataları beraberinde getirmektedir. Hâl eklerini öğretmede görsel materyaller kullanmak öğretimi daha hızlı ve pratik hâle getirecektir. Özellikle ana dili Farsça olan İranlıların en çok karıştırdıkları belirtme ve yönelme hâlinin öğretiminde öğrenci ve kursiyerlere belirtme ve yönelme hâlini isteyen fiillerin listesinin ayrı ayrı hazırlanarak öğrencilere verilmesi, hâl eklerinde yapılan hataları en aza indirecektir.

➤ Farsçada büyük ve küçük harflerin Türkçedeki biçimiyle olmaması öğrencilerin bazı harfleri cümle içinde büyük ya da cümle başında küçük yazmasına neden olmaktadır. Cümle içinde özellikle özel adlar ile cümle içinde/başında büyük harfle başlaması gereken sözcüklerin öğretimine de ekstra önem verilmelidir.

➤ Ses olaylarının öğretiminde özellikle konuşma becerisine de önem verilmeli ve özellikle vurgu, tonlama ve telaffuza çok dikkat edilmelidir. Dikte çalışmaları yapılırken de bu kurallara önem verilebilir.

➤ Öğrencinin ezberlemesi yerine birden fazla duyusuna hitap edecek oyun ve bulmaca etkinlikleri tercih edilmelidir. Özellikle sözcük öğretiminde bu tarz çalışmalar sözcüklerin yazımıyla ilgili yaşanan yoğun hata oranını düşürecektir.

➤ Öğrencilere yazma projeleri verilmeli ve öğretmen tarafından proje ödevleri kontrol edilip öğrencilere dönütler sağlanmalıdır. Yazma projeleri kompozisyon ödevi şeklinde de olabileceği gibi okul dergisine/gazetesine yazı hazırlama şeklinde de olabilir.

➤ Yazmayla ilgili özellikle sınıf için etkinliklerin çok fazla olması gerekir. Kapsayıcı dil öğretimi çalışmalarında da sınıf içi etkinlikler dil öğretiminin olmazsa olmazıdır. Sınıf içinde yazma becerisini merkeze alacak yaratıcı oyun etkinlikleri (adam asmaca, bingo, bilen oturur, sözcüklerle beyin fırtınası, son harften sözcük türetme, harf kumbarası vb.) bu kapsamda artırılmalıdır.

➤ Araç gereç seçiminde ve sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde hedef grubun dil ihtiyaçları dikkate alınmalı ve gerekirse öğretimden önce ihtiyaç analizi çalışmaları yapılmalıdır.

➤ Yazma becerisinin geliştirilmesi için sözlük defterlerinin oluşturulması ve Türkçe sözlük kullanımının öğretilmesi öğrenci ve kursiyerlerin yazım yanlışları noktasında daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). “Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”. (Hazırlayanlar: Adnan İnce, Vügar Sultanzade). *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Tam Metin Bildirileri: 27-28 Mart 2008 - Gazimağusa, K.K.T.C. İçinde* (s. 37-48). K.K.T.C.: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Akar, A. & Kayılan, F. (2019). Şahıs eklerinin şekil ve zaman ekleriyle kullanımı: Çal ve ağızları örneği. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 558-565.
- Akar, A. (2010). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt’da dil-kültür bağlantısı*, (3. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbayır, S. (2010). *Nasıl yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1978). “Türkçe çalışmalarında ve öğretiminde dilbilimin yeri.” (Sözlü bildiri). *Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri Semineri: 16-17 Şubat 1978*. Ankara.
- Aksan, D. (2009). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, D., Lucas, K. B. & Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177–199.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi, (Editörler: Mustafa Durmuş, Alparslan Okur). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* İçinde (s. 15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baharlı, M. (t.y.). İran’da devlet dili olarak Türkçenin kısa tarihi. www.totemikdil.com/makaleler/iranda-devlet-dili-olarak-turkcenin-kisa-tarihi adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 27.04.2022).
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*, (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Barın, E. & Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak türkçe öğrenen iranlıların isimleştirme sorunları ve çözüm önerileri. *IJLET-International Journal of Language's Education and Teaching*, 4(2), 329-342.
- Başar, U. (2019). *İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Benzer, A. (2011). Türkçe öğretiminde çatı konusu ve biçime dayalı yeni bir sınıflama. *Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 34-62.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Boylu, E. & İltar, L. (Editörler). (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, politika, program, yöntem ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boylu, E. (2014). Dil-Kültür İlişkisi ve İran'da Türkçe Öğretimine Etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 0(Özel Sayısı II), 19-28.
- Boylu, E. (2021). Dil Öğretim Yöntemlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı. (Editörler: Emrah Boylu, Latif İltar). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Politika, Program, Yöntem ve Öğretim)*, (3. Baskı) İçinde (s. 87-121). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Brown, H. D. (2008). *English language teaching in the post- method era: toward better diagnosis, treatment, and assesment, methodology in language teaching*. (Eds. J. C. Richards, W.A. Renandya). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulut, S. (2015). Görme engellilere yabancı dil olarak türkçe öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 1(1), 138-173.
- Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 0(218), 21-53.
- Bulut, S. (2020). Dil bölümü (3. Bölüm). (Editör: Serdar Yavuz). *Sorularla Türk Dili* İçinde (s. 69-150). Elazığ: Asos Yayınları.
- Bulut, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime/sözcük öğretimi. (Editör: Emrah Boylu). *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (s. 205-231). Ankara: Pegem Akaemi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caner, M., Direkci, B. & Kurt, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 76-92.
- Carter, C., Bishop, J. & Kravits, S. L. (2002). *Keys to effective learning*, (3nd. Ed.) New Jersey: Printice Hall.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *Dil Dergisi*, 0(122), 31-51.
- Dara, R. (2000). *Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.
- Demir, C.ve Barın, E. (2006). *Türkçe dil bilgisi 1 ses bilgisi*. Ankara: Öncü.
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2010). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirci, R. (2019). *Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Direkci, B. & Gülmez, M. (2012). Güney Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yalancı eş değerler. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(32), 133-154.
- Direkci, B., Şimşek, B. & Akbulut, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 278-293.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 259-261.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*, (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Ebadi, G. A. (2015). İran'da Türkçenin bugünkü durumu, gereksinimler ve yaklaşımlar. www.yenidenergenekon.com/306-iranda-turkcenin-bugunku-durumu-gereksinimler-ve-yaklasimlar/ adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 25.03.2022).
- Eker, S. (2019). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Er Aydemir, N. & Direkci, B. (2021). Türkçe eğitiminde millî dil politikası ve temel dil becerileri kaynağı olarak Orhon Nutukları. *ZfWT - Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(2), 69-86.
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili yazın ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2010). *Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-938.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Fişekcioğlu, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Ghaffari, R. (2006). *Türkçedeki ve Farsçadaki tamlamaların karşılaştırılması ve Türkçedeki ve Farsçadaki tamlamaların karşılaştırılması ve Türkçe öğrenen Fars öğrenciler için bir öğretim durumu geliştirme*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, İzmir.
- Gömleksiz, M. N. (1999). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(0), 253-264.

- Griffin, J. (1994). Learning to learn in informal science setting. *Research in Science Education*, 0(24), 121-128.
- Gümüş, İ. & Dağ, P. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapısal etkenlerin rolüne Türkçe-İran dilleri özelinde bir bakış*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(Özel Sayı), 65-79.
- Güneş Özden, M., Boylu, E. & Başar, U. (2017). İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(59), 595-613.
- Gürsoy, A. & Arslan, M. (2011). “Eğitsel oyunlar ve etkinliklerle yabancılara Türkçe öğretim yöntemi.” *1 st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics: May 5-7 2011*. Sarajevo.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hengirmen, M. (1993). *Türkçe öğreniyoruz 3*. Ankara: Nurol Matbaacılık.
- Hofstein, A. & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 0(28), 87–112.
- Hofstein, A., Bybee, R. & Legro, P. (1997). Linking formal and Informal science education through science education standards. *Science Education International*, 8(3), 31–37.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL composition principles and techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Humboldt, W. (1988). *On language: on the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenim yoluyla kelime öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, P. & Işık, Ö. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerde alfabe sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-12.

- İltar, L. (2021). Dil edinimi, dil öğrenimi/öğretimi ve dil eğitimi üzerine tartışmalar. (Editörler: Emrah Boylu, Latif İltar). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Politika, Program, Yöntem ve Öğretim)*, (3. Baskı) İçinde (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen iranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.
- İşci, C. (2012). *Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan “Yeni Hitit” ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (2005). *Informal education: conversation, democracy and learning*. Ticknall: Education Now.
- Johanson, L. (2014). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler*, (2. Baskı), (Çev. Nurettin Demir). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kafkasyalı, A. (2010). *İran Türkleri*. İstanbul: Bilgeoğuz.
- Kanar, M. (2015). *Farsça dil bilgisi*. İstanbul: Say.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*, (11. Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, VIII(3), 661-696.
- Karaağaç, G. (2005). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *IJLET-International Journal of Language's Education and Teaching*, 7(4), 1-23.
- Kayasandık, A., Direkci, B., Yavuz, O. & Karasoy, Y. (2017). *Uygulamalı Türk Dili ve kompozisyon bilgileri*. Konya: Palet Yayınları.
- Keshavarz, M. H. (2011). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama Press.
- Kırbaş, G. (2015). *Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin A2 düzeyi yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kırkkılıç, A. (Ed.) (2002). *Türk dili yazılı anlatım ve kompozisyon bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.

- Kıymaz, M. S. (2019). *Türkçe öğretiminde edebi metinlerin kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, D. & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. (Editörler: Abdullah Şahin, Aziz Kılınç). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçinde* (s. 55-63). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Maden, S. & Dincel, Ö. (2015). İnformal öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 0(206), 30-53.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *TEKE- Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mazlum, M. M. & Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma modelinin belirlenmesi. *Route Educational and Social Sciences Journal*, 4(4), 1-21.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 2401-2411.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Mınhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Nurlu, M. & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunlar: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Odlin, T. (2000). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oğuz Gök, G. (2005). *İran'ın bölgesel politikası ve Türk- İran ilişkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze/Kocaeli.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 0(602), 112-120.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş*, (Çevirenler: Dursun Bayrak, H. Bader Arslan, Zeynep Akyüz). (Derleyen: Zeliha Etöz). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Resulov, A. (1995). Akraba diller ve ‘yalancı eş değerler’ sorunu. *Türk Dili*, 0(524), 916-924.
- Sadllah Al-Mashhadani, T. K. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaşmış oldukları sorunların değerlendirilmesi (ERSEM TÖMER örneği)*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Sarıçoban, A., Kavaklı, N., Arslan, S. & Özer, Z. (2015). Yabancı dil öğretimine yönelik yöntem ve yaklaşımlar. (Ed. Arif Sarıçoban). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde (s. 358-400). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saussure de, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*, (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sayın, M. S. (2019). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Selçuk, Z. & Palancı, M. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shirazi, F. (2018). *Ana Dili Farsça olanlara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak dil unsurlarından yararlanma: Atasözleri, Deyimler ve Kalıp Sözcükler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. ve Şahin, E. (2009). *Türkçe öğretiminde teknoloji ve materyal kullanımı, ilköğretimde Türkçe öğretimi*. (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol), (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, H. (2005). Türkçede zaman belirleyicileri ile kip-zaman eklerinin uyumu. (Editörler: Gürer Gülsevin, Metin Arıkan). *Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağanı* içinde (s. 649-654). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

- Şimşek, P. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dili ve dil ailesi etkisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabak, G. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tağa T. & Ünlü S. (2013) *Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme*. Turkish Studies, 8(8), 1285-1299.
- Takıl, N. B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.
- Taşagıl, A. (2002). Göktürk Kağanlığı Göktürkler. *Türkler Ansiklopedisi*, (2. Cilt) İçinde (s. 9-75). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Tavil, Z. M. (2012). Dil becerileri ve materyal tasarımı. (Editörler: Arif Sarıçoban, Zekiye Müge Tavil). *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* İçinde (s. 185- 227). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizel, A. (2007). İran’da Türkçe öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(17), 547-560.
- Temizkan, M. & Yalçinkaya, M. (2013). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin yaratıcı yazma etkinliklerini uygulama durumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(20), 70-91.
- Temizkan, M. (2010). *Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi*. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları*, 0(XXVII), 621-643.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Türkmen, H. (2010). İnfomal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.
- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. (Editörler: Mustafa Durmuş, Alparslan Okur). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (s. 15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 0(142), 46-60.
- Way, D. P., Joiner, E. G. & Seaman, M. A. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84(2), 155-281.
- Way, D. P., Joiner, E. G. & Seaman, M. A. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84(2), 155-281.
- Yavuz, S. (2020). Dil bölümü (5. Bölüm). (Editör: Serdar Yavuz). *Sorularla Türk Dili* İçinde (s. 207-241). Elazığ: Asos Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. Ç. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde planlı yazma ve değerlendirme modelinin yazma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, Ü. & Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. (Editörler: Abdullah Şahin, Aziz Kılınç). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* İçinde (s. 115-145). Ankara: Pegem yayıncılık.
- Yılmaz Atagül, Y. & Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl ekleri sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *TÜRK-Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.
- Yılmaz, H. (2014). “Yabancılar Türkçe öğretiminde filimsilerin öğretimi ve Halk Edebiyatı ürünlerinden faydalanma.” (Editörler: Adem Balaban, Bünyamin Çağlayan, Ümit Gülseven). *3. Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı –Avrupada Türkçe” Bildiri Kitabı 2: 30 Ekim - 1 Kasım 2014* İçinde (s. 245-273). Arnavutluk: Shkoll a e Lartë “Hëna e Plotë” (Bedër) Press.

- Yiğit, S. & Karaduman, E. (2014). “Görme engelli yabancılara Türkçe öğretiminde, ses kayıtlarıyla kelime öğretiminin ve kitap seslendirmelerinin öğrenime katkısı: bir nitel araştırma.” (Sözlü bildiri). *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu: “Teknoloji Tabanlı Öğretim: 22-23 Aralık 2014*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü & Türk Dil Kurumu.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi / Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Yücel, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.



EKLER

EK 1: ÖZ GEÇMİŞ

EK 2: BİLDİRİM

EK 3: İNTİHAL RAPORU

EK 4: ETİK KURUL İZNİ



EK 1

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Gamze BULUT

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Giresun Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce (orta düzey)
Farsça (temel düzey)
Rusça (temel düzey)

İş Deneyimi:

2018-2019: Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi TÖMER / Ücretli Öğretim Görevlisi

Akademik Çalışmalar

- Bulut, S. & Bulut, G. (2016). Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerden faydalanılması. *Jass Studies*, 0(46), 319-330.
- Bulut, G. & Türk, H. (2017). Meşale'den Varlık Dergisine Yedi Meşale topluluğu. *Jass Studies*, 0(58), 543-549.
- Bulut, G. (2017). Sezai Karakoç'un anne ve çocuk konulu şiirlerinde ölüm teması. *ISOREJ-Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Eğitimi Dergisi*, 1(1), 17-23.

EK 2
BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Eylül, 2022

Gamze BULUT



EK 3
İNTİHAL RAPORU

Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar

ORJİNALLİK RAPORU

% 15	% 14	% 3	% 4
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 6
2	dspace.gazi.edu.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	% 1
7	amasya12haziranalededebiyat.wordpress.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.2014.icemst.com İnternet Kaynağı	<% 1

docplayer.biz.tr

EK 4
ETİK KURUL RAPORU

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.07.2021-121390



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.07.2021
TOPLANTI SAYISI : 07
KARAR SAYISI : 236

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇACIGİL ÇOPUR**'un danışmanlığını, **Gamze BULUT**'un araştırmacılığını üstlendiği, "*Ana Dili Farsça Olan B1 ve B2 Seviyesindeki İranlıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimde Yazma Becerisiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(katılamadı)

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli-izimli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ