



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
BİREYLERİN YAZIM YANLIŞLARININ FARKLI
DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

Osman DEMİREL

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Musa KAYA

2025

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN BİREYLERİN YAZIM
YANLIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Osman DEMİREL

Danışman: Doç. Dr. Musa KAYA

BAYBURT - 2025

KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Musa KAYA danışmanlığında, Osman DEMİREL tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yazım Yanlışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 23.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Sedat MADEN

Üye : Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN

Üye : Doç. Dr. Musa KAYA

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20.... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Doç. Dr. Bünyamin ALIM
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Musa KAYA danışmanlığında hazırlamış olduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yazım Yanlışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi hâlinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

23.01.2025

Osman DEMİREL



ÖN SÖZ

Dil, ilk insan topluluklarından bu yana bireyin sahip olduğu en temel ve en muazzam özelliklerin başında gelmektedir. Bu özelliğini temel seviyede bırakmayıp geliştiren insanlar tarihin seçkin sayfalarına isimlerini altın harfler ile yazdırmışlardır. Bu bağlamda dil vazgeçilmez olmasının yanında geliştirilmesi gereken başat bir beceridir. Dünya üzerinde milletler tarafından konuşulmaya devam eden diller bulunmaktadır. Bu dillerden birisi de konuşur sayısı 200 milyon civarında olduğu tahmin edilen, tarih, edebiyat kısacası bir bilim dili olan, dünya üzerinde 26 farklı ülkede resmi dil veya bölgesel dil ilan edilen, 51 ülkede çeşitli kurumlar ve kuruluşlar aracılığıyla öğretimi yapılan son olarak da Türk Devletleri Teşkilatı ile prestij kazanan, tarihi 5000 yıl geriye götüren Türkçedir.

Hak ettiği değeri her geçen gün kazanmaya devam eden Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önem arz etmektedir. Kökleri çok eskiye dayanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkçenin en az diğer diller kadar üstün olduğunu bilimsel bir tavır ile ortaya koyan Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ü Lügat-it Türk, Yusuf Has Hâcib'in Kutadgu Bilig ve Ali Şîr Nevaî'nin Muhakemetü'l Lugateyn isimli eserleri ile başladığı düşünülmektedir. Cumhuriyet Döneminde sistematik bir hâl alarak farklı kurum ve kuruluşlar aracılığıyla öğretimi gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Bu araştırma ise Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören bireylerin öyküleyici ve açıklayıcı metinlerde yaptıkları yazım yanlışlarını farklı değişkenler ışığında analiz etmektedir. Öyküleyici ve açıklayıcı metinlerden tespit edilen yazım yanlışlarının giderilmesi noktasında önerilerde de bulunulan bu araştırmanın her aşamasında bana desteğini esirgemeyen, bilim uzmanı kimliği kazanmama vesile olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Musa KAYA'ya hürmetlerimi ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen Gümüşhane Üniversitesi Uluslararası Öğrenci Koordinatörü Dr. Öğr. Üyesi Mustafa AYYILDIZ ve Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Yakup TOPAL olmak üzere bütün Gümüşhane TÖMER ailesine, eğitim hayatım boyunca desteklerini eksik etmeyen arkadaşım Abdulvahap AVŞAR'a, sabır ve motivasyon desteği ile arkamda duran aileme şükranlarımı arz ederim. *Türkçeyi öğrenerek farklı kültürler arasında köprü kuran ve Türkçenin birleştirici gücüne inanan tüm gönül dostlarına...*

Osman DEMİREL

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN BİREYLERİN YAZIM YANLIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Osman DEMİREL

Bayburt Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Musa KAYA

Bayburt-2025, Sayfa: 75

Bu araştırma, Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde öğrenim gören 10 öğrencinin A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde yaptıkları yazım yanlışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu temel amaçtan hareketle 6 adet alt probleme cevap aranmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve elde edilen bulgular betimsel analize tabi tutulmuş ve alanyazındaki sınıflandırma tekniklerinden yararlanılarak hazırlanan sınıflandırma dosyasında tasnif edilmiştir. Çalışma grubu seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gerekli analizler yapılmış ve veriler “sonuç ve tartışma” bölümünde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, kelimelerin yanlış yazımı ve zaman eklerinin yanlış kullanımı belirgin şekilde öne çıkmıştır. Biçim bilgisi yanlışlarında yönelme ve belirtme durum eklerinin yanlış kullanımı görülürken, ses bilgisi yanlışlarında "ı" harfinin yerine "i" harfinin kullanılması en çok yapılan yanlış olarak tespit edilmiştir. Söz dizimi yanlışlarında ise kelimelerin yanlış yerde kullanılması ve kuralsız cümle yapılarının tercih edilmesi öne çıkmaktadır. Yanlış türlerinin düzeyler arasında farklılık gösterdiği, ancak genel olarak üst düzeylerde yanlış sayısının azaldığı gözlemlenmiştir. Açıklayıcı metinlerdeki yazım yanlışları yoğunluğu genelde daha fazla olurken, öyküleyici metinlerde ise daha az olduğu bulgulanmıştır. Farklı değişkenlere göre yapılan incelemede ise Türkçe film seyreden öğrencilerin seyretmeyenlere göre daha az yazım yanlışları yaptığı, aynı şekilde Türkçe gazete ve dergi okuyan öğrencilerin okumayanlara göre yanlışlarının az olduğu, Türkçe günlük, deneme ve mektup yazma durumlarına göre incelendiğinde ise yazarların daha az yazım yanlışları yaptığı, Türkçe öğrenmek için sosyal medyayı kullanma ve paylaşım yapan sayfaları takip etme durumlarına göre ise sosyal medyayı aktif olarak kullanan ve takip eden öğrencilerin yazım yanlışlarının belirgin oranda daha az olduğu bulgulanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin bütün dil düzeylerine uygun odaklanması gereken yazım yanlışları türlerinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: YDOTÖ, yazım yanlışları, değişkenler.

ABSTRACT

M. SC. THESIS

AN ANALYSIS OF THE WRITING ERRORS OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON DIFFERENT VARIABLES

Osman DEMİREL

Bayburt University

Institute of Graduate Studies

Department of Turkish and Social Studies Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Musa KAYA

Bayburt-2025, Pages: 75

This study aims to examine the spelling mistakes made by 10 students studying at Gümüşhane University Turkish Language Teaching Application and Research Centre at A1, A2, B1, B2 and C1 levels according to different variables. Based on this main purpose, answers to 6 sub-problems were sought. Qualitative research method was preferred in the research and the findings obtained were subjected to descriptive analysis and classified in the classification file prepared by using the classification techniques in the literature. Purposive sampling method was used in the selection of the study group. The necessary analyses were made, and the data were interpreted in the ‘results and discussion’ section. As a result of the research, misspelling of words and misuse of tense suffixes came to the fore. In morphological mistakes, incorrect use of directional and indicative case suffixes was observed, while in phonological mistakes, the use of the letter ‘i’ instead of the letter ‘ı’ was found to be the most common mistake. In syntactic mistakes, the use of words in the wrong place and the preference of unstructured sentence structures come to the fore. It was observed that the types of mistakes differed between the levels, but in general, the number of mistakes decreased at higher levels. While the density of spelling mistakes in expository texts was generally higher, it was found to be less in narrative texts. When analysed according to different variables, it was found that students who watched Turkish films made fewer spelling mistakes than those who did not watch Turkish films, similarly, students who read Turkish newspapers and magazines made fewer mistakes than those who did not read Turkish newspapers and magazines, those who wrote Turkish diaries, essays and letters made fewer spelling mistakes than those who did not write Turkish diaries, essays and letters, and students who actively used and followed social media were found to have significantly fewer spelling mistakes than those who did not use social media to learn Turkish and follow pages that share posts. These results are important in terms of determining the types of spelling mistakes that teachers should focus on in teaching Turkish as a foreign language in accordance with all language levels.

Keywords: TFL, writing errors, variables.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	II
BEYANNAME	III
ÖN SÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLOLAR.....	X
KISALTMALAR.....	XII
GİRİŞ.....	1
Araştırmanın Konusu ve Problemi	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
Varsayımlar	3
Terim ve Tanımları	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
1.1. DİL	5
1.2. TÜRKÇENİN YAYGINLIĞI VE KONUŞUR SAYISI.....	6
1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	8
1.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	9
1.4.1. Bireylerin Türkçe Öğrenme Sebepleri.....	10
1.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ VEREN KURUMLAR	11
1.5.1. Yunus Emre Enstitüsü	11
1.5.1.2. Türkoloji Projesi	11
1.5.3. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER-DİLMER).....	12
1.6. TEMEL DİL BECERİLERİ	12
1.6.1. Yazma	13
1.6.1.1. Yazma becerisi ve önemi.....	13
1.6.2. Yazma Çalışmalarının Amacı.....	15
1.6.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi.....	16
1.7. YAZIM YANLIŞLARI	18
1.7.1. Yazım Yanlışlarının Sınıflandırması	18
1.7.2. Yanlış Çözümlemesi.....	19
1.8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR	20
İKİNCİ BÖLÜM	26
2. YÖNTEM	26
2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	26
2.2. ÇALIŞMA GRUBU	26
2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ.....	27
2.4. SÜREÇ	28
2.6. VERİ ANALİZİ.....	29
2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ	29
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	30
3. BULGULAR	30

3.1. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 DÜZEYLERİNDEKİ BİREYLERİN AÇIKLAYICI VE ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDE YAPTIKLARI YANLIŞLARIN GENEL GÖRÜNÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR	30
3.1.1. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular	31
3.1.2. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Biçim Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Bulgular	32
3.1.3. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Ses Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Bulgular	33
3.1.4. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Söz Dizimi Yanlışlarına İlişkin Bulgular	34
3.1.5. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Anlama Dayalı Yanlışlara İlişkin Bulgular	35
3.1.6. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Kadın ve Erkek Katılımcıların Açıklayıcı Ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına İlişkin Bulgular	35
3.1.7. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Film Seyretme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular	37
3.1.8. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular	38
3.1.9. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Günlük, Deneme ve Mektup Yazma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular	38
3.1.10. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Öğrenmek İçin Sosyal Medyayı Kullanma ve Paylaşım Yapan Sayfaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular	39
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	41
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Seviyesindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerindeki Yazım Yanlışlarının Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	41
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Yazım Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	42
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Biçim Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	42
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Ses Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	43
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Söz Dizimi Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	44
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Anlama Dayalı Yanlışlara İlişkin Sonuç ve Tartışma	44
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Kadın ve Erkek Katılımcıların Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Yazım Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	45
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Film Seyretme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma.....	46
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma	47

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Günlük, Deneme ve Mektup Yazma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma	47
YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Öğrenmek İçin Sosyal Medyayı Kullanma ve Paylaşım Yapan Sayfaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma	48
KAYNAKÇA.....	50
EKLER.....	57
Ek 1: Türkiye’de Bulunan TÖMER’lerin Ayrıntılı Listesi (YÖK, 2024).....	57
Ek 2: Katılımcıların Yazdığı Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerden Örnekler	70
Ek 3: Etik Kurul Onay Formu	74
ÖZ GEÇMİŞ	75



TABLÖLER

Tablo 1: Kaya ve Demirel'e (2023) Göre Bağımsız Türk Cumhuriyetlerine Ait Nüfus Dağılımı	7
Tablo 2: DAOBM Yazılı Anlatım Becerileri	14
Tablo 3: Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara TÖMER Tarafından Hazırlanan Programdaki Yazma Becerisine Ait Ortak Kazanımlar	17
Tablo 4: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler	26
Tablo 5: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerinde Metinlerde Tespit Edilen Yanlışıların Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Dağılımının Genel Görünümü	30
Tablo 6: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerinde Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yapılan Yazım Yanlışıları	31
Tablo 7: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerinde Tespit Edilen Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Biçim Bilgisi Yanlışıları.....	32
Tablo 8: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Ses Bilgisi Yanlışıları	33
Tablo 9: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Söz Dizimi Yanlışıları	34
Tablo 10: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Anlama Dayalı Yanlışılar	35
Tablo 11: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Kadın ve Erkek Katılımcıların Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımı	35
Tablo 12: Bireylerin Türkçe Film Seyretme Durumlarına Göre Yanlış Dağılımları	37
Tablo 13: Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Göre Yanlış Dağılımları	38
Tablo 14: Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımları	38
Tablo 15: Bireylerin Türkçe Öğrenmek İçin Sosyal Medyayı Kullanma ve Paylaşım Yapan Sayfaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Yanlış Dağılımı	39

ŞEKİLLER

Şekil 1: Yunus Emre'ye Ait Dilin Önemini Vurgulayan Şiir6



KISALTMALAR

DAOBM	: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni
T.C.	: Türkiye Cumhuriyeti
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
YDOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe
YDOTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu



GİRİŞ

Dil gerek bireyin gerekse de toplumların gelişmesinde rol oynayan en büyük etmenlerin başında gelmektedir. Tarih boyunca toplumların medeniyet arayışına yardımcı olan ve duyguların ifade edilmesine aracılık eden yegâne varlık dildir. Dilin bu yönüyle her bilim dalını ilgilendiren bir yönü bulunmaktadır.

Dünya üzerinde yaşayan çok sayıda dil bulunmaktadır. Bu diller Çince, İngilizce, İspanyolca, Arapça, Fransızca ve Türkçe olarak sıralanabilmektedir. Yaygın bir görüşe göre dünyada en çok konuşulan 5. veya 6. dil olma hüviyeti gösteren Türkçe, çeşitli kaynaklara göre dünya tarihini en az 5000 yıl geriye götüren (Ergin, 2011) yaklaşık 200 milyonun üzerinde (Kaya & Demirel, 2023) bir konuşur sayısı bulunan yüzyıllar boyunca edebiyat, medeniyet ve devlet dili olarak kullanılan bir dil olma özelliğine sahiptir. Türkçenin zengin bir söz varlığına sahip olması ve derin bir tarihsel geçmişinin olmasının nedeni şu şekilde açıklanabilir:

Günümüz dünyasında yeni yüzyılla beraber hızla gelişmekte olan dijitalleşme, nüfusun artması gibi etmenler göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğrenmek bir ihtiyaç haline gelmiştir. Özellikle kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte artan etkileşim sayesinde insanlar çeşitli web 3.0 araçları üzerinden iletişim gerçekleştirebilmektedir. Ayrıca dünya üzerinde yaşanan olumsuz gelişmeler neticesinde mağdur vatandaşlara kucak açan Türkiye gibi ülkeler diğer milletler ile etkileşim içerisine girmişlerdir. Çeşitli nedenlerle Afrika, Orta Doğu ve Avrupa'dan barınma ve eğitim gibi amaçlarla ülkemize öğrencilerin gelmesini sağlamıştır. Ayrıca eğitim amacıyla Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenciler Türkçeyi de öğrenmektedir. Türkçeyi öğrenen bireyler Türk kültürünü de dolaylı olarak kazanmaktadır (Başar, 2018; Balaban, 2014; Boylu & Çangal, 2015). Zira bu durumlar, dil ve kültür etkileşimini sağlamakla birlikte Türkçenin saygınlığını gün geçtikçe artırmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yurt içinde üniversite çatısı altında TÖMER'ler vasıtası ile ya da özel dil öğretim kuruluşları ile gerçekleşmektedir. Yurt dışında ise bu faaliyet Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı gibi kurumlar tarafından yürütülmektedir.

Araştırmanın Konusu ve Problemi

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin A1 seviyesinden alınıp C1 seviyesine kadar yazılı anlatım boyutunda yaptıkları yazım yanlışlarını tespit etmek ve bu yanlışları farklı değişkenlere göre incelemek temel amaç olarak güdülmüştür. Bu temel amaçtan hareketle alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

- a) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen (YDOTÖ) A1, A2, B1, B2, C1 seviyesindeki bireylerin yazım yanlışlarının açıklayıcı ve öyküleyici metnindeki dağılımı nasıldır?
- b) YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerindeki bireylerin cinsiyetlerine ilişkin açıklayıcı ve öyküleyici metnindeki yanlış dağılımı nasıldır?
- c) YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerindeki bireylerin Türkçe film seyretme durumlarına ilişkin açıklayıcı ve öyküleyici metnindeki yanlış dağılımı nasıldır?
- d) YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerindeki bireylerin Türkçe gazete ve dergi okuma durumlarına ilişkin açıklayıcı ve öyküleyici metnindeki yanlış dağılımı nasıldır?
- e) YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerindeki bireylerin Türkçe günlük, deneme ve mektup yazma durumlarına ilişkin açıklayıcı ve öyküleyici metnindeki yanlış dağılımı nasıldır?
- f) YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerindeki bireylerin Türkçe öğrenmek için sosyal medyayı kullanma ve paylaşım yapan sayfaları takip etme durumlarına ilişkin açıklayıcı ve öyküleyici metnindeki yanlış dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, tüm dil düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları yazım yanlışlarını tespit etmek ve farklı değişkenlere göre bu yazım yanlışlarını incelemek ve elde edilen veriler ışığında yazım yanlışlarının giderilmesi hususunda öneriler sunmaktır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yabancı bir dili öğretme faaliyetlerinin en nihai amacı, öğrencilerin hedef dilde temel dil becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır. Yalnızca dil bilgisi kurallarını öğretmekle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında kendilerini iyi düzeyde ifade edebilme yeterliliğine ulaşmalarını hedeflemek gereklidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin dil üzerindeki gelişiminin sistematik olarak takip edilmesi, öğretim sürecinde karşılaşılan güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Ele alınan araştırma kapsamında bir öğrencinin A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar dil gelişimi detaylı bir şekilde incelenmiş ve yazılı anlatımlarındaki yanlışlar farklı değişkenler ışığında gözlemlenmiştir. Böylelikle dil öğrenim sürecinin her aşamasında meydana gelen yazım yanlışlarının niteliği, niceliği ve bu yanlışların düzeyler arası değişimi ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin A1

seviyesinden başlayarak C1 seviyesine kadar olan süreçteki dil gelişimlerini ve yazım yanlışlarının farklı değişkenlere göre değişimini ele alan kapsamlı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Özellikle yazım yanlışlarının incelenmesi öğrencilerin karşılaştığı zorlukların ve bu zorlukların kaynaklarının tespit edilmesine olanak tanıyacaktır. Bu da öğretim yöntem ve materyallerinin daha etkili bir şekilde tasarlanmasını mümkün kılacaktır. Ayrıca farklı seviyelerdeki yazım yanlışlarının karşılaştırılması, dil öğreniminin farklı aşamalarında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu destek alanlarını belirlemeye yardımcı olacaktır. Bu yönüyle, araştırmanın yalnızca teorik bir katkı sağlamakla kalmayıp, pratik uygulamalara da rehberlik edecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- a) Araştırma;
- b) 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören uluslararası 10 öğrenci ile,
- c) Uygulama ve veri toplama süresi 9 ay ile,
- d) Yazım yanlışlarının açıklayıcı ve öyküleyici metinler üzerinden incelenmesi ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Ele alınan araştırmada varsayımlar şunlardır:

- a) Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını belirlemede etkili olabileceği,
- b) Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görüşme formlarında yer alan değişkenlere ve sorulara gönüllü ve doğru cevaplar vereceği,
- c) YDOTÖ bireylerin derslerine giren eğitimcilere yanlış türlerine göre sınıflandırılan yazım yanlışlarının önlenmesi noktasında katkı sağlayabileceği,
- d) Araştırmanın literatüre katkı sunacağı varsayılmıştır.

Terim ve Tanımları

Dil: Türk Dil Kurumu tarafından “*İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi; lisan, zeban*” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024).

Yabancı Dil: Yabancı dil, Tosun (2006), tarafından “*ana dilinin dışında olan dillerden her biri ya da ana dilinin dışında öğrenilen uzmanlık dili*” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca yabancı dili, ana dili veya ikinci dilin dışında kalan bütün diller olarak da tanımlamak mümkündür.

Yazılı Anlatım: Özbay’a (2006) göre duygu, düşüncelerin semboller ile ifade edilmesi, Ungan’a (2007) göre her an ihtiyaç duyulan bir uygulama, Çakır’a (2010) göre en zor kabul edilen beceri olarak tanımlanabilmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: D-AOBM, kaliteli çoğul dilli eğitimi teşvik etmeyi, daha fazla sosyal hareketliliği kolaylaştırmayı ve öğretim programı geliştirme ve öğretmen eğitimi için dil uzmanları arasında derinlemesine düşünmeyi ve alışverişi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca D-AOBM, çok dilli ve kültürlerarası bir Avrupa’da tüm vatandaşlar için dil yeterliğinin karmaşıklığını tartışmak ve eğitim politikalarını tasarlayanların tutarlı ve şeffaf olması gereken öğrenme hedefleri ve çıktıları üzerinde derin düşünceleri için bir üstdil sağlamaktadır (D-AOBM, 2021).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. DİL

Dil, insan topluluklarının zaman içerisinde geliştirdikleri bir iletişim sistemi olmakla birlikte etkileşimi sağlayan ve zaman içerisinde gelişip konuşur sayısı yeterli olmadığı zaman tehlike statüsüne giren, gelişmişlik düzeyi olarak tanımlanabilen yaşayan bir varlıktır.

Alanyazında birçok dil tanımı yapılmıştır. Bu nicelikten ötürü dil kavramının muğlak bir kavram olduğu ve ortak bir tanım yapılmasının güç olduğu anlaşılabılır. Ergin (1989) dili insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç, kendisine mahsus kuralları olan ve ancak bu kurallar etrafında gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese olarak tanımlamıştır. Bu tanıma ek olarak dilin kültürel yönünü el alan Korkmaz (2003) ise insanlar arasında karşılıklı iletişim aracı olarak kullanılan; duygu ve düşüncelerin toplumların değer ve yargılarına göre düzenlenerek başkalarının kullanımına sunulduğu çok gelişmiş bir sistem olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara ek olarak dil, Akarsu'ya (1998) göre aklın ölçütü, Banguoğlu'na (2004) göre en iyi anlatma vasıtası, İşcan'a (2007) göre düşünce ve duyguları aktaran kavram, Gül ve Soysal'a (2009) göre insanın evrendeki konumunu belirleyen bir unsur, Gülден'e (2019) göre işaretler sistemi, Maden'e (2022) göre sosyal yapıda kendine yer edinmiş bir kurum olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanımlardan farklı olarak dili millet olma bilinci yönüyle ele alan Kaya ve Demirel (2023) ise insanlar arasında etkileşimi ve iletişimi sağlayan bir araç olmanın ötesinde milletleri millet yapan ve onları ortak ülküler etrafında toplayarak belirli amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlayan önemli bir etkileşim aracı olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan hareketle dil kavramının çok karmaşık ve zengin bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Yunus Emre'nin şu şiiri dilin ne kadar önemli bir kavram olduğunu gözler önüne sermektedir:

Keleci bilen kişinin yüzünü ağ ede bir söz
Sözü pişirip diyenin işini sağ ede bir söz
Söz ola kese savaşı söz ola bitire başı
Söz ola ağılı aşî bal ile yağ ede bir söz
Kelecilerin pişirgil yaramazını şeşirgil
Sözün us ile düşürgil dimegil çağ ede bir söz
Gel ahî ey şehriyârî sözümüzü dinle bâri
Hezâr gevher ü dinârî kara taprağ ede bir söz
Kişi bile söz demini demeye sözün kemini
Bu cihân cehennemini sekiz uçmağ ede bir söz
Yürü yürü yolun ile gâfil olma bilin ile
Key sakın ki dilin ile cânına dağ ede bir söz
Yûnus imdi söz yatından söyle sözû gayetinden
Key sakın o şeh katından seni ırağ ede bir söz

Şekil 1: Yunus Emre'ye Ait Dilin Önemini Vurgulayan Şiir

Yunus Emre'nin bu şiirinden de anlaşılacağı üzere dilin insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ağızdan çıkan sözün doğru bir şekilde kullanılmasının düşmanlıkları sona erdirdiği ve dostlukları pekiştirebileceği görülmektedir. Sözü “pişirmek” yani üzerinde düşünerek ve bilgelikle söylemenin hem kişinin itibarını artıracaklarını hem de işlerindeki başarıya katkı sağlayacağını şair dile getirmiştir. Bunun aksine düşüncesizce kullanılan sözlerin telafisi zor zararlara yol açabilceğinden bahsedilmiştir. Dolayısıyla dilin etkisi ve gücü, ikili ilişkilerde iletişimin doğru sağlanmasında ve bireyin bilişsel gelişiminde en önemli araçlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. TÜRKÇENİN YAYGINLIĞI VE KONUŞUR SAYISI

İnsanlığın varoluşundan günümüze kadar gelişim içerisinde olan bilge insanlığın ve zaman içerisinde belli bir gelişim gösteren insan topluluklarının farklı alanlarda faaliyet göstermesi ile doğru orantılı olarak diller, dünya dili ve yerel dil sınıflandırması ile gruplara ayrılmıştır. Özellikle Türk milletinin asırlar boyunca konuştuğu Türkçe, yabancı kaynaklar tarafından sadece Türkiye Türkçesi'nden (Oğuz Kolu) ibaret gösterilen (Kaya & Demirel, 2023) fakat 600.000-700.000 civarı söz varlığıyla tahmini konuşur sayısı 200-250 milyon arasında değişen, 7 Bağımsız Türk Cumhuriyetinin kullandığı resmi bir dildir. (Akalin, 2009; Boylu & Başar, 2016; Ercilasun, 2013; Kaya & Demirel, 2023; Kılıçarslan & Yavuz, 2014).

Türkçe ile ilgili Gazi Mustafa Kemal Atatürk bir mecliste şu nutku vermiştir:

Türk milletinin dili Türkçedir. Türk dili, dünyada en güzel, en zengin ve en kolay olabilecek bir dildir. Onun için her Türk, dilini çok sever ve onu yüceltmek için çalışır. Bir de Türk dili, Türk Milleti için kutsal bir hazinedir. Çünkü, Türk milleti geçirdiği nihâyetsiz felâketler içinde bugün kendi milliyetini yapan her şeyin dili sayesinde muhafaza olduğunu görüyor. Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir (İnan, 1966; Akt., İşcan, 2007).

Dolayısıyla Türkçe, dünya üzerinde konuşulan diğer diller gibi kendi milletinin özünü, değerlerini yansıtan ve sahip olduğu değerleri gelecek kuşaklara aktaran bir dil olma hüviyetine sahiptir.

Tablo 1: Kaya ve Demirel'e (2023) Göre Bağımsız Türk Cumhuriyetlerine Ait Nüfus Dağılımı

Türkiye Cumhuriyeti	84.680.273
Kazakistan	18.400.000
Türkmenistan	5.400.000
Özbekistan	32.200.000
Kırgızistan	6.300.000
Azerbaycan	10.160.000
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	390.745
Toplam	158.531.018

Bağımsız Türk Cumhuriyetlerinin nüfus dağılımına dair bilgilerin verildiği tabloda görüleceği üzere Türkiye Cumhuriyeti 84 milyon 680 bin 273, Kazakistan 18,4 milyon, Türkmenistan 5,4 milyon, Özbekistan 33,2 milyon, Kırgızistan 6,3 milyon, Azerbaycan 10 milyon 160, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 390.745 nüfusa sahiptir. Ortalama nüfus oranları ve özerk Türk Cumhuriyetleri, diğer ülkelerde yaşayan Türk vatandaşlarının sayısı dikkate alındığında Türkçenin konuşur sayısının 200 milyon civarında olduğu (Kaya & Demirel, 2023) tahmin edilmektedir. Zira Türk Dil Kurumu'na (2024) ait bilgiler ise şöyledir:

Çağdaş Türk yazı dilleri, Türk lehçeleri ve bütün Türkçe konuşan topluluklar dikkate alındığında 12 milyon km² gibi geniş bir coğrafyaya yayılmış olan Türk dilini tahmini olarak 230 milyon civarında kişinin konuştuğu bilinmektedir. Öbür yandan Türk dili, dünyanın en yaygın dilleri değerlendirmesinde 5. sıradadır. Bu sıralama şöyledir: Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Türkçe. Bugün Türkçe Sözlük'ün 12. baskısında yer alan 132.334 kelimeye, Halk Ağzından Derleme Sözlüğü'nde yer alan yaklaşık 232.000 kelimeye, 165.000 civarında olan bilim ve sanat terimlerini, atasözlerini, deyimleri, adları ve yaygın kullanılmadıkları hâlde Osmanlı Türkçesinden beri kullanılagelen kelimeleri de eklersek sadece Türkiye Türkçesinin 700 bini aşkın söz varlığından bahsetmek mümkündür. Buna ek olarak bütün çağdaş Türk yazı dillerinde kullanılan kelimeler dikkate alındığında, söz varlığı bakımından da Türk dilinin çok zengin olduğu açıkça görülmektedir. Türk milletinin dünya sahnesindeki en önemli kültür miraslarından olan Köktürk yazıtlarındaki dilin benzetme, mecaz gibi sanatlı söyleyişler ve yer yer terimlerle bezenmiş anlatım gücü, onun kökünün çok daha eski dönemlere ait olduğunu düşündürmektedir. Zira Çin askerî kaynaklarında Türklerle ilgili olarak tespit

edilen bilgiler, Türk dilinin milattan önceki dönemlere dayandığının önemli tanıkları olarak değerlendirilmektedir. Türk dilinin dünya dilleri arasındaki yerini tespit etmeye yarayan başka bir ölçüt de onun dünya dillerine verdiği kelimelerdir. Tarihî süreç içerisinde Türk dilinden Almancaya 166, Arapçaya 941, Arnavutçaya 1.180, Boşnakçaya 2.725, Bulgarçaya 10.000, Çekçeye 27, Çinceye 215, Ermeniceye 4.262, Farsçaya 2.545, Finceye 113, Fransızcaya 55, İngilizceye 800, İtalyancaya 146, Macarca 1.797, Makedoncaya 3.000, Romenceye 1.541, Rusçaya 456, Rusçaya 456, Ukraynacaya 747, Yunancaya 1.520 kelime geçmiştir. Bu konudaki bilgiler, Kurumumuzun yayınları arasında olan Türkçe Verintiler Sözlüğü'nde yer almaktadır (CİMER, 2024).

1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, geçmişten bugüne iletişim ve etkileşim kurmak, bilgileri paylaşmak ve ülke sınırlarını aşmak amacıyla önemli bir alan hâline gelmiştir. Günümüzde yabancı bir dil bilmek, insanlara yeni kültürel bakış açıları kazandırmakta ve bununla beraber ekonomik, akademik ve sosyal anlamda önemli avantajlar sunmaktadır (Kramsch, 2013). Küresel bağlamda dünya ekonomisinin hızla büyümesi, uluslararası ticaretin gelişmesi ve dijital dünyanın yeni teknolojilerle birlikte devinim kazanmasıyla birlikte dil öğrenmenin önemi anlaşılmıştır. Bununla birlikte, yabancı bir dil öğrenmek sadece iş hayatı için değil, bireysel gelişim için de büyük bir önem taşımaktadır (Kaya, 2022). Zira yeni bir dil öğrenmenin, bireyin bilişsel yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu ve çok dilli bireylerin yaratıcı düşünme, problem çözme yeteneklerinin yabancı dil bilmeyenlere oranla daha iyi olduğu kanıtlanmıştır (Bialystok, 2009). Ayrıca bireylerin yabancı dil öğrenimi sürecinde yaşadığı zorluklar ve bu süreçteki başarılarını olumlu veya olumsuz etkileyen faktörler ilgili alanyazında araştırmacılar tarafından uzun yıllardır incelenmekte ve tartışılmaktadır. Bu faktörler arasında yaş, motivasyon, dil öğrenme ortamı, dil öğrenme yeteneği gibi etkenler göze çarpmaktadır (Ellis, 1997). Zira, erken çocukluk döneminde dil öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bahsedilen bu dönemde yabancı bir dile maruz kalmanın dil edinimini kolaylaştırdığı farklı araştırmalarla desteklenmiştir (Lennenberg, 1967). Ancak yetişkinlerin de etkili dil öğrenme stratejileri ve farklı faktörler ışığında başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenmeleri mümkün hâle gelmektedir. Çünkü, yetişkinlerin yabancı bir dil öğrenme sürecinde bilişsel kararlılığın yanı sıra, hedef dile dair süreçleri kavrama ve dili anlamlandırma becerilerine sahip olmaları da bu süreci kolaylaştıran bir etken olmaktadır.

Dil ediniminde yaş faktörü, yabancı dil öğrenimi ile ilgili araştırmalarda en çok tartışılan konulardan biridir. Birçok araştırma, çocukların dil öğrenme yetisinin yetişkinlere kıyasla daha hızlı ve doğal olduğunu öne sürse bile yetişkinlerin de bilinçli öğrenme süreçlerinden fayda sağlayabileceği görüşündedir (Birdsong, 1999). Eleştirel dönem hipotezi (Critical Period Hypothesis) belirli bir yaş aralığının dil öğrenimi açısından kritik bir rol oynadığını ve bu

sürecin genellikle ergenlik dönemi sonrası zorlaştığını savunmaktadır (Lennenberg, 1967). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar, yetişkinlerin de uygun öğretim yöntemleri ve motivasyonla başarılı bir şekilde yabancı dil öğrenebileceğini göstermektedir (DeKeyser, 2000).

Yabancı dil öğreniminde motivasyon da bireylerin dil öğrenme sürecindeki başarılarını büyük ölçüde etkileyen bir diğer önemli faktördür. Gardner ve Lambert (1972) tarafından geliştirilen motivasyon kuramına göre dil öğrenme motivasyonu iki ana kategoriye ayrılmaktadır: Bütünleşmiş ve araçsal motivasyon. Bütünleşmiş motivasyon, bireyin öğrenmekte olduğu dili konuşan toplulukla bütünleşme arzusu taşıdığı durumlarda ortaya çıkmakla beraber daha uzun vadeli, sürdürülebilir bir dil öğrenme sürecine yol açmaktadır. Araçsal motivasyon ise dil öğrenmenin bireyin kariyerinde, eğitim hayatında veya günlük yaşamındaki hedeflerine ulaşmasına yardımcı olduğu durumlarda önem kazanmaktadır (Gardner, 1985). Yukarıda ele alınan araştırmalar, bütünleşmiş motivasyona sahip bireylerin dil öğrenme sürecinde daha başarılı olduklarını göstermektedir (Dörnyei, 2001).

1.4. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ü Lügat-it Türk, Yusuf Has Hâcib'in Kutadgu Bilig ve Ali Şîr Nevaî'nin Muhakemetü'l Lugateyn isimli eserleri ile başladığı düşünülmektedir (Maden & Kızıldaş, 2019). Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili yazılı ilk kaynak olarak kabul edilen Divan-ü Lügat-it Türk adlı eserde Kaşgarlı Mahmut, Hz. Muhammet'in Türkçenin öğrenilmesi gereken bir dil olduğunu beyan ettiğini ifade etmektedir. Bir bilim insanı edasıyla kaleme aldığı eserin girişinde şu sözler yer almaktadır:

And içerek söylüyorum, ben, Buhara'nın sözüne güvenilir imamlarının birinden ve başkaca Nişaburlu bir imamdan işittim, ikisi de senetleriyle bildiriyorlar ki Yalavacımız (peygamberimiz) kıyamet belgelerini, âhir zaman karışıklıklarını ve Oğuz Türklerinin ortaya çıkacaklarını söylediği sırada "Türk dilini öğreniniz; çünkü onlar için uzun sürecek egemenlik vardır buyurmuştur (Atalay, 1998).

Kaşgarlı Mahmut bu sözleriyle geçmiş yıllarda dahi Türkçenin önemli bir dil olduğunu vurgulamış ve bir bilim, edebiyat ve medeniyet dili olduğu için öğrenilmesi, öğretilmesi gerektiğini kaynakları ile ifade etmiştir.

Türkçenin İslamiyetten sonraki en önemli kaynaklarından biri olarak kabul edilen Yusuf Has Hâcib'in Kutadgu Bilig adlı eserinde Arapça kelimeler doğrudan alınmamış, Türkçe karşılıkları ile verilmiş, karşılığı olmayan kelimeler için yeni sözcükler türetilmiştir. Bunun en önemli örneği aşağıda sunulmuştur:

Orijinal Metin:

Bi-smi'llâhi'r-rahmâni'r-rahîm

Kutadgu Bilig :

“Bayat atı birle sözüg başladım törütgen igidgen keçürgen idim” (Karahana, 2021)

Günümüz Türkçesi:

“Bir olan Allah adıyla söze başladım. Yaratan, yetiştiren, göçüren Allah’ım” (Aşıcı, 2019).

Yusuf Has Hacib’in bu kullanımı Türkçeye verdiği değerin ve ilettiği mesajın göstergelerindendir. Türk dilini koruma amacıyla dini terimleri dahi Türkçeleştirme taraftarı olan Hacip, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temellerini oluşturacak bir kaynağı literatüre sunmuştur.

Alanyazında Farslara Türkçe öğretmek amacıyla yazıldığı bilinen ve Türkçenin üstün bir dil olduğunu vurgulayan Ali Şîr Nevaî’nin Muhakemetü’l Lugateyn adlı eseri de Türkçe öğretiminin tarihine ışık tutmaktadır. Nevaî, eserinde Türkçenin özelliklerinden bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

Türkçe, zengin bir kelime hazinesine sahiptir. Örneğin, ağlama eylemi birçok farklı kelimeyle anlatılabilir. Türkçe, cinas yapmaya uygun bir dildir (örneğin: at, at-; it, it-; bar, bar- "git"). Şiir sanatı açısından zengin kafiye olanakları sunar. Her kavram için ayrı bir kelime vardır. Büyük, küçük, kız ve erkek kardeşleri karşılamak için ayrı kelimeler kullanılır (Akar, 2012).

Nitekim Nevaî’de bu özelliklerin bazılarına yer vermiş ve Türkçenin üstün bir dil olduğunu bilimsel açıdan 1499’lu yıllarda ortaya koymuştur. Yukarıda bahsedilen eserlerin dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından başka kıymetli eserler de bulunmaktadır. Bunlar; Kitabü Bulgati’i-Müştak Fi Lugâti’t-Türk ve’i-Kıfçak, Kitabü’i-İdrak Li Lisânü’i-Etrak, Hilyetü’i-İnsân ve Heybetü’i-Lisân, Kitâb-ı Mecdû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü’i-Küllîyye Li Zabtî’i-Lügati’t-Türkiyye, Et- Tuhfetü’z-Zekiyye Fi’l-lugâti’t- Türkiyye gibi eserlerdir.

1.4.1. Bireylerin Türkçe Öğrenme Sebepleri

Bireylerin dil öğrenirken bir ihtiyacı karşılamak gayelerinin olduğu bilinmektedir. İlk edebî örneklerini 8. yüzyılın başında veren (Ergin, 2011) zengin bir tarih ve bilim dili hâlini alan Türkçe, farklı nedenlerle çok sayıda kişi tarafından öğrenilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’ne yabancı dil olarak Türkçe (YDOT) öğrenmek için gelen öğrenci sayılarına bakıldığında, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 223.952, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 260.151, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ise 301.549 öğrenci tespit edilmiştir (YÖK, 2024a). Bu artış göz önüne alındığında YDOT öğrenmeye yönelik bir ilginin olduğu ve bunun her geçen yıl arttığı söylenebilir.

Genel olarak bireylerin öğrendiği dillere bakıldığında bilim dünyasının dili olması, siyasi ve diplomatik alanda güçlü olması gibi özellikler ön plana çıkmaktadır (Kaya & Demirel, 2023). Bireyler hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşama, çalışma, okuma ve evlenme gibi sebeplerden ötürü bir dili öğrenmektedir. Türkçeyi de farklı milletlerden bireylerin neden ve hangi sebeplerden dolayı öğrendikleri ya da öğrenmek istedikleri bilinmektedir. Suriyeli bireyler, Türkiye’de çalışmak ve yaşamak için Türkçe öğrenmektedir. İranlı bireyler, ticaret yapma ve eğitim görme, Yunanistanlı bireyler komşu ülke ve beğenilen bir dil olduğu için, Arnavutlar Türkiyeyi sevdiği ve iş imkânı çok olduğu için, Cibutili bireyler kültürel etkileşim sağlamak için, Afganistanlılar ise ortak kültürel değerler olduğu için Türkçe öğrenmektedir (Başar, 2018; Balaban, 2014; Boylu & Çangal, 2015; Bölükbaş, 2016; Tunçel, 2016; Sayar, 2019). Dolayısıyla her birey belli bir amaç ve istek doğrultusunda bir dili öğrenmektedir. Bunlara ek olarak Türk dizi, film ve müziklerinin farklı ülkelerde yayınlanması ve bunların bireyler tarafından takip edilmesi de Türkiye Cumhuriyeti’ne ve Türkçeye duyulan ilgiyi artırmaktadır.

1.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE EĞİTİMİ VEREN KURUMLAR

1.5.1. Yunus Emre Enstitüsü

5 Mayıs 2007 tarihinde 5653 sayılı kanunla kurulan Yunus Emre Enstitüsü (YEE) eğitim ve öğretim faaliyetlerine 2009 yılında başlamış ve 52 adet ülkede faaliyet göstermiş, 62 adet kültür merkezi 88 yurt dışı temsilciliği ile Türkçe öğretimi faaliyetinde bulunan bir kurumdur. Ayrıca kurumun amaçları arasında dünyanın her yerinde Türkiye’ye kalbiyle bağlı ve Türkiye ile dost olan insan sayısını artırmak, dünya çapında Türkiye’nin bilinirliğini, güvenilirliğini ve var olan itibarını artırmak olduğu da yer almaktadır (YEE, 2023).

YEE, Türk kültürünün tanıtımı yoluyla Türkiye’nin uluslararası imajını geliştirmeye yönelik kültürel diplomasi çalışmalarında merkezi bir rol oynamaktadır. Kültürel diplomasi, ülkeler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde ve halklar arasında daha güçlü bağların kurulmasında etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Nye, 2004). Yunus Emre Enstitüsü, bu diplomatik yaklaşımı benimseyerek, sadece Türk dili ve kültürünü öğretmekle kalmayıp aynı zamanda Türkiye’nin dış politikasına destek sağlayan kültürel projeler geliştirmektedir.

1.5.1.2. Türkoloji Projesi

Türkoloji Projesi, YEE’nin uluslararası eğitim ve kültür faaliyetleri arasında önemli gelişmelere olanak sağlayan projelerden biri olmuştur. Türkoloji Projesi, 1999 yılında Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) tarafından başlatılmıştır. Daha sonrasında YEE ile TİKA arasında 20 Eylül 2011 tarihinde imzalanan protokol ile projeyi yürütmek, enstitünün

görevi hâline gelmiştir (Parlakpınar, 2014). Bahsi geçen proje kapsamında, farklı ülkelerdeki üniversitelerle iş birliği yapılarak Türk dili ve edebiyatı üzerine kürsüler oluşturularak Türkoloji bölümleri kurulmuş ve bu bölümlere öğretim elemanları atanmıştır. Proje, sadece dil öğretimiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda Türk kültürü, tarihi ve edebiyatı üzerine araştırmalar yapılmasına da katkı sağlamıştır.

1.5.2. Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vakfı

17 Haziran 2016'da kurulan bu vakıf, yurt dışında hâlihazırda 51 ülkede eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (TMV, 2024). T.C. Maarif Vakfı, Türkiye'nin uluslararası eğitim alanındaki en önemli kurumlarından biri olmakla birlikte, Türk kültürü ve medeniyet değerlerini tanıtmaya misyonunun bir parçası olarak Türkçe öğretimine büyük önem vermektedir. Vakfın dünya genelinde açtığı okullarda ve eğitim merkezlerinde Türkçe dil öğretimi yerel öğrencilerin yanı sıra Türk topluluklarına da sunulmakta, böylece Türk dilinin küresel düzeyde yaygınlaşması hedeflenmektedir (TMV, 2024). Türkçe öğretimi, vakfın yurt dışında gerçekleştirdiği eğitim faaliyetlerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Bu faaliyetler, hem anadili Türkçe olan çocukların kendi dillerinde kaliteli eğitim almasını hem de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenerek Türkiye ile daha güçlü kültürel bağlar kurmalarını sağlamaktadır. Vakfın Türkçe öğretim faaliyetleri, özellikle Afrika, Balkanlar, Orta Doğu ve Asya'daki ülkelerde yoğunlaşmıştır. Bu bölgelerdeki Maarif okulları, hem yerel halkın Türkiye'ye olan ilgisini artırmakta hem de Türkçe'yi bir iletişim ve kültürel etkileşim aracı hâline getirmektedir. Ayrıca Maarif Vakfı, uluslararası düzeyde Türkçe dil sınavları düzenleyerek öğrencilerin dil yeterliliklerini belgelendirmekte ve Türk üniversitelerine giriş imkânı sunmaktadır (TMV, 2024).

1.5.3. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER-DİLMER)

Türkçe öğretim merkezleri, yurt içinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdüren ve yurt dışından Türkiye'de eğitim almak için gelen öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini sağlamaları için kurulmuş üniversite içerisinde faaliyetlerini sürdüren kuruluşlardır. İlk olarak Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında kurulan TÖMER'in öncülük ettiği merkezlere Gazi Üniversitesi'nin ve Dokuz Eylül Üniversitesi'nin iştirakleriyle devam edildiği söylenebilir. Hâlihazırda Türkiye'de 137 adet Türkçe öğretimi merkezi ile eğitime devam edilmektedir (YÖK, 2024b; Ek: 1).

1.6. TEMEL DİL BECERİLERİ

İnsanlar günlük yaşamlarında en çok dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerilerini kullanırlar. Bu temel dil becerileri sayesinde insanlar yaşamlarını idame ettirmekte

ve sosyal etkileşim alanlarını genişletmektedirler. Anne karnında başlayan, sürekli devinim ve gelişim gösteren dinleme, duymak veya işitmekten farklı, bilinçli olarak yapılan bir eylemdir. Göğüş'e (1978) göre çıkarımda bulunmak için konuşmaya dikkat kesilme, Sever'e (2004) göre konuşan kişinin anlattıklarına bağlı tepkide bulunabilme yeteneği, Melanlıoğlu'na (2012) göre işitilen sesleri anlamlandırabilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir. Konuşma becerisinin ise insanlık açısından en mecburi ve en temel beceri olduğu açıkça bilinmektedir. TDK'ye (2024) göre konuşmak, dilin kelimeleriyle düşünceleri sözlü olarak anlatmak ya da herhangi bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek olarak tanımlanırken; Kurudayıoğlu'na (2003) göre insan kavramıyla birlikte gelen bir eylem olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla konuşmayı düşüncelerin veya ideaların sözlü olarak ifade edilmesi ve insanlar arasındaki karşılıklı etkileşimin kurulmasını sağlayan temel bir iletişim aracı olarak tanımlamak da mümkündür. Zira konuşma; duygu, düşünce ve bilgilerin paylaşılması, sosyal bağların kurulması için de vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bir diğer dil becerisi de okuma becerisidir. Okuma becerisi, yazılı metinleri anlamaya ve yorumlamaya odaklanmaktadır. Yılmaz'a (2008) göre tüm öğrenmeleri olumlu yönde etkileyen bir beceri, Uysal'a (2021) göre üst düzey düşünme yetilerine kaynaklık eden bir beceri, Keskin ve Akyol'a (2014) göre bireyin yaşamında doğal olmayan, sonradan kazanıldığı düşünülen ve sosyal, kültürel alanlarda yeterlilik sağlayan bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Buradan hareketle okuma becerisi, bireyin yazınsal metinleri anlaması, yorumlaması ve değerlendirmesi üzerine kurulu temel bir yetkinliktir. Bu beceri, öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyerek bireyin düşünme ve problem çözme kapasitelerini geliştirmekte, sosyal ve kültürel anlamlarda bireye iletişimsel ve entelektüel yeterlilik kazandırmaktadır.

1.6.1. Yazma

1.6.1.1. Yazma becerisi ve önemi

Yazma becerisi, dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir ve bu beceri öğrenilen dilin etkin bir şekilde kullanılması için gereklidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yazma becerisi, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini pekiştirmeleri ve kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri açısından kritik bir rol oynar. Bu süreçte öğrenciler, dil bilgisi kurallarını ve kelime dağarcığını doğru bir şekilde kullanmayı öğrenmenin yanında düşüncelerini organize edebilme yetilerini geliştirmektedirler. Bu bağlamda, etkili bir yazma öğretimi programı, öğrencilerin farklı türlerde yazılar yazabilme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmalı ve onları akademik, profesyonel veya günlük yaşamlarında kullanabilecekleri yazma stratejileri ile donatmalıdır. Yaşamın doğası gereği insanlar duygu ve fikirlerini belli başlı kod ve iletilerle aktarma ihtiyacı duymuşlardır. Fotoğraf, video, ses dosyaları ve elektronik iletiler insanoğlunun

kullandığı iletişim araçlarından bazılarıdır. Bunların içinde ele alınan araştırmanın temelini oluşturan yazma becerisi insanoğlunun geliştirdiği ve kullandığı bir beceri olarak görülmekte ve konuşmanın yazıyla ifade edilmesini sağlamaktadır. Dört temel dil becerilerinden olan yazma becerisi; Özbay’a (2006) göre duygu, düşüncelerin semboller ile ifade edilmesi, Ungan’a (2007) göre her an ihtiyaç duyulan bir uygulama, Çakır’a (2010) göre en zor kabul edilen beceri olarak tanımlanabilmektedir.

Carnegie Vakfı Başkanı Vatan Gregoryan, yazma becerisinin önemini şu şekilde dile getirmektedir:

Eğer bugünkü gençler anlayarak okuyamıyorlarsa, okudukları ile ilgili analiz yapamıyorlarsa ve öğrendiklerini ya da düşündüklerini açık ve etkili bir şekilde yazamıyorlarsa, o hâlde kendi yetenekleri veya potansiyelleri ile ilgili bir yargıda bulunamayabilirler. Düşüncelerini, deneyimlerini, hayallerini yazıya dönüştüremeyen gençler, insanlığın mihenk taşları olan araştırma keyfi, entelektüel merak ve ilim edinmenin paha 5 biçilemez hazzı ile bağlarını koparma tehlikesi içindedirler. Bunun anlamı ise nesilden nesle ve çağdan çağa aktarılan eğitimsel birikimlerin yok olma tehlikesi içinde olduğu ya da en azından derin bir sessizliğe gömüldüğüdür. (Graham & Perin, 2007; Akt., Berk, 2014).

Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine dayanan yazma becerisi süreç içinde gelişen bir beceri olmakla birlikte, yabancı dil öğretiminde temel alınan Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde de süreç dâhilinde öğretilmesi vurgulanan bir beceridir. Çakır (2010) yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin neden önemli olduğunu ve neleri kazandırdığını şu şekilde açıklamaktadır:

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekişmesini sağlamaya
- d. Dil yanlışlarını tespit etmeye
- e. Noktalama işaretlerini öğretmeye
- f. Diğer becerilerin daha etkili öğrenilmesine katkıda bulunmaya
- g. Öğrencilerin dil yetilerini geliştirmeye
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini desteklemeye
- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasını sağlamaya
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansla dönüştürmelerine olanak tanımayı sağlamaktadır.

Dolayısıyla dil öğreniminin en önemli ve son aşaması olan yazma becerisi, insanın hayatı boyunca her an lazım olabilecek bir beceri olmakla birlikte, en zor beceri olarak tanımlanabilmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (D-AOBM, 2021) düzeylere göre yazılı anlatım yetkinlikleri şu şekildedir:

Tablo 2: DAOBM Yazılı Anlatım Becerileri

A1	A2	B1	B2	C1
----	----	----	----	----

				Bakış açılarını belirli bir uzunlukta dile getirerek kendimi açık, iyi yapılandırılmış bir metinle ifade edebilirim. Bir denemede veya bir raporda, çarpıcı olduğunu düşündüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuların ayrıntılı açıklamalarını üretebilirim.
Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilirim.	Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilirim.	Bilinen veya kişisel olarak ilgimi çeken konularla karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilirim.	İlgi alanlarımla ilgili çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilirim. Bilgi aktararak veya belirli bir bakış açısını destekleyen veya o bakış açısının karşısında olan gerekçeler öne sürerek bir deneme [kompozisyon] veya rapor hazırlayabilirim.	

Tablo 2’de görüldüğü üzere dil yeterlilik seviyelerine göre bireylerin yazılı ifade becerileri verilmiştir. A1 seviyesinde, birey yalnızca basit ve kopuk cümleler üretebilirken, A2 seviyesinde bu cümleleri "ve", "ama", "çünkü" gibi bağlaçlarla birleştirerek daha bağlantılı yapılar oluşturabilmektedir. Bununla birlikte B1 seviyesinde kişisel ilgi alanlarına yönelik karmaşık olmayan bağlantılı metinler yazabilmekte, B2 seviyesine gelindiğinde ise ilgi duyulan çeşitli konularda bilgi aktarımı yaparak ve belirli bakış açılarını savunup karşıt gerekçeler sunarak daha ayrıntılı ve açıklayıcı metinler üretme becerisi kazanmaktadır. Son olarak C1 seviyesinde ise birey, karmaşık konuları açıklayıp vurgu yaparak, okuyucuya uygun tarzda çeşitli ve yapılandırılmış metinler üretebilmektedir.

1.6.2. Yazma Çalışmalarının Amacı

Tarih boyunca çeşitli medeniyetlerin gelişmişlik düzeylerinin yazıyı kullanma biçimlerine göre şekillendiği düşünülmektedir. Ancak bu çalışmaların en temel amacı,

öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, yazılı anlatım noktasında yetkinlik kazanmalarını sağlamak ve düşüncelerini düzenli, planlı bir şekilde ifade etmelerini öğretmek olmalıdır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken genel ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir (Coşkun, 2009; Akt., Berk, 2014):

- a) Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbirine bağlı birçok eylemin sıralı şekilde uygulanmasını gerektirir.
- b) Yazma eğitiminin temel amacı, metin oluşturmak değil, metin oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmaktır.
- c) Yazma eğitiminde, öğrencilerin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazırlanmasına destek olunmalıdır.
- d) Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi izlemeli, rehberlik etmeli ve metin oluşturma sürecinde destek sağlamalıdır.
- e) Yazmaya yönelik olumsuz tutumlar veya korkular varsa, öncelikle bu olumsuzlukların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- f) Yazma eğitiminde, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- g) Yazma sürecinde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine önem verilmelidir.
- h) Özel bir amaç olmadıkça, öğrenciler tek bir konuda yazmaya zorlanmamalı, farklı konulardan seçim yapma imkânı tanınmalıdır.
- i) Yazma çalışmaları, mümkün olduğunca farklı metin türlerinde gerçekleştirilmelidir.
- j) Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken, içeriğin özgün ve farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtmayı teşvik edilmelidir.
- k) Yazma eğitimi, öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirme açısından önemli bir rol üstlenir.
- l) Öğretmenler, yazılı anlatımları yalnızca not vermek amacıyla değil, yazma becerilerindeki sorunları belirlemek ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- m) Yazma eğitimi, sadece okul çalışmalarıyla sınırlı kalmamalı; öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı ve zevki kazanmaları teşvik edilmelidir.

Buradan hareketle yazma becerisi bir süreç içerisinde kazanılan ve geliştirilmesi için rehberlik gerektiren bir yetkinliktir. Bu süreçte öğrencilerin yazmaya psikolojik açıdan hazır olması sağlanmalı, bireysel farklılıkları dikkate alınarak onlara birbirinden farklı metin türlerinde özgürce yazma fırsatı sunulmalıdır. Yazmaya yönelik olumsuz tutumlar ve korkular giderilmeli ve öğretmen/öğretici her aşamada yol göstererek öğrenciyi desteklemelidir. Zira yazma eğitiminin en temel amacı, yalnızca metin oluşturmak veya hazırlamak değil, bu süreçte öğrenciyi gerekli becerileri kazandırarak yazma alışkanlığı edinmesine yardımcı olmaktır.

1.6.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi

Her eğitimin belli bir plan ve program dâhilinde yapılması mecburidir. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış bazı programlar bulunmaktadır. Bu programlardan biri de Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vakfının 2018 yılında hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’dır. Diğer program ise bir proje olarak hazırlanan Ankara TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’dır. Fakat bu program uygulanabilir

olmadığı ve sadece bir proje olarak görüldüğü için Maarif Vakfı tarafından hazırlanan program uygulanmaktadır (Kaya & Demirel, 2024b). Kaplan (2023) tarafından Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara TÖMER'in hazırladıkları programdaki yazma becerisine ait ortak kazanımlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3: Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara TÖMER Tarafından Hazırlanan Programdaki Yazma Becerisine Ait Ortak Kazanımlar

A1	Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.	A1	Kişisel bilgileri (meslek, yaş, adres vb.) içeren formları doldurur.
			Doğum günü, yılbaşı, bayram vb. kutlama iletileri yazar.
A1	Kutlama/tebrik/temenni/davet mesajları/metinleri yazar.	A1	Kişisel bilgi, ilgi alanları, işi, eğitim durumu ve özel becerilerine ilişkin formlar doldurur.
A2	Kişisel bilgi içeren formları doldurur.	A2	Günlük yaşam kesitlerini (tanıdıkları, iş, okul, aile, hobi vb.) yalın tümcelerle aktarır.
A2	Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.	A2	İletilerinde ailesini, okulunu, işini, ilgi alanlarını yalın tümcelerle kısaca anlatır.
A2	Kendisi, ailesini, bir başkasını tanıtan metinler yazar.	A2	Geçmiş yaşantı ve anılarını anlatır.
A2	Geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.	A2	Farklı konularda, kişisel görüş ve bakış açısını da belirten yalın metinler yazar.
B1	Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.	B1	Kurmaca metinler (kısa öykü, diyalog vb.) yazar.
B2	Kurmaca metinler yazar.	B2	Farklı nitelikteki kaynaklardan edindiği bilgileri yorumlayarak yazar.
B2	Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.	B2	Önemli noktaları vurgulayarak ve destekleyici ayrıntılara yer vererek bir fikri kompozisyon veya rapor biçiminde yazar.
B2	Bir konuya ilişkin rapor yazar.	B2	

Yukarıdaki tabloda yazma becerisinin önemi ve bireye kazandıracağı beceriler gösterilmiştir. Bunlar arasında rapor yazma, yaratıcı metin yazma, kurmaca metin yazma, ailesini ve kendisini tanıtmaya, yorum ve değerlendirme yapma, form doldurma, tebrik kartı yazma, günlük yazma gibi kazanımlar yer almaktadır. Yazma becerisinin genel olarak ele alındığı bu tablodan da anlaşılacağı üzere bireyin hayatını devam ettirebilmesi ve sosyal iletişimini gerçekleştirebilmesi için yazma becerisine ihtiyaç duyduğu ve bu becerinin yabancı dil öğretiminde mecburi olduğu anlaşılmaktadır.

1.7. YAZIM YANLIŞLARI

Yazım yanlışlarını, metin yazma sürecinde meydana gelen diller içi ve diller arası aktarımların sonucunda gelişen çevre ve kişisel etkenlerin vasıtasıyla yapılan yanlışlar olarak tanımlamak mümkündür.

1.7.1. Yazım Yanlışlarının Sınıflandırması

Yazım yanlışları öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışları kapsamaktadır. Alanyazında yazım yanlışlarının farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmüştür. Çevik ve Zengin'e (2015) göre yazım yanlışları;

- a) Fonetik mi, yazım mı?
- b) Dil bilgisel mi?
- c) Sözcüksel mi?
- d) Nesnel-işlevsel mi?
- e) Verilerin/yanlışların birleşimi mi? şeklinde sınıflandırılmıştır.

Diğer bir sınıflandırma ise Kaya'ya (2022) aittir. Kaya, yazım yanlışlarını;

- a) Yazım yanlışları,
- b) Biçim bilgisi yanlışları,
- c) Ses bilgisi yanlışları,
- d) Söz dizimi yanlışları,
- e) Anlamsal yanlışlar olarak sınıflandırmıştır.

Başka bir sınıflandırma ise Bölükbaş'a aittir. Bölükbaş (2011) yazım yanlışlarını,

- a) Dilbilgisi yanlışları,
- b) Söz dizimi yanlışları,
- c) Sözcük seçimi yanlışları,
- d) Yazım yanlışları şeklinde sınıflandırmıştır.

Bir diğer sınıflandırma ise Tolar'a (2019) aittir. Tolar, yazım yanlışlarını:

- a) Ses özelliklerine göre yanlışlar
- b) İmla kaynaklı yanlışlar
- c) Sözdizim yanlışları
- d) Noktalama yanlışları şeklinde sınıflandırmıştır.

Bir başka sınıflandırma ise Özkan'a (2021) aittir. Özkan, yazım yanlışlarını:

- a) Yazım yanlış kaynaklı yanlışlar
- b) Dil bilgisi kaynaklı yanlışlar
- c) Yanlış kelime seçimi şeklinde sınıflandırmıştır.

Alanyazında yapılan diğer çalışmalar ve yukarıda ifade edilen bu sınıflandırmalardan da görüleceği üzere alanyazında tek bir sınıflandırma türü olmamakla birlikte, genel olarak benzer türde sınıflandırma ve adlandırmaların kullanıldığı görülmüştür.

1.7.2. Yanlış Çözümlemesi

Yanlış çözümlemesi, bireylerin yaptıkları yanlışların belli bir sistem dâhilinde sınıflandırılması ve değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Bölükbaş, 2011). Bir dil öğrenim sürecinde bireylerin yaptıkları yazım yanlışlarının çözülmesinin bazı yararları vardır. Bunlardan ilki, kazanımların öğretmenin hedeflediği ölçüde ne kadarının gerçekleştiği konusunda bilgi verir. İkincisi ise araştırmacılara dilin hangi yöntemlerle öğrenildiğini, öğretildiğini veya nasıl kazanıldığını gösterir. Üçüncüsü ise öğrencilerin neleri yanlış yaptığını bilmek çok önemlidir. Çünkü öğrenciler yanlış yaparak doğru olanı öğrenirler, bu da öğrencilerin kullandığı bir yol olarak açıklanabilir. (Corder 1967; Akt. Bölükbaş, 2011). Sridhar'a göre (1976: 260; Akt. Büyükikiz & Hasırcı, 2013) yanlış çözümü;

- a) Yanlış çözümleme yöntemi, çözümleme yaklaşımlarının doğal yapılarına dokunmaz başka bir deyişle diller arası olumsuz aktarımlara zarar vermez. Öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarının sayılara göre sıralanmasına yardımcı olur.
- b) Hakiki ve onaylanmış veriler üzerinden işlem yapmayı kolaylaştırır. Bu sebeple de öğretim stratejilerinin, tekniklerinin düzenlenmesinde sağlam bir temel oluşturur.

Dolayısıyla yanlış çözümlemesi öğrencilerin yanlışlarının belirlenmesine olanak tanır ve araştırmacı tarafından yapılan işlemler için de kolaylık sağlar. Yanlış, insanların farkında olmadan ya da belli başlı dalgınlıklarla gerçekleştirdiği bir eylem olmaktan ziyade, bilinmeyen konularda yapılmaktadır. Bu kavramın yabancı literatürde “error” ve “mistake” olarak geçtiği bilinmektedir (Özkan, 2021). Zira hataların bireyin farkına varması sonucu düzeltilen bir eylem olduğu göz önünde bulundurulursa yanlışların ise o konuyu öğrenmeden ya da yardım almadan düzeltilmesi imkânsızdır. Dolayısıyla hata sözcüğünü çalışmalarda yalnız başına dillendirmek

doğru olmayacağından ele alınan bu çalışmada yazım yanlışları şeklinde dile getirilmesi uygun görülmüştür.

1.8. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

İlgili alanyazından tarandığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım yanlışları başlığı altında yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Bölükbaş (2011) tarafından yapılan Arap öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirildiği çalışmada 20 Arap öğrenci ile veriler toplanmıştır. Araştırma esnasında “Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında neler düşünüyordunuz?” konulu kompozisyon yazdırılarak verilerin elde edildiği görülmüştür. Toplamda 372 adet yanlış tespit edilmiştir. İlgili yazım yanlışları yanlış çözümlenmesi yaklaşımına göre değerlendirilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri yanlış çözümleme yaklaşımına göre incelenmiştir. Çalışmada, 42 öğrenciden kompozisyon yazmaları istenmiş ve bu kompozisyonlardaki yanlışlar sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda toplamda 1282 yanlış tespit edilmiş; bu yanlışların %31'inin dil bilgisel, %9,9'unun söz dizimsel, %44,46'sının yazım-noktalama hatalarından ve %14,4'ünün ise sözcük seçiminden kaynaklandığı belirlenmiştir.

Boylu (2014) tarafından yapılan İranlı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma problemlerinin incelendiği çalışmada tarama yöntemi tercih edilmiş, veriler ise eğitim-öğretim dönemi içerisinde öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmacı tarafından yazma problemleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğrencilerin hataları tespit edilmeli ve düzeltilmeli, görsel materyaller ile öğretim süreçleri desteklenmeli, işitmeye dayalı etkinliklere yer verilmeli gibi önerilerde bulunulmuştur.

Arslan ve Kılıç'ın (2015) yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Çalışmanın amacı, yazma becerisinin gelişiminde yaşanan zorlukları belirlemenin önemini vurgulamaktır. Araştırma, Bosna Hersek'te B2 seviyesindeki 15 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ve yazma becerisini ölçmeye yönelik bir dizi ölçek geliştirilerek veriler toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin Türkçedeki "ğ", "ö", "ı", "ü" ve "j" gibi harflerin yazımında sıkça sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sözlü anlatıma verilen önemin yazılı anlatıma da verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Nurlu ve Kutlu (2015) tarafından yapılan çalışmada Afgan öğrencilerin A1 seviyesindeki yazma hatalarını analiz etmek ve çözüm önerileri geliştirmek amaçlanmıştır.

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle belge tahlili ve belgesel kaynak derlemesi modeli kullanılarak yürütülmüştür. Veriler, A1 seviyesindeki yazılı sınavlardan, öğretmen görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden toplanmıştır. Sonuç olarak, Türkçe ile Fransızca arasındaki farklılıkların tespit edilip bunların üzerinde durulması, dil gelişiminin takip edilmesi ve hataların belirlenerek düzeltilmesi gerektiği önerilmiştir.

Çetinkaya vd. (2016) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine öğretmenlerin sunduğu yazılı düzeltme geribildirimlerini ve bu geribildirimlerin işlevselliği incelenmiştir. Araştırmada, 25 öğrenci ve 6 okutmandan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrenci metinlerinde toplam 608 yanlış belirlenmiş, öğretmenler bunların 439'una (%72) geribildirim sağlamıştır. Geribildirimlerin %81,32'si doğrudan, %18,68'i dolaylı olarak verilmiş; doğrudan geribildirimlerin öğrenciler tarafından daha dikkatli bir şekilde ele alındığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dolaylı yoldan verilen geribildirimleri anlamakta ve uygulamakta zorlandığı, özellikle karmaşık yapılarla ilgili düzeltmelerde düşük başarı gösterdiği tespit edilmiştir.

Çerçi, Derman ve Bardakçı (2016) tarafından yapılan uluslararası öğrencilerin yazım yanlışlarının incelendiği çalışmada bütün dil seviyeleri incelenmiş, toplamda 14 öğrencinin kur atlama sınavlarından bulgular elde edilmiştir. Elde edilen verilerde yazım yanlışları; yazım ve noktalama, söz dizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar olarak gruplandırılmıştır.

Elsawah (2016) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmanın amacının ana dili Arapça olan orta düzeydeki öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sözcük kullanımı ve yazım hatalarını belirlemek, bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri geliştirmek olduğu belirtilmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Gazi, Uludağ ve Adana Bilim ve Teknoloji Üniversiteleri TÖMER'lerinde öğrenim gören 220 öğrenciyle yapılan çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının elde ettiği sonuçlara göre en sık görülen hatalar arasında sözcük seçimi (%35) ve ünlü harflerin yazımı (%53) öne çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmının teorik bilgileri pratikte uygulayamadığı ve yaptığı yanlışların farkında olmadığı saptanmıştır.

Atalan (2017) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Araştırma Merkezinde C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlış türleri tespit edilmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya 60 öğrenci katılmıştır. Nitel desene sahip olan çalışmada, öğrencilerin yazılı kompozisyonlarından elde edilen veriler içerik analizi tekniği ve yanlış çözümleme yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda toplam 1307 hata tespit edilmiştir. Hatalar arasında en çok biçimbilimsel

yanlışlar (744) görülmüş, bunu yazım ve noktalama yanışları (268), sözlüksel ve anlamsal yanışlar (234) ve söz dizimsel yanışlar (61) takip etmiştir.

Kamalak (2017) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan Türkçeyi yabancı dil olarak ğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yazdırma yönteminin etkisinin incelendiğİ çalışma 2014-2015 eğitim-ğretim yılında 30 kişilik bir örneklem grubu ile yarı deneysel yöntemle ön test-son test kontrol gruplu model kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada sesbirimsel metin yazdırmanın öğrencilerin yazma yanışlarını düzeltmede kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark yarattığı ve yazılı anlatımlarında başarıyı artırdığı tespit edilmiştir.

Tolar (2019) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmanın amacının Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe ğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe ğrenen yabancı öğrencilerin yazım yanışlarını incelemek olduğu belirtilmiştir. Araştırmada B2 düzeyindeki 40 öğrencinin yazdığı yazılı anlatım kağıtları analiz edilmiş ve toplamda 790 yazım hatası tespit edilmiş ve dil özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu yanışlar arasında noktalama, imlâ, ünlü-nsz uyumu, eklerin ve bağlaçların kullanımı gibi sorunlar ne çıkmış; hataların öğrencilerin ana dilinin etkisi, eviri alışkanlıkları ve dikkat eksikliğiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Kahraman (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ana dili Arapça olan A1 ve A2 seviyesindeki ğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinde yaptıkları yanışlar analiz edilerek bu hataların ana dilleriyle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde 2016-2017 ğretim yılında yapılan çalışma, 80 öğrencinin kur sınavlarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Yanışlar; ses bilgisel, biçim bilgisel, söz dizimsel, anlam bilimsel ve yazım-noktalama başlıkları altında incelenmiştir. A1 düzeyindeki öğrenciler toplam 1316 hata yaparken, A2 düzeyindekilerin 1640 hata yaptığı belirlenmiştir. A1 düzeyinde en fazla yanış yazım ve noktalama alanında (635), A2 düzeyinde ise yine yazım ve noktalama (760) alanında yapılmıştır.

Yaşar (2019) tarafından yapılan yüksek lisans tezinde Suriyeli sığınmacı ğrencilerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) temel seviye (A1-A2) yazma becerilerindeki durumları ve bu ğrencilere Türkçe öğreten öğreticilerin yazma becerilerine yönelik görüşleri incelenmiş ve derlenmiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada, öğrencilerin yazılı dokümanları içerik analiziyle değerlendirilmiş; öğreticilerden anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla nitel veriler toplanmıştır. A1 düzeyinde öğrencilerin yarısı betimleyici hedeflere ulaşırken, dil bilgisi kurallarına kısmen uydukları, yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine nadiren dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bu düzeyde 529 yanış tespit

edilmiş; en sık yazım (337) ve noktalama (125) hataları yapılmıştır. A2 düzeyinde ise öğrencilerin çoğu betimleyici hedeflere ulaşamamış, yazım ve dil bilgisi kurallarına kısmen uyum göstermiştir.

Fidan (2019) tarafından yapılan yabancı öğrencilerin yazılı metnlerinin noktalama açısından değerlendirildiği çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Türkçe Öğretim Merkezindeki B2 grubundan 20 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın verilerini ise Türkçe derslerinde yazdıkları metinler oluşturmuştur. İlgili metinler yazım ve noktalama kuralları açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan yanlışlarının diğerlerine oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Abukan ve Tandilava'nın (2021) çalışmasında, Gürcistan'daki Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımları incelenmiştir. Araştırmada örneklem olarak 13 öğrenci seçilmiş ve öğrencilerden serbest kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Yöntem olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmış, kompozisyonlar noktalama işaretleri ve dil bilgisi gibi başlıklar altında analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzey (A1-A2) konularının pekiştirilmesine daha fazla önem verilmesinin faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Emek (2021) tarafından yapılan Cezayir'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım yanlışlarının değerlendirildiği araştırmanın çalışma grubunu B1-B2 düzeyi 20 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada nicel araştırma yöntemi tercih edilerek öğrencilerin kompozisyon yazmaları istenmiştir. Sonuç olarak, 337 adet yazım yanlışlığı tespit edilmiş, yanlışları etkileyen faktör olarak Arapça ve Fransızcanın etkisi olduğu dile getirilmiştir.

Emek (2021) tarafından yapılan çalışmada, Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin A1 ve A2 seviyelerindeki yazılı anlatımları incelenmiştir. Araştırma yöntemi olarak doküman analizi kullanılmış ve çalışmaya Türkoloji bölümünden 41 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden “Nasıl bir gün geçirmek istersiniz?” ve “Nasıl bir üniversitede okumak istersiniz?” sorularını yanıtlayarak yazılı metinler oluşturmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda toplam 996 yazım hatası tespit edilmiştir. Türkçe ses bilgisi kurallarının Arapça ve Fransızca ile karşılaştırmalı olarak öğrencilere açıklanması ve Türkçenin günlük kullanımına dair örneklerin sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Harman ve Aytekin (2022) tarafından yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptığı yazım yanlışlarının ses açısından incelenmesini konu alan bu çalışma B2 düzeyindeki 40 öğrencinin kompozisyon kağıtlarının incelenmesi suretiyle yapılmıştır. Araştırma grubunda yer alan 40 öğrenciden toplanan kompozisyon kağıtlarında toplam 123 yanlış tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre yazım aşamasında yapılan yanlışları, öğrenenin

anadilinin etkisinde kalmasıyla, çeviriye başvurusuyla ve dikkatli davranmamasıyla ilgili olduğu şeklinde açıklanmıştır.

Kaya (2022) tarafından yapılan Tunuslu öğrencilerin yazım yanlışlarının incelendiği çalışmada araştırma grubu olarak A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 28 kız, 12 erkek öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilere yaptırılan yazma çalışması sonucunda elde edilen yazılım yanlışları beş başlık altında sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda 206 adet ve %39,84'lük oran ile en fazla yanlışın yazım konusunda olduğu, biçim bilgisi yanlışlarının %23,01'lik oran ile 119, ses bilgisi yanlışlarının %18,37'lik oran ile 95, söz dizimi yanlışlarının %10,05'lik oran ile 52, anlama dayalı yanlışlarının %8,70'lik oran ile 45 olduğu toplamda ise 517 yanlış veya hata tespit edildiği belirtilmiştir.

Akhvlediani (2023) tarafından yapılan “Gürcülerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yaptıkları yaygın hatalar ve bunları ortadan kaldırmanın yolları” adlı çalışmada Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi'nde okuyan ve ana dili Türkçe olmayan 26 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin dil düzeyleri ise A2 olarak belirtilmiştir. Araştırma esnasında öğrencilerden veri toplama formunda bulunan boşlukları doldurmaları ve kısa metin yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda Gürcü öğrencilerin ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar dile getirilmiş, iyelik eki ve durum ekinin yazımında da sıkça hata yapıldığı belirtilmiştir.

Saydam vd. (2024) tarafından yapılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma hatalarını dil bilgisel bağlamda inceledikleri çalışmalarında İstanbul'daki bir Türkçe öğretim merkezinde eğitim alan öğrencilerin yazılı metinleri 6 haftalık süreçte hata analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğrencilerin özellikle fiil çekimleri, zarf fiiller, edilgen yapılar, dolaylı anlatım ve bağlaçlar gibi konularda hata yaptıklarını göstermektedir. Hata analizinin, öğrencilerin dil öğrenme sürecine katkı sağladığı ve öğreticilere ders materyallerini geliştirme konusunda önemli veriler sunduğu vurgulanmıştır. Çalışmada, yazma sürecine yönelik daha fazla pratik yapılması, öğrencilere düzenli geri bildirim verilmesi ve dil bilgisi konularının süreç odaklı öğretim yaklaşımlarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

Temizyürek ve Şimşek'in (2024) çalışmasında, 2010-2023 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları uygulamalı olarak ele alan makalelerin eğilimleri incelenmiştir. Araştırma kapsamında 38 makale analiz edilmiş, veriler nitel yaklaşım ile doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalar en çok biçim bilgisi (%97,36) ve yazım-noktalama (%89,47) alanlarında yoğunlaşmıştır.

Yanılışların kaynakları arasında %73,68 ile olumsuz aktarım en yaygın neden olarak belirlenmiştir. Ayrıca, makalelerde en sık kullanılan yöntemin nitel yöntem (%68,42), en çok tercih edilen desenin ise tarama deseni (%26,31) olduğu görölmüştür. Çalışmaların genellikle B1-B2 seviyesindeki öğrenciler üzerinde yapıldığı ifade edilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, çalışma süreci, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

2.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Ele alınan araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi; gözlem, görüşme ve elektronik ya da matbu belgelerin analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda sahici ve genel bir bakış açısı içerisinde ortaya koyulmasına yönelik sürecin izlendiği bir araştırma olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırma, araştırmacının gözlem ve deneyimlerini anlamlandırarak çıkarımda bulunmasını sağlar. Bu sayede araştırmacı spesifik konulara odaklanabilir ve genellemeden kaçınır. Bu da hem çalışmanın etkinliğini hem de güvenirliğini artırabilir.

Bu araştırmada nitel yöntem tercih edilmesinin sebebi ise yazım yanlışlarının farklı değişkenler ışığında incelenmesine olanak sağlamasıdır. Zira yazım yanlışları yalnızca sayısal verilerle değil öğrencilerin cinsiyetleri, yazma alışkanlıkları vb. gibi çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak analiz edilmelidir. Nitel yaklaşım, öğrencilerin yaptığı yanlışları detaylı bir şekilde sınıflandırmaya imkân tanımaktadır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Gümüşhane Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören beş kız ve beş erkek öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi, kaynakların sınırlı tutulduğu durumlarda elde olan verilerin en etkili şekilde kullanılmasını sağlayan ve küçük gruplar için zengin bilgi toplama olanağı sağlayan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Yağar & Dökme, 2018). Araştırmaya dâhil olan bireyler, ait oldukları ülkelerin resmî dillerinin yanı sıra birçok ülkede resmî dil olarak kullanılan Fransızca’yı, Farsça’yı ve İngilizce’yi de kullanmaktadırlar. Grubun dil öğrenme konusunda ve uygulama sırasında sorulara özveriyle cevap verdikleri ve zaman zaman bu veriler ile ilgili kendi gelişimlerini gözlemlemek için bilgi istedikleri görülmüştür. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4: Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Bireyler	Cinsiyet	Yaş	Uyruk
B1	Kadın	19	İran

B2	Kadın	21	Kazakistan
B3	Kadın	23	Etiyopya
B4	Kadın	25	Fildişi Sahili
B5	Kadın	21	Pakistan
B6	Erkek	18	Endonezya
B7	Erkek	21	Kongo
B8	Erkek	25	Benin
B9	Erkek	29	Kamerun
B10	Erkek	23	Kamerun

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler incelendiğinde katılımcıların yaş, cinsiyet ve uyruk açısından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar 18-29 yaş aralığındadır. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 5 kadın ve 5 erkek katılımcıdan oluşan dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Uyruk açısından ise grup, İran, Kazakistan, Etiyopya, Fildişi Sahili, Pakistan, Endonezya, Kongo, Benin ve Kamerun gibi farklı coğrafi bölgelerden bireyleri içermektedir. Bu çeşitlilik, verilerin genellenebilirliğini artıran önemli bir faktör olarak kıymet arz etmektedir.

2.3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Araştırmaya Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından 11.01.2024 tarihli ve E-83542712-050.99-179804 sayılı karar (Ek: 3) ile onay verilmiştir. Süreçle ilgili katılımcılara bilgi verilmiş, danışman rehberliğinde ve uzman görüşü de alınarak veri toplama formu ve yazma metinlerinin konuları belirlenmiştir. Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören öğrencilere bir adet öyküleyici bir adet açıklayıcı olmak üzere her kur düzeyinde metin yazdırılmıştır. Bu her iki metin türünde de A1 düzeyinde 50, A2 düzeyinde 70, B1 düzeyinde 100, B2 düzeyinde 170 ve C1 düzeyinde ise 200 kelime yazmaları istenmiştir. Verilerin toplanması esnasında öğrencilere yeterli süre verilerek her düzeyde D-AOBM’de yer alan, danışman ve araştırmacı tarafından belirlenen konu başlıkları ile ilgili bir planlı yazı yazmaları istenmiştir. Konu öğrencilere veri toplama esnasında verildiği için öğrencilerin önceden hazırlık yapmaları engellenmiş, internet tabanlı ve yapay zekâyı temele alan çeviri uygulamalarının kullanımına izin verilmemiş dolayısıyla da kendilerine ait özgün metinler yazmaları sağlanmıştır.

Yazma için ayrılan süre bittikten sonra öğrenciler tarafından yazılan metinler toplanmış, sınıflandırılmış ve veri kayıt dosyasında tasnif edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler

alanyazında yaygın olarak kullanılan sınıflandırma ve adlandırmalara göre danışman ve uzman görüşüne başvurularak aşağıda belirtilen başlıklar altında sınıflandırılmıştır:

- a) Yazım Yanlışları
- b) Biçim Bilgisi Yanlışları
- c) Ses Bilgisi Yanlışları
- d) Söz Dizimi Yanlışları
- e) Anlamsal Yanlışlar

2.4. SÜREÇ

Ele alınan araştırmanın süreci gönüllülük esasına göre düzenlenmiştir. Araştırma sürecine katılan bireyler ile yapılan görüşmeler öncesinde araştırma ile ilgili bilgilendirmeler yapılmış, kimlik bilgilerinin araştırmayı yapan kişi dışında başka bir kişi veya kurumlarla paylaşılmayacağı dile getirilmiştir. İfade edilen süreçlere göre araştırma sürecinde 10 öğrencinin kişisel görüşme formu, farklı değişkenlerin yer aldığı form her bir dil seviyesi için ayrı hazırlanan açıklayıcı ve öyküleyici metin yazımı sürecini içeren formları rahat bir şekilde doldurdıkları görülmüştür. Öğrencilere mahremiyet ve verilerin gizliliği açısından bir teminat olan Bayburt Üniversitesi tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmış ve araştırmacı tarafından imzalanmıştır.

2.5. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Araştırmayı geçerli ve güvenilir kılmak amacıyla uzman görüşü de alınarak alanyazında yayınlanmış çalışmalara bakılmış, araştırma alanı için uygun olanlar kuramsal çerçeve ve tartışma bölümünde verilmiştir. Lincoln ve Guba (1986) tarafından geliştirilen inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik hususları doğrultusunda izlenen adımlar aşağıda sunulmuştur:

Araştırmanın inandırıcılığını artırabilmek amacıyla ilgili alanyazın taranmıştır ve erişilebilen çalışmalara atıflar yapılmıştır. Bu sayede ele alınan çalışmanın kuramsal çerçeve ve tartışma bölümü güçlendirilmiştir. Bunu takiben araştırmanın amacı açık bir şekilde açıklanmış, alt problemlerle birlikte sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularının sunulduğu kısımda ise her bir araştırma sorusuna dair elde edilen veriler ayrı ayrı tablolastırılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirlik özelliği dahilinde kullanılan araştırma modeli “araştırma yöntemi” başlığı altında kaynak gösterilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma esnasında kullanan veri toplama araçlarına dair bilgiler ve öğrencilerin yazdıkları metinlere dair örnekler ekler bölümünde sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla alanda aktif olarak görev yapan üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuş, elde

edilen verilerin kodlara ve temalara ayrılma süreçleri de detaylı bir biçimde ifade edilmiştir. Araştırmanın onaylanabilirliği hususunda veri toplanan A1, A2, B1, B2, C1 seviyesindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin verdiği cevapların ve yazdıkları metinlerin dışında bir inceleme unsuru dahil edilmeyerek araştırmanın onaylanabilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

2.6. VERİ ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, basılı ya da elektronik materyallerin detaylı bir inceleme gerektirmeden temalara göre özetlenip analiz edilmesine denilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Buradan hareketle elde edilen veriler; yazım yanlışı, biçim bilgisi yanlışı, ses bilgisi yanlışı, söz dizimi yanlışı, anlamsal yanlışı olmak üzere beş başlıkta sunulmuştur. Bu başlıklarda toplanan veriler kendi içlerinde de gruplandırılmıştır. Daha sonra araştırma problemlerinden hareketle alt başlıklar hâlinde tablolandırılmış ve bulgular bölümünde yorumlanmıştır.

2.7. ARAŞTIRMACININ ROLÜ

Araştırma sürecinde araştırmacı; uygulamayı yapan, katılımcıları bilgilendiren, uygulamanın gönüllülük esasına göre yapıldığını açıklayan ve doğrudan müdahâlede bulunmayan bir rol üstlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen veriler aşağıda tablolastırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.1. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 DÜZEYLERİNDEKİ BİREYLERİN AÇIKLAYICI VE ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDE YAPTIKLARI YANLIŞLARIN GENEL GÖRÜNÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 5: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerinde Metinlerde Tespit Edilen Yanlışların Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Dağılımının Genel Görünümü

Yanlış Türü	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yazım Yanlışları	78	61	76	39	19	273	65	76	37	25	13	216
Biçim Bilgisi Yanlışları	23	21	18	21	13	78	15	17	11	8	5	56
Ses Bilgisi Yanlışları	6	26	23	7	7	69	13	13	12	12	4	54
Söz Dizimi Yanlışları	11	6	19	9	6	51	20	12	12	5	7	56
Anlamsal Yanlışlar	17	9	15	6	5	52	11	6	14	12	4	47
Toplam	135	123	151	82	50	523	124	124	86	62	33	429

Tablo 5’te yazım yanlışlarının hem açıklayıcı hem de öyküleyici metinlerde diğer yanlış türlerine kıyasla en sık yapılan yanlış türü olduğu görülmektedir. Açıklayıcı metinlerde yazım yanlışlarının A1 seviyesinde $f=(78)$, A2 seviyesinde $f=(61)$, B1 seviyesinde $f=(76)$, B2 seviyesinde $f=(39)$, C1 seviyesinde ise $f=(19)$ olmak üzere toplamda 273 olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlerde ise yazım yanlışlarının A1 seviyesinde $f=(65)$, A2 seviyesinde $f=(76)$, B1 seviyesinde $f=(37)$, B2 seviyesinde $f=(25)$, C1 seviyesinde ise $f=(13)$ olmak üzere toplamda 216 olduğu tespit edilmiştir. Biçim bilgisi yanlışları açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde $f=(23)$, A2 seviyesinde $f=(21)$, B1 seviyesinde $f=(18)$, B2 seviyesinde $f=(21)$, C1 seviyesinde $f=(13)$ olmak üzere toplamda 78, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde $f=(15)$, A2 seviyesinde $f=(17)$, B1 seviyesinde $f=(11)$, B2 seviyesinde $f=(8)$, C1 seviyesinde $f=(5)$ olmak üzere toplamda 56 olarak yansımıştır. Ses bilgisi yanlışları açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde $f=(6)$, A2 seviyesinde $f=(26)$, B1 seviyesinde $f=(23)$, B2 seviyesinde $f=(7)$, C1 seviyesinde $f=(7)$ olmak üzere toplamda 69, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde $f=(13)$, A2 seviyesinde $f=(13)$, B1 seviyesinde $f=(12)$, B2 seviyesinde $f=(12)$, C1 seviyesinde $f=(4)$

olmak üzere toplamda 54 olarak tespit edilmiştir. Söz dizimi yanlışları açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=(11), A2 seviyesinde f=(6), B1 seviyesinde f=(19), B2 seviyesinde f=(9), C1 seviyesinde f=(6) olmak üzere toplamda 51, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=(20), A2 seviyesinde f=(12), B1 seviyesinde f=(12), B2 seviyesinde f=(5), C1 seviyesinde f=(7) olmak üzere toplamda 56 olarak kaydedilmiştir. Anlamsal yanlışlar ise açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=(17), A2 seviyesinde f=(9), B1 seviyesinde f=(15), B2 seviyesinde f=(6), C1 seviyesinde f=(5) olmak üzere toplamda 52, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=(11), A2 seviyesinde f=(6), B1 seviyesinde f=(14), B2 seviyesinde f=(12), C1 seviyesinde f=(4) olmak üzere toplamda 47 olarak belirlenmiştir.

3.1.1. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Yazım Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerinde Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yapılan Yazım Yanlışları

Yanlış Türü	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Kelimelerin yanlış yazılması	36	32	27	17	7	119	31	26	24	12	5	98
Zaman ekinin yanlış yazılması	19	15	19	16	2	71	11	22	12	7	3	55
Büyük-küçük harf kullanımı	13	14	8	4	4	43	5	12	11	3	2	33
Noktalama işaretlerinin kullanımı	9	11	7	3	5	35	10	5	5	2	4	26
Kelimelerin bitişik yazımı	3	-	-	-	-	3	6	-	-	-	-	6

Tablo 6’da yazım yanlışlarının hem açıklayıcı hem de öyküleyici metinlerde diğer yanlış türlerine kıyasla en sık yapılan yanlış türü olduğu görülmektedir. Açıklayıcı metinlerde yazım yanlışlarının A1 seviyesinde f=36, A2 seviyesinde f=32, B1 seviyesinde f=27, B2 seviyesinde f=17, C1 seviyesinde ise f=7 olmak üzere toplamda f=119 olduğu tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerde ise yazım yanlışlarının A1 seviyesinde f=31, A2 seviyesinde f=26, B1 seviyesinde f=24, B2 seviyesinde f=12, C1 seviyesinde ise f=5 olmak üzere toplamda f=98 olduğu görülmektedir. Zaman ekinin yanlış yazılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=19, A2 seviyesinde f=15, B1 seviyesinde f=19, B2 seviyesinde f=16, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=71, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=11, A2 seviyesinde f=22, B1

seviyesinde f=12, B2 seviyesinde f=7, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=55 olarak yansımıştır. Büyük-küçük harf kullanımı yanlışları açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=13, A2 seviyesinde f=14, B1 seviyesinde f=8, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=4 olmak üzere toplamda f=43, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=5, A2 seviyesinde f=12, B1 seviyesinde f=11, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=33 olarak tespit edilmiştir. Noktalama işaretlerinin kullanımı yanlışları açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=9, A2 seviyesinde f=11, B1 seviyesinde f=7, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=5 olmak üzere toplamda f=35, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=10, A2 seviyesinde f=5, B1 seviyesinde f=5, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=4 olmak üzere toplamda f=26 olarak kaydedilmiştir. Kelimelerin bitişik yazımı yanlışları ise açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=3, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=6 olmak üzere toplamda f=6 olarak görülmektedir.

3.1.2. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Biçim Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerinde Tespit Edilen Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Biçim Bilgisi Yanlışları

Yanlış Türü			Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
			A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yönelme	durum	ekinin	7	8	6	4	3	28	4	4	5	3	3	19
yanlış kullanılması														
Belirtme	durum	ekinin	5	5	3	2	1	16	3	4	1	2	1	11
yanlış kullanılması														
Bulunma	durum	ekinin	3	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	3
yanlış kullanılması														
İyelik	ekinin	yanlış	4	4	3	5	3	19	3	2	5	3	2	15
kullanılması														
Diğer yanlışlar			2	6	4	4	4	20	5	3	2	4	3	17

Tablo 7’de görüleceği üzere yönelme durum ekinin yanlış kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=7, A2 seviyesinde f=8, B1 seviyesinde f=6, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=28, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=4, A2 seviyesinde f=4, B1 seviyesinde f=5, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=19 olarak kaydedilmiştir. Belirtme durum ekinin yanlış kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=5, A2 seviyesinde f=5, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=16, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=3,

A2 seviyesinde f=4, B1 seviyesinde f=1, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=11 olarak tespit edilmiştir. Bulunma durum ekinin yanlış kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=3, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=3 olarak belirlenmiştir. İyelik ekinin yanlış kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=4, A2 seviyesinde f=4, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=5, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=19, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=3, A2 seviyesinde f=2, B1 seviyesinde f=5, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=15 olarak kaydedilmiştir. Diğer yanlışlar ise açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=6, B1 seviyesinde f=4, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=4 olmak üzere toplamda f=20, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=5, A2 seviyesinde f=3, B1 seviyesinde f=2, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=17 olarak görülmektedir.

3.1.3. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Ses Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 8: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Ses Bilgisi Yanlışları

Yanlış Türü				Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
				A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
“ı” harfinin yerine “i” harfinin kullanılması				8	10	8	4	3	33	6	9	11	5	4	35
“i” harfinin yerine “e” harfinin kullanılması				2	6	4	2	2	16	1	8	3	1	1	14
“ü” harfinin yerine “u” harfinin kullanılması				1	4	4	3	1	13	1	2	5	4	-	12

Tablo 8’e göre, ses bilgisine ilişkin yanlışlar genellikle “ı”, “i”, “e”, “ü” ve “u” gibi harflerin yerine yanlış harflerin kullanılmasıyla ilişkili olmuştur. “T” harfinin yerine “i” harfinin kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=8, A2 seviyesinde f=10, B1 seviyesinde f=8, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=33, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=6, A2 seviyesinde f=9, B1 seviyesinde f=11, B2 seviyesinde f=5, C1 seviyesinde f=4 olmak üzere toplamda f=35 olarak görülmektedir. “İ” harfinin yerine “e” harfinin kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=6, B1 seviyesinde f=4, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=16, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=1, A2 seviyesinde f=8, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=1, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=14 olarak tespit edilmiştir. “Ü”

harfinin yerine “u” harfinin kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=1, A2 seviyesinde f=4, B1 seviyesinde f=4, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=13, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=1, A2 seviyesinde f=2, B1 seviyesinde f=5, B2 seviyesinde f=4 olmak üzere toplamda f=12 olarak belirlenmiştir.

3.1.4. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Söz Dizimi Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 9: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Söz Dizimi Yanlışları

Yanlış Türü	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Kelimelerin yanlış yerde kullanılması	11	7	9	2	3	32	8	5	9	1	3	26
Kuralsız cümle yapılarının kullanılması	5	2	4	3	2	16	3	2	3	2	1	11
Özne-yüklem uyumsuzluğu	2	1	3	4	3	13	2	1	3	3	1	10

Tablo 9’a göre, söz dizimi yanlışları arasında en sık karşılaşılan hata, kelimelerin yanlış yerde kullanılmasıdır. Kelimelerin yanlış yerde kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=11, A2 seviyesinde f=7, B1 seviyesinde f=9, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=32, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=8, A2 seviyesinde f=5, B1 seviyesinde f=9, B2 seviyesinde f=1, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=26 olarak kaydedilmiştir. Kuralsız cümle yapılarının kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=5, A2 seviyesinde f=2, B1 seviyesinde f=4, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=16, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=3, A2 seviyesinde f=2, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=11 olarak tespit edilmiştir. Özne-yüklem uyumsuzluğu açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=1, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=3 olmak üzere toplamda f=13, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=1, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=10 olarak görülmektedir.

3.1.5. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Anlama Dayalı Yanlışlara İlişkin Bulgular

Tablo 10: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Anlama Dayalı Yanlışlar

Yanlış türü	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yanlış kelime kullanılması	10	3	7	4	1	25	4	3	5	2	1	15
Eksik veya tamamlanmamış yargı	5	1	4	3	1	14	2	1	3	1	-	7
Anlamsız kelime kullanılması	2	3	3	3	2	13	2	2	1	2	1	8
Kelime tekrarı	2	1	2	2	1	8	1	1	4	1	2	9

Tablo 10'da görüleceği üzere yanıış kelime kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=10, A2 seviyesinde f=3, B1 seviyesinde f=7, B2 seviyesinde f=4, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=25, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=4, A2 seviyesinde f=3, B1 seviyesinde f=5, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=15 olmuştur. Eksik veya tamamlanmamış yargı açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=5, A2 seviyesinde f=1, B1 seviyesinde f=4, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=14, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=1, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=7 olarak tespit edilmiştir. Anlamsız kelime kullanılması açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=3, B1 seviyesinde f=3, B2 seviyesinde f=3, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=13, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=2, B1 seviyesinde f=1, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=8 olarak belirlenmiştir. Kelime tekrarı ise açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde f=2, A2 seviyesinde f=1, B1 seviyesinde f=2, B2 seviyesinde f=2, C1 seviyesinde f=1 olmak üzere toplamda f=8, öyküleyici metinlerde ise A1 seviyesinde f=1, A2 seviyesinde f=1, B1 seviyesinde f=4, B2 seviyesinde f=1, C1 seviyesinde f=2 olmak üzere toplamda f=9 olarak görülmektedir.

3.1.6. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Kadın ve Erkek Katılımcıların Açıklayıcı Ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 11: A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Kadın ve Erkek Katılımcıların Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımı

Kadın Katılımcılar

Yanlış Türü	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yazım Yanlışları	38	30	37	18	8	131	33	40	21	14	6	114
Bîçim Bilgisi Yanlışları	10	11	8	11	7	47	6	6	5	3	3	23
Ses Bilgisi Yanlışları	2	12	10	3	3	30	6	4	5	3	1	19
Söz Dizimi Yanlışları	4	2	7	4	2	19	9	6	6	2	2	25
Anlamsal Yanlışlar	8	4	6	2	2	22	5	3	6	6	1	21
Toplam	62	59	68	38	22	249	59	59	43	28	13	202
Erkek Katılımcılar												
Yanlış Türü	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yazım Yanlışları	40	31	39	21	11	142	32	36	16	11	7	102
Bîçim Bilgisi Yanlışları	13	10	10	10	6	49	9	10	6	5	2	32
Ses Bilgisi Yanlışları	4	14	13	4	4	39	7	9	7	9	3	35
Söz Dizimi Yanlışları	7	4	12	5	4	32	11	6	6	3	5	31
Anlamsal Yanlışlar	9	5	9	4	3	30	6	3	8	6	3	26
Toplam	73	64	83	44	28	292	65	64	43	34	20	226

Tablo 11’de görüleceği üzere kadın katılımcılarda en sık görülen yanlış türü yazım yanlışlarıdır. Açıklayıcı metinlerde yazım yanlışları A1 seviyesinde en yüksek sayıda (f=38), C1 seviyesinde ise en düşük sayıda (f=8) görülmektedir. Toplamda açıklayıcı metinlerde f=131, öyküleyici metinlerde ise f=114 yazım yanlışları tespit edilmiştir. Biçim bilgisi yanlışları açıklayıcı metinlerde A2 ve B2 seviyelerinde eşit düzeyde (f=11), en az C1 seviyesinde (f=7) görülmüştür. Bu yanlış türü toplamda açıklayıcı metinlerde f=47, öyküleyici metinlerde f=23 olarak belirlenmiştir. Ses bilgisi yanlışları en çok A2 seviyesinde (f=12), en az A1 seviyesinde (f=2) kaydedilmiş olup toplamda açıklayıcı metinlerde f=30, öyküleyici metinlerde ise f=19 olarak tespit edilmiştir. Söz dizimi yanlışları açıklayıcı metinlerde en fazla B1 seviyesinde (f=7), en az A2 seviyesinde (f=2) görülürken; öyküleyici metinlerde en çok A1 seviyesinde (f=9), en az B2 ve C1 seviyelerinde (f=2) ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlar açıklayıcı metinlerde toplamda f=19, öyküleyici metinlerde f=25 olarak belirlenmiştir. Anlamsal yanlışlar açıklayıcı

metinlerde A1 seviyesinde (f=8), en az B2 ve C1 seviyelerinde (f=2) tespit edilmiştir. Toplamda bu yanlış türü açıklayıcı metinlerde f=22, öyküleyici metinlerde ise f=21 olarak kaydedilmiştir.

Erkek katılımcılarda ise yazım yanlışları, en sık görülen yanlış türüdür. Açıklayıcı metinlerde yazım yanlışları A1 seviyesinde en yüksek sayıda (f=40), C1 seviyesinde ise en düşük sayıda (f=11) görülmektedir. Toplamda yazım yanlışları açıklayıcı metinlerde f=142, öyküleyici metinlerde ise f=102 olarak tespit edilmiştir. Biçim bilgisi yanlışları açıklayıcı metinlerde en fazla A1 seviyesinde (f=13), en az C1 seviyesinde (f=6) görülmüştür. Bu yanlış türü toplamda açıklayıcı metinlerde f=49, öyküleyici metinlerde f=32 olarak belirlenmiştir. Ses bilgisi yanlışları en çok A2 seviyesinde (f=14), en az A1 seviyesinde (f=4) kaydedilmiş olup açıklayıcı metinlerde toplamda f=39, öyküleyici metinlerde ise f=35 olarak tespit edilmiştir. Söz dizimi yanlışları açıklayıcı metinlerde en fazla B1 seviyesinde (f=12), en az A2 seviyesinde (f=4) görülürken; öyküleyici metinlerde en çok A1 seviyesinde (f=11), en az B2 seviyesinde (f=3) ortaya çıkmıştır. Bu yanlış türü açıklayıcı metinlerde toplamda f=32, öyküleyici metinlerde ise f=31 olarak belirlenmiştir. Anlamsal yanlışlar ise açıklayıcı metinlerde A1 seviyesinde en yüksek sayıda (f=9), en düşük ise C1 seviyesinde (f=3) tespit edilmiştir. Toplamda bu yanlış türü açıklayıcı metinlerde f=30, öyküleyici metinlerde ise f=26 olarak bulgulanmıştır.

3.1.7. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Film Seyretme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular

Tablo 12: Bireylerin Türkçe Film Seyretme Durumlarına Göre Yanlış Dağılımları

Değişkenler	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Seyreden sayısı	(5)	(5)	(6)	(7)	(8)		(5)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Seyredenlerin yazım yanlışları	66	59	47	38	23	233	57	51	34	27	10	179
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Seyretmeyen sayısı	(5)	(5)	(4)	(3)	(2)		(5)	(5)	(4)	(3)	(2)	
Seyretmeyenlerin yazım yanlışları	69	64	104	44	27	308	67	73	52	35	23	250

Tablo 12’de bireylerin Türkçe film izleme durumlarına göre dil düzeylerine ve metin türlerine bağlı olarak yaptıkları yanlışların dağılımı görülmektedir. Seyrediyorum diyen bireylerin yanlış sayısı toplamda hem açıklayıcı hem de öyküleyici metin türlerinde daha düşük (233 ve 179) iken, seyretmiyorum diyen bireylerde bu sayı belirgin şekilde artmaktadır (308 ve

250). Dil düzeyi yükseldikçe (A1'den C1'e) her iki grupta da yanlış sayısının azaldığı, özellikle C1 düzeyinde bu azalmanın daha belirgin olduğu görülmektedir. Film izleyen bireylerin dil becerilerini geliştirme açısından daha üstün olduğu, izlemeyen bireylerin ise daha fazla yanlış yaptığı görülmektedir.

3.1.8. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular

Tablo 13: Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımları

Değişkenler	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Okuyan sayısı	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)		(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	
Okuyanların yazım yanlışları	78	63	54	33	19	247	54	47	30	21	6	158
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
	(6)	(5)	(4)	(3)	(2)		(6)	(5)	(4)	(3)	(2)	
Okumayanların yazım yanlışları	57	60	97	49	31	294	70	77	56	41	27	271

Tablo 13'te bireylerin Türkçe gazete ve dergi okuma durumlarına göre yaptıkları yanlışların dil düzeyleri ve metin türleri bağlamında dağılımı görülmektedir. Gazete ve dergi okuyan bireylerin toplam yanlış sayıları hem açıklayıcı (247) hem de öyküleyici (158) metinlerde daha düşük iken, okumayan bireylerin yanlış sayılarının her iki metin türünde daha yüksek olduğu (açıklayıcı: 294; öyküleyici: 271) dikkat çekmektedir. Dil düzeyi arttıkça (A1'den C1'e), her iki grupta da yanlış sayılarının azaldığı, özellikle C1 düzeyinde okuyan bireylerin yanlışlarının oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir.

3.1.9. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Günlük, Deneme ve Mektup Yazma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular

Tablo 14: Bireylerin Türkçe Günlük, Deneme ve Mektup Yazma Durumlarına Göre Yanlış Dağılımı

Değişkenler	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yazan sayısı	(4)	(5)	(4)	(5)	(7)		(4)	(5)	(4)	(5)	(7)	

Yazanların yazım yanlışları	76	73	63	36	20	268	71	64	33	13	7	188
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Yazmayan sayısı	(6)	(5)	(6)	(5)	(3)		(6)	(5)	(6)	(5)	(3)	
Yazmayanların yazım yanlışları	59	50	88	46	30	273	53	60	53	49	26	241

Tablo 14 incelendiğinde, bireylerin Türkçe günlük, deneme ve mektup yazma durumlarının yazım yanlışları üzerindeki etkisinin metin türüne ve dil düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Yazan bireylerin açıklayıcı metinlerde toplam 268, öyküleyici metinlerde ise 188 yazım yanlışı yaptığı görülmektedir. Buna karşın yazmayan bireylerin açıklayıcı metinlerde toplam 273, öyküleyici metinlerde ise 241 yazım yanlışı yaptığı görülmektedir. Bu durum, yazma pratiği yapan bireylerin her iki metin türünde de daha az yazım yanlışı yaptığını göstermektedir. Ayrıca, yüksek dil düzeylerinde (B2 ve C1) yapılan yazım yanlışlarının, alt düzeylere (A1, A2, B1) kıyasla belirgin şekilde azaldığı, özellikle öyküleyici metinlerde daha düşük yanlış frekanslarının görüldüğü dikkat çekmektedir.

3.1.10. YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Öğrenmek İçin Sosyal Medyayı Kullanma ve Paylaşım Yapan Sayfaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Bulgular

Tablo 15: Bireylerin Türkçe Öğrenmek İçin Sosyal Medyayı Kullanma ve Paylaşım Yapan Sayfaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Yanlış Dağılımı

Değişkenler	Açıklayıcı Metin						Öyküleyici Metin					
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Kullanan sayısı	(5)	(6)	(6)	(7)	(8)		(5)	(6)	(6)	(7)	(8)	
Kullananların yazım yanlışları	64	57	55	46	15	237	54	60	37	28	9	188
	A1	A2	B1	B2	C1	T	A1	A2	B1	B2	C1	T
Kullanmayan sayısı	(5)	(4)	(4)	(3)	(2)		(5)	(4)	(4)	(3)	(2)	
Kullanmayanların yazım yanlışları	71	66	96	36	25	294	70	64	49	34	24	241

Tablo 15'e göre, bireylerin sosyal medya kullanım durumları yazım yanlışları üzerinde etkili olan bir değişkendir. Sosyal medya kullanan bireyler, açıklayıcı metinlerde toplam 237, öyküleyici metinlerde ise 188 yazım yanlışı yaparken, kullanmayan bireyler açıklayıcı metinlerde 294, öyküleyici metinlerde ise 241 yazım yanlışı yapmıştır. Bu sonuçlar, sosyal

medya kullanımının her iki metin türünde de yazım yanlışlarını azalttığını göstermektedir. Dil düzeyleri açısından üst seviyelere (B2 ve C1) doğru gelindikçe yazım yanlışlarının azaldığı görülmekle birlikte, sosyal medya kullanımının özellikle bu seviyelerde yanlış azaltıcı etkisinin daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır.



SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde YDOTÖ bireylerin yazım yanlışlarının farklı değişkenler açısından incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuç ve tartışma aşağıda sunulmuştur.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Seviyesindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerindeki Yazım Yanlışlarının Dağılımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yazım yanlışlarının açıklayıcı metinlerde toplamda 273 olduğu, öyküleyici metinlerde ise toplamda 216 olduğu tespit edilmiştir. Biçim bilgisi yanlışlarının açıklayıcı metinlerde toplamda 78, öyküleyici metinlerde ise toplamda 56 olduğu bulgulanmıştır. Ses bilgisi yanlışlarının açıklayıcı metinlerde toplamda 69, öyküleyici metinlerde ise toplamda 54 olduğu tespit edilmiştir. Söz dizimi yanlışlarının açıklayıcı metinlerde toplamda 51, öyküleyici metinlerde ise toplamda 56 olarak kaydedilmiştir. Anlamsal yanlışların açıklayıcı metinlerde toplamda 52, öyküleyici metinlerde ise toplamda 47 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazım yanlışlarının özellikle A1 ve A2 belirgin bir düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiş ancak dil seviyesi ilerledikçe bu tür yanlışların azalma eğiliminde olduğu bulgulanmıştır. Biçim bilgisi, ses bilgisi, söz dizimi ve anlamsal yanlışlar ise daha az sıklıkta olup dil seviyesine göre dalgalanmalar göstermiştir. Öyküleyici metinlerde, A1 ve A2 seviyelerindeki yazım yanlışlarının açıklayıcı metinlere göre daha düşük olduğu görülmüşse de diğer yanlış türlerinde benzer veya daha düşük sayılarda olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin dil düzeyi artıkça özellikle yazım ve biçim bilgisi yanlışlarını azaltmaya yönelik eğilim gösterdiğini ancak söz dizimi ve anlama dayalı yanlışlarının üst seviyelerde devam ettiğini göstermekte olan bir durum olarak göze çarpmaktadır. Kaya (2022) Tunuslu öğrencilerin yazım yanlışlarını incelediği çalışmada öğrencilerin söz dizimi ve anlam bilgisi yönünden benzer yanlışları yaptıklarını bulgulanmıştır. Kaya ve Demirel (2024a) Bayburt Üniversitesi'nde öğrenim gören C1 düzeyindeki bireylerle yaptıkları çalışmada en fazla yazım yanlışları başlığı altında yanlış yapıldığını dile getirmişlerdir. Bulut, Bulut ve Dinçel (2024) İranlı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinden yaptığı olumsuz aktarımlar neticesinde yazım yanlışları yaptıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca yazım yanlışları başlığı altına yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. (Büyükkiz & Hasırcı, 2013; Boylu, 2014; Tiryaki, 2017; Yağcı, 2017).

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Yazım Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Açıklayıcı metinlerde yazım yanlışlarının toplamda 119 olduğu, öyküleyici metinlerde ise 98 olduğu tespit edilmiştir. Zaman ekinin yanlış yazılması açıklayıcı metinlerde toplamda 71, öyküleyici metinlerde ise 55 olarak bulgulanmıştır. Büyük-küçük harf kullanımı yanlışları açıklayıcı metinlerde toplamda 43, öyküleyici metinlerde ise 33 olarak tespit edilmiştir. Noktalama işaretlerinin kullanımı yanlışları açıklayıcı metinlerde toplamda 35, öyküleyici metinlerde ise 26 olarak kaydedilmiştir. Kelimelerin bitişik yazımı yanlışları açıklayıcı metinlerde toplamda 3, öyküleyici metinlerde ise 6 olduğu görülmüştür. Açıklayıcı metinlerde en sık görülen yanlış türü, kelimelerin yanlış yazılmasıdır. Bu yanlış özellikle A1 ve A2 seviyelerinde yoğunlaşmaktadır (119). Öyküleyici metinlerle de benzerlik taşımakta olup kelimelerin yanlış yazılması en yaygın yapılan yanlış türleri arasındadır. Zaman eki yazım yanlışları, her iki metin türünde de önemli bir yer tutarken, üst seviyelerde (C1) azalmakla birlikte tamamen kaybolma eğiliminde olduğu görülmüştür. Büyük-küçük harf kullanımı ve noktalama özelinde yapılan yanlışlar ise özellikle başlangıç seviyelerinde daha sık görülmekteyken üst seviyelere doğru yazım yanlışlarına daha az rastlanmaktadır. Bunu takiben kelimelerin bitişik yazımı yanlışlarının, öyküleyici metinlerde açıklayıcı metinlere nazaran daha fazla ortaya çıktığı da görülmektedir. Temel düzeyde en çok rastlanan yazım yanlışlarından biri de hâl eklerinin yanlış kullanımı olarak ortaya çıkmaktadır. Şimdiki zaman, duyulan geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zaman eklerinin kullanımında da sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Minhaj (2016) Hindistanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelediği çalışmasında en çok yapılan yanlış türünün yazım yanlışları başlığı altında yoğunlaştığını belirtmiştir. Uysal (2023) çalışmasında Kazak öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zaman eklerinin kullanımı açısından sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak alanyazındaki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirildiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Boylu, 2014; Fidan, 2019; Kahraman, 2019; Yaşar, 2019; Özkan, 2021; Kaya, 2022). Bunun aksine Büyükkiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının değerlendirildiği çalışmada yazım yanlışları başlığı en az orana sahip yanlış türü olarak tespit edilmiştir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Biçim Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Durum ve iyelik eklerinin yanlış kullanımı her iki metin türünde de belirgin bir yanlış kaynağıdır. Açıklayıcı metinlerde yönelme durumu eki yanlışları (28) en sık rastlanan tür olmakla beraber bu yanlışların A1 ve A2 seviyelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öyküleyici

metinlerde ise benzer bir şekilde yönelme durumu eki yanlışları diğer yanlış türlerine oranla daha fazla görülmektedir (19). Belirtme ve bulunma durumu eklerinde yapılan yanlışlar, her iki metin türünde daha düşük sıklıkta görülürken, iyelik eki yanlışları özellikle B1 ve B2 seviyelerinde açıklayıcı metinlerde biraz daha belirgin hâle gelmektedir. Diğer yanlışlar ise tüm seviyelerde benzer bir dağılım göstermektedir. Bu veriler, ek kullanımı konusunda öğretim süreçlerinde odaklanılması gereken noktaların dil seviyesi ve metin türüne göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Buna ek olarak Atagül ve Cevher (2015) ele aldıkları çalışmada 86 öğrencinin yanlışlarının daha çok hâl ekleri kullanımında olduğunu tespit etmişlerdir. İltar (2021) temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hâl eklerinin yazımında 122 adet yanlış yaptıklarını bulgulamıştır. Ak Başoğlu ve Can (2014) Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını inceledikleri çalışmada eklerin yazımında çokça yanlış yaptıklarını bildirmişlerdir. Bununla birlikte Kılıçarslan ve Yavuz (2014) Fatih Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 29 öğrencinin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazılı anlatım yanlışlarını incelemişler ve hâl eklerinin yazımında oldukça yanlış yaptıklarını görmüşlerdir. Ayrıca araştırmada ulaşılan sonuçlardan farklı olarak Temizyürek ve Şimşek (2024) tarafından yapılan 2010-2023 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları uygulamalı olarak ele alan makalelerin eğilimlerini inceledikleri çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışlar en çok biçim bilgisi (%97,36) alanında yoğunlaşmıştır. Bu farklılık ele alınan araştırmada ulaşılan sonucun aksine sonuçlar olduğunu göstermektedir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Ses Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Açıklayıcı metinlerde en sık karşılaşılan yanlış "ı" harfi yerine "i" harfinin kullanılmasıdır (33) bu durum öyküleyici metinlerde de benzer bir sıklıkla görülmektedir (35). "İ" harfinin yerine "e" harfinin kullanılması ve "ü" harfinin yerine "u" harfinin kullanılması ise her iki metin türünde daha düşük sıklıkta görülmektedir. Yanlışlar genellikle A1 ve A2 seviyelerinde yoğunlaşırken, dil seviyesi ilerledikçe azalmaktadır. Bununla birlikte yanlış oranının daha üst seviyelerde tamamen ortadan kalkmaması, özellikle ses bilgisi konularında öğretim süreçlerinde daha fazla uygulamalı çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bekir (2022) çalışmasında Bulgaristan’daki Türk dili ve edebiyatı öğrencilerinin ilk mezunlarıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin ses bilgisine yönelik hatalarının oldukça fazla olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak Kaya (2022) Tunuslu öğrencilerin ses bilgisi başlığı altında oldukça yüksek bir yazım yanlışlığı yaptığını belirtmiştir. Ayrıca Özkan (2021) Ruandalı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaptıkları yazım yanlışlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin sesli harf olan “i-ı” yazımında fazlaca yanlış yaptıklarını tespit

etmiştir Aynı şekilde Tolar (2019) yabancı öğrencilerin en çok “ı ve i” yazımında problem olduğunu dile getirmiştir. Azizoğlu vd. (2019) tarafından yapılan yabancı öğrencilerin akademik yazma becerilerinin öğretmen görüşleri ile değerlendirildiği çalışmada ses bilgisi yanlışlarının sıklıkla yapıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte Çelik (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin a,e,i,i seslerinde yanlış yaptıklarını bulgulamıştır. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Söz Dizimi Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dil ve yazı, insanların kendilerini ifade etmelerini sağlayan bir araçtır. Bunların arasında en önemli özelliklerden biri de söz dizilimidir. Çünkü sözcüklerin yanlış yerlerde kullanılması ya da farklı şekilde tercih edilmesi, anlamsız cümleler ortaya çıkarabileceği gibi anlamı değişen cümleler de ortaya çıkarabilir. Yabancı dil öğrenirken en sık rastlanan yanlışlar arasında söz dizimi yanlışları da yer almaktadır. Açıklayıcı metinlerde bu yanlış 32 kez görülürken, öyküleyici metinlerde 26 kez meydana gelmiştir. Bu tür yanlışlar özellikle başlangıç seviyelerinde (A1 ve A2) daha yoğunken dil seviyesi artıka azalma eğilimi gösterdiği bulgulanmıştır. Kuralsız cümle yapılarının kullanılması ve özne-yüklem uyumsuzlukları ise daha düşük sıklıkta görülmekle beraber her iki metin türünde de benzer bir dağılım sergilenmiştir. Ancak bu yanlışların üst seviyelerde de tamamen kaybolmadığı da görülmektedir. Bu durum, söz dizimi becerilerinin geliştirilmesinde daha ileri düzeylerde bile desteğe ihtiyaç duyulduğunu ve özellikle kelime sırası üzerine vurgu yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak Aydın (2014) ilgili çalışmasında söz diziliminin metinlerde oldukça önemli etkiye sahip olduğunu belirtirken ana dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde bile aynı sorunların ortaya çıktığını tespit etmiştir. Bayazıt (2019) anadili İngilizce olan 30 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, boşluk doldurma ve sorulara cevap verme yöntemlerini kullanarak söz diziminde de sık sık aynı yanlışları yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Altunkaya (2021) yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %22 oranında söz dizimi yanlışları yaptıklarını tespit etmiştir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Anlama Dayalı Yanlışlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dil yönünden anlatılmak isteneni tam ve doğru şekilde ifade etmek oldukça önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin anlam açısından gözle görünür bir yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun sebepleri ise yapılan araştırmalar neticesinde kelimelerin yetersiz öğrenilmesi, eksik kelime bilgisi ve anlamlandırma yatmaktadır (Boylu, 2014;

Fidan, 2019; Yaşar, 2019; Özkan, 2021). Bu yüzden yalnızca gramer öğrenimine değil, aynı zamanda da yazma ve konuşmaya da önem vermeleri gerekmektedir. Açıklayıcı metinlerde en sık yapılan yanlış türü yanlış kelime kullanılmasıdır (25) ve bu durum özellikle A1 seviyesinde yoğunlaşmaktadır. Öyküleyici metinlerde ise aynı yanlış daha az sıklıkta görülmektedir (15). Eksik veya tamamlanmamış yargılar her iki metin türünde de dikkat çeken bir sorun olup üst seviyelerde azalma eğilimi göstermektedir. Anlamsız kelime kullanımı ve kelime tekrarları ise daha düşük frekansa sahip olmakla beraber anlam bütünlüğünü etkileyen önemli etkenlerdir. Özellikle kelime tekrarı yanlışları öyküleyici metinlerde açıklayıcı metinlere göre bir miktar daha fazla tespit edilmiştir. Bu en çok ses olarak kulağa benzer gelen kelimelerde yaşanmaktadır.

Ancak gerek sahip oldukları dil bilgisi gereği gerekse de değişen alfabe ve ses kullanımı gereği birçok anlamda yanlış sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Demiralay (2016) konuyla ilgili ele aldığı çalışmasında anlamsal açıdan karşılaşılan sorunlara da bu bağlamda yer vermiştir. Örneğin “tencere – pencere” gibi ses benzerliği olan kelimelerin kullanımı ve çok anlamlı kelimelerin kullanımında yazım yanlışları meydana geldiği vurgulanmaktadır. Mecaz anlamın da Türkçe’de yaygın olması ve oldukça kapsamlı olarak kullanılması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerde sık sık karşılaşılan yazım yanlışları arasında yer almasına sebebiyet vermektedir. Zira yazma becerisinde ortaya çıkan bu yanlışlar, en çok anlam açısından ortaya çıkacak farklılıklardan dolayı önem teşkil etmektedir. Tosun (2005) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilsel olarak benzerlik ve farklılık bulunmasının eğitim açısından da fayda sağlayacağı görüşünde olmaktadır.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Kadın ve Erkek Katılımcıların Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerde Yaptıkları Yazım Yanlışlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kadın ve erkek katılımcıların yazdıkları metinlerde en sık görülen yanlış türü yazım yanlışları olmuştur. Kadın katılımcıların açıklayıcı metinlerinde yazım yanlışları toplamda 131, erkek katılımcıların metinlerinde ise 142 olarak tespit edilmiştir. Öyküleyici metinlerde ise yazım yanlışlarının kadınlarda 114, erkeklerde 102 olduğu görülmüştür. Biçim bilgisi yanlışlarında kadın katılımcılar açıklayıcı metinlerde toplamda 47, öyküleyici metinlerde 23 yanlış yaparken; erkek katılımcılar açıklayıcı metinlerde 49, öyküleyici metinlerde ise 32 yanlış yapmıştır. Ses bilgisi yanlışlarında kadınların açıklayıcı metinlerde 30, erkeklerin ise 39 yanlış yaptığı görülmüştür. Öyküleyici metinlerde ise kadınların ses bilgisi yanlışları toplamda 19, erkeklerin ise 35 olmuştur. Söz dizimi yanlışlarında kadın katılımcılar açıklayıcı metinlerde toplamda 19, erkek katılımcılar ise 32 yanlış yapmıştır. Öyküleyici metinlerde söz dizimi yanlışları kadınlarda 25, erkeklerde ise 31 olarak tespit edilmiştir. Anlamsal yanlışlar açısından

ise kadınlar açıklayıcı metinlerde toplamda 22, erkekler 30; öyküleyici metinlerde kadınlar 21, erkekler 26 yanlış yapmıştır. Genel toplama bakıldığında erkek katılımcıların genel olarak kadın katılımcılardan daha fazla yanlış yaptığı tespit edilmiştir. İnan (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarını değerlendirmiş ve kadınların erkeklere göre daha yüksek puan aldıklarını belirtmiştir. Avcı, Tepeli ve Caner (2017) çalışmalarında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre dil bilgisi kurallarına daha hakim olduğunu bulgulamışlardır. Buna ek olarak Elyıldırım ve Yıldırım (2017) ana dili Swahili olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini inceledikleri çalışmada kadınların erkeklere göre yanlışlarının daha az olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonuçlar kadın katılımcıların yazılı anlatımda erkek katılımcılara göre daha az yanlış yapma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Ele alınan çalışmada da benzer şekilde kadın katılımcıların gerek yazım gerekse biçim bilgisi, ses bilgisi, söz dizimi ve anlamsal yanlışlar açısından erkek katılımcılardan daha düşük sayılarda yanlış yaptıkları görülmüştür. Bu durum kadın katılımcıların yazılı anlatım becerilerinde daha dikkatli ve kurallara daha bağlı olduklarını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra yazım yanlışlarının hem kadın hem de erkek katılımcılar için en sık görülen yanlış türü olması, Türkçe yazılı anlatım becerilerinde genel bir soruna işaret etmektedir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Film Seyretme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma

Türkçe film izleme durumlarına göre dil düzeylerine ve metin türlerine bağlı olarak yaptıkları yanlışların dağılımı görülmektedir. "Evet izliyorum" diyen bireylerin yanlış sayısı toplamda hem açıklayıcı hem de öyküleyici metin türlerinde daha düşük (233 ve 179) iken, "Hayır izlemiyorum" diyen bireylerde bu sayı belirgin şekilde artmaktadır (308 ve 250). Dil düzeyi yükseldikçe (A1'den C1'e) her iki grupta da yanlış sayısının azaldığı, özellikle C1 düzeyinde bu azalmanın daha belirgin olduğu görülmektedir. Film izleyen bireylerin dil becerilerini geliştirme açısından daha üstün olduğu, izlemeyen bireylerin ise daha fazla yanlış yaptığı görülmektedir. Bu durum Türkçe film izlemenin özellikle öyküleyici metinlerde dil öğrenimine katkı sağladığını işaret etmektedir. Ayrıca bireylerin bir bölümünün Türkçe sosyal medya aracılığı ile Türkçe öğretimi ile ilgili sayfaları ve sosyal grupları takip ettikleri, Türkçe film ve müzik dinlediklerini, Türkçe gazete ve dergi okuduklarını, Türkçe günlük, deneme ve mektup yazdıklarını belirttiği görülmüştür. Bu da bir dilin nasıl öğrenildiğine cevap oluşturacaktır (Hengirmen, 1997; Çiftçi ve Demirci, 2018,).

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma

Gazete ve dergi okuyan bireylerin toplam yanlış sayıları hem açıklayıcı (247) hem de öyküleyici (158) metinlerde daha düşük iken, okumayan bireylerin yanlış sayılarının her iki metin türünde daha yüksek olduğu (açıklayıcı: 294; öyküleyici: 271) dikkat çekmektedir. Dil düzeyi arttıkça (A1'den C1'e) her iki grupta da yanlış sayılarının azaldığı, özellikle C1 düzeyinde okuyan bireylerin yanlışlarının oldukça düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu veriler, gazete ve dergi okuma alışkanlığının özellikle dil öğrenen bireylerde dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Buna ek olarak Berk (2020) uluslararası öğrencilerin gazete ve dergi okumaları neticesinde temel dil becerilerinin olumlu yönde gelişim göstereceğini belirtmiştir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Günlük, Deneme ve Mektup Yazma Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma

Bireylerin Türkçe günlük, deneme ve mektup yazma durumlarının yazım yanlışları üzerindeki etkisinin metin türüne ve dil düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. "Evet, yazıyorum" diyen bireylerin açıklayıcı metinlerde toplam 268, öyküleyici metinlerde ise 188 yazım yanlışlığı yapıldığı görülmektedir. Buna karşın "Hayır, yazmıyorum" diyen bireylerin açıklayıcı metinlerde toplam 273, öyküleyici metinlerde ise 241 yazım yanlışlığı yapıldığı görülmektedir. Bu durum yazma pratiği yapan bireylerin her iki metin türünde de daha az yazım yanlışlığı yaptığını göstermektedir. Ayrıca, yüksek dil düzeylerinde (B2 ve C1) yapılan yazım yanlışlarının alt düzeylere (A1, A2, B1) kıyasla belirgin şekilde azaldığı, özellikle öyküleyici metinlerde daha düşük yanlış sayılarının görüldüğü dikkat çekmektedir. Bu sonuçlardan hareketle yazma pratiği yapmanın hem açıklayıcı hem de öyküleyici metinlerde yazım yanlışlarını azaltmada etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Akgül ve Özdemir (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma etkinlikleri öncesinde etkinlik öncesinde öğrencilerin yazım yanlışlarının fazla olduğunu, yazma etkinlikleri sonrasında ise bu yanlışların sayıca azaldığını tespit etmişlerdir. Buna ek olarak İnan (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkçe metin yazma durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığını fakat mektup, e-posta vb. yazan öğrencilerin başarı ortalamasının yazmayanlara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir.

YDOTÖ A1, A2, B1, B2, C1 Düzeylerindeki Bireylerin Türkçe Öğrenmek İçin Sosyal Medyayı Kullanma ve Paylaşım Yapan Sayfaları Takip Etme Durumlarına İlişkin Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerdeki Yanlış Dağılımına Ait Sonuç ve Tartışma

Bireylerin sosyal medya kullanım durumları yazım yanlışları üzerinde etkili olan bir değişkendir. Sosyal medya kullanan bireyler açıklayıcı metinlerde toplam 237, öyküleyici metinlerde ise 188 yazım yanlışı yaparken, kullanmayan bireyler açıklayıcı metinlerde 294, öyküleyici metinlerde ise 241 yazım yanlışı yapmıştır. Bu sonuçlar sosyal medya kullanımının her iki metin türünde de yazım yanlışlarını azalttığını göstermektedir. Dil düzeyleri açısından üst seviyelere (B2 ve C1) doğru gelindikçe yazım yanlışlarının azaldığı görülmekle birlikte sosyal medya kullanımının özellikle bu seviyelerde yanlış azaltıcı etkisinin daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak, sosyal medyanın aktif kullanımı yazım yanlışlarını azaltmada önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca bu sonuçlar neticesinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde sosyal medyanın destekleyici bir araç olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ana dilleri fark etmeksizin Türkçe öğrenirken benzer yanlışları sıklıkla yaptıkları tespit edilmiştir. Yapılan yanlışların genelde temel ve orta seviyelerde olduğu ve açıklayıcı metinlerde daha çok yazım yanlışı olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısının yeterli olmamasından dolayı olumlu-olumsuz aktarımlar tespit edilememiş, tespit edilse de geçerliği ve güvenilirliği sağlanamamış ve kıyaslanamamıştır. Araştırmada ele alınan çalışma grubunun 10 kişi ile sınırlı olması ve öğrencilerin ana dilleri konusunda ayırt edici bilgilerin olmamasından dolayı yazım yanlışlarının dillere göre sınıflandırılması gerçekleştirilememiştir.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin önemi açıkça dile getirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde yazma becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir. Eğitimcilerin de en az öğrenciler kadar konuya yönelmesi ve konuya özen göstermesi, özellikle dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından anlaşılması açısından önem teşkil etmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- a) Öğrencilere yazılı anlatım becerileri hakkında bilgi verilmeli ve yazım kurallarına dair ayrıntılı aktarım sağlanmalıdır.
- b) Ders materyali dışında düzenli olarak yazma becerilerini geliştirebilecek alıştırmalar verilmesi, yazım yanlışlarının azaltılmasına yardımcı olabilir. Bu alıştırmalar neticesinde öğrencilerin çalışmalarına öğretmenler tarafından düzenli geri dönüşler yapılabilir. Bu geri dönüşler yazım yanlışlarının tespit edilmesini ve düzeltilmesini sağlamada önemli rol oynayacaktır.

- c) Günümüz teknoloji dünyasında geleneksel yöntemlerden çok öğrencilerin ilgi ve alakalarını da çekebilecek yapay zekâ destekli yazım yanlışlarını tespit edebilecek araçlar kullanılmalı ve teşvik edilmelidir.
- d) Seslerin ayrıntılı olarak kavratılması sadece A1 seviyesinde değil, tüm seviyelerde ele alınması gereklidir. Bu şekilde Türkçenin diğer birçok dilden ayrılan yönleri daha kapsamlı olarak ele alınabilecektir.
- e) Öğrencilerin sürekli sözlük kullanmaları, okuma yapmaları, yazma alıştırmaları yapmalarına uygun ortam ve olanak sağlanmalıdır.
- f) Farklı kültürler, diller ve ülkeler üzerinden yapılan çalışmalar kategorize edilerek hangi toplulukların hangi tür yanlışları daha sık yaptığı belirlenmelidir.
- g) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazım yanlışlarının tespitine yönelik bir ölçüt/ölçek veya form geliştirilerek bir standart oluşturulması hedeflenmelidir.
- h) Bu sürecin başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için öğreticilerin hem yanlışların belirlenmesinde hem de sürecin geliştirilmesinde aktif rol alması sağlanmalı ayrıca öğretici niteliği bu süreçte belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmelidir.
- i) Ele alınan bu çalışma yazma becerisi üzerinde şekillendirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin temel seviyeden alınıp üst seviyelere kadar konuşma yanlışları tespit edilebilir. Buna binaen konuşma yanlışlarının giderilmesi noktasında çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abukan, M., & Tandilava, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcistan'daki A2 düzey Türkoloji bölümü öğrencilerinin yazılı anlatımlarının noktalama, yazım ve dil yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(2), 544-560.
- Ak Başoğlu, D., & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(10).
- Akalın, H. Ş. (2009). Türk dili: Dünya dili. *Türk Dili*, 687, 195-204.
- Akar, A. (2012). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp.
- Akgül, Z., & Özdemir, C. (2021). Avusturya'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinliği, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 955-963.
- Akhvlediani, Z. (2023). Common mistakes made by Georgians when learning Turkish as a second foreign language, and ways to eliminate them. *საერთაშორისო სამეცნიერო ჟურნალი „აღმოსავლეთმცოდნეობის მაცნე“*, 6(2), 300-338.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33.
- Arslan, M., & Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Aşıcı, H. (2019). *Kutadgu bilig*. Ankara: GSB Yayınları.
- Atagül, Y. Y., & Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 294-332.
- Atalan, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçede yazılı anlatımlarda yanlış analizi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 507040)
- Atalay, B. (1998). *Divanü Lugati't-Türk tercümesi I-IV*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Avcı, İ. A., Tepeli, Y., & Caner, M. (2017). B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaça kullanımları: Bir durum çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 19-39.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 166-170.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., & Tulumcu, F. İ. (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.

- Balaban, A. (2014). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi ve Arnavutların Türkçe öğrenme sebepleri. *Journal Of International Social Research*, 7(33).
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara:Türk Dil Kurumu.
- Başar, U. (2018). Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine güncel bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 1-20.
- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 130-140.
- Bekir, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve sesbilgisel bozukluklar: Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 319-326.
- Berk, R, R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 357545)
- Berk, S. A. (2020). Uluslararası öğrencilerin Türk gazetelerini kullanımına bir bakış. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 40-64.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition*, 12(1), 3-11.
- Birdsong, D. (Ed.). (1999). Second language acquisition and the critical period hypothesis. Routledge.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 6(2). <https://Www.Academia.Edu/Download/38137500/610-2548-1-Pb.Pdf> adresinden edinilmiştir.
- Boylu, E., & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 309-324.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3). <https://Www.Acarindex.Com/Pdfler/Acarindex-D15058d9-89e2.Pdf> adresinden edinilmiştir.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Journal of international social research*, 9(46), 21-31.
- Bulut, S., Dincel, Ö., & Bulut, G. (2024). Fars kökenli İranlıların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesinde edat ve bağlaçlarla ilgili sözdizimsel yazma sorunları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(3), 1065-1081.

- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- CEFR. (2021). Common European Framework of Reference. Diller için Avrupa Ortak Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt). Pozitif Matbaa. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden edinilmiştir.
- CİMER, (2024). T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi. [Elektronik posta listesi mesajı]. 2401500861 sayılı başvuru.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-27.
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, G., Bayat, N., & Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Çevik, S., & Zengin, D. (2015). Almanca hazırlık öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi, *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(1), 85-98.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(28), 265-339.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 499-533.
- Demiralay, İ. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde anlamsal açıdan karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 33-40.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. The United States: Oxford, 98.
- Elsawah, E. (2016). *Ana dili Arapça olanların Türkçe yazılı anlatımlarında sözcük kullanımları ve yazım yanlışları: Durum tespiti ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 450247)
- Elyıldırım, S., & Yıldırım, M. (2017). Swahili konuşucularının Türkçe ediniminde karşılaştığı güçlükler. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(18), 659-672.
- Emek, M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir Üniversitesi Türkoloji bölümü öğrencilerinin temel düzey (A1-A2) yazılı anlatımlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 46-74.

- Emek, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Cezayir'deki Türkoloji bölümü öğrencilerinin B1-B2 düzeyi yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 77-92. DOI: 10.29000/rumelide.990097.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri. *Dil Araştırmaları*, 12(12), 17-22.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Ergin, M. (2011). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 77, 253-266.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, 205.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gül, F., & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65- 76.
- Gülden, B. (2019). *Türkçe öğretim programlarının ve Türkçe ders kitaplarının kültür aktarımı bağlamında somut olmayan kültürel miras öğeleri açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 551293)
- Harman, E., & Aytekin, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde karşılaşılan yazım yanlışlarının ses açısından incelenmesi (OMÜ TÖMER örneği). *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Arastirmalar Dergisi*, 26(2).
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İltar, L. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin C1 yazma sınavındaki dil bilgisi hatalarının düzeylere göre dağılımı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 129-147.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 349067)
- İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- Kahraman, F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 594974)
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 471037)

- Kaplan, K. (2023). Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(33), 66-84. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1190233>
- Karahan, L. (2021). Kutadgu Bilig. Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü, <https://tees.yesevi.edu.tr/madde-detay/kutadgu-bilig> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, M. (2022). Conceptually examination of the studies on writing mistakes in teaching Turkish as a foreign language. *Sakarya University Journal of Education*, 12(4), 1021-1035. doi: <https://doi.org/10.19126/suje.118257>
- Kaya, M. (2022). Miswriting in the teaching of Turkish as a foreign language: The Tunisian case. *Educational Policy Analysis And Strategic Research*, 17 (4). 45-63. DOI: 10.29329/epasr.2022.478.2
- Kaya, M., & Demirel, O. (2023). Türkçenin konuşur sayısı ve dünya dilleri arasındaki sıralamasının analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 295-330.
- Kaya, M., & Demirel, O. (2024a). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazım yanlışlarının analizi, *XI International Eurasian Educational Research Congress*, 383-389.
- Kaya, M., & Demirel, O. (2024b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında okuma becerisi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12 (1), 332-342.
- Kaya, M., & Demirel, O. (2022). Geographical and cultural effects on teaching Turkish as a foreign language: The case of asian and pacific countries. *Icssiet Congress*, 29, 38. https://www.icsietcongress.com/_Files/Ugd/2a6f60_7d2319f640e44be39eaf75638b2822d8.Pdf#Page=50 adresinden edinilmiştir.
- Keskin, H., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kılıçarslan, R., & Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 863-877.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal Of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 287.
- Lenneberg, E. H. (1967) *Biological foundations of language*. New York, NY: Wiley. doi: 10.1002/bs.3830130610 <https://doi.org/10.1002/bs.3830130610>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, (30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Maden, S. (2022). *Türkçe öğretim programları yöntem ve teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Maden, S., & Kızıltaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 443515)
- Nurlu, M., & Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye A1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: The means to success in world politics*. Public affairs.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özkan, İ. (2021). Ruandalı öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlemesi yöntemine göre incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 201-211.
- Parlakpınar, M. (2014). Yunus Emre Enstitüsü'nün Türkoloji alanındaki faaliyetleri. 3. Uluslararası Dil ve Edebiyat Avrupa'da Türkçe Konferansı. Tiran, Arnavutluk.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-108.
- Saydam, M., Topal, Y., Şimşek, İ. D., & Şimşek, M. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 öğrencilerinin yazma hatalarının dil bilgisel bağlamda analizi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 386-400.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Taş, İ. (2015). *Kutadgu Bilig'de söz yapımı (2. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK, Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim 11 Aralık 2024. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Temizyürek, F., & Şimşek, A. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını inceleyen makalelerin analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 10(22), 1-17.
- Tiryaki, E. N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32. DOI: 10.17556/erziefd.300077.
- Tolar E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde karşılaşılan yazım yanlışları (OMÜ Tömer örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 600100)
- Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 22-28.
- Tosun, C. (2006) Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies* 2/1, 28-42.

- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).
- Türkiye Maarif Vakfı. (2024, Mart). <https://turkiyemaarif.org/page/hakkimizda> adresinden edinilmiştir.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uysal, P. K. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: Okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 76-93.
- Uysal, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zamanların kullanımında yapılan yazım yanlışları ve çözüm önerileri: Kazakistan örneği. *Journal of Social Research and Behaviour Sciences Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 293-309.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.
- Yaşar, R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin temel seviye yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 591767)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- YÖK. (2024a, Şubat). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Yükseköğretim İstatistikleri: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- YÖK. (2024b, Şubat). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Birim İstatistikleri: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Yunus Emre Enstitüsü. 2023 Faaliyet Raporu. https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2023_yillik_faaliyet_raporu.pdf adresinden edinilmiştir.

EKLER

Ek 1: Türkiye’de Bulunan TÖMER’lerin Ayrıntılı Listesi (YÖK, 2024)

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	HÂLEP TÜRKÇE EĞİTİM MERKEZİ	-----
ANKARA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ	04.09.1984
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	17.03.2006
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	30.07.2008
GAZİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRENİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	28.01.2009
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	09.07.2009
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	06.01.2010
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.04.2010
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.05.2010
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.05.2010

KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	25.08.2010
ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.10.2010
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.01.2011
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	23.02.2011
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	03.08.2011
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	24.08.2011
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	14.09.2011
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	14.09.2011
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.10.2011
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.12.2011
UŞAK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	28.12.2011

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	29.03.2012
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	11.04.2012
FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.06.2012
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.06.2012
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.06.2012
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.06.2012
ANTALYA BİLİM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.07.2012
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.07.2012
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.08.2012
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	12.09.2012

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.09.2012
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.09.2012
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.09.2012
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.09.2012
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	07.11.2012
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.12.2012
ADANA ALPARSLAN TÜRKEŞ BİLİM VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	30.01.2013
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.02.2013
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.02.2013
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	27.02.2013

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.03.2013
İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.04.2013
KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	17.04.2013
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	22.05.2013
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	22.05.2013
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİLLER UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.06.2013
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	10.07.2013
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	10.07.2013
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ	KAŞGARLI MAHMUT TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	24.07.2013
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	24.07.2013

ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	24.07.2013
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.08.2013
FIRAT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	04.09.2013
NİĞDE ÖMER HÂLİDEMİR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.10.2013
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	20.11.2013
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	03.12.2013
İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	06.12.2013
SİİRT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	08.01.2014
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.02.2014
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	18.02.2014

BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	18.03.2014
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	08.04.2014
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	04.06.2014
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	08.07.2014
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	15.07.2014
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (TÖMER)	10.09.2014
ORDU ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	11.11.2014
BİRÜNİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.11.2014
SİNOP ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	17.12.2014
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	18.02.2015
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.08.2015

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.08.2015
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.08.2015
İSTANBUL YENİ YÜZYIL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.08.2015
HARRAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	15.10.2015
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	OSMANLI TÜRKÇESİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	09.12.2015
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.04.2016
AVRASYA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	03.05.2016
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	01.06.2016
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	01.06.2016
OSMANİYE KORKUT ATA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.07.2016
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	06.10.2016

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	30.11.2016
BARTIN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	01.02.2017
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	25.04.2017
IĞDIR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.06.2017
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.06.2017
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	27.07.2017
İSTİNYE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	16.08.2017
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	16.08.2017
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	23.08.2017
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.09.2017
İBN HÂLDUN ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	25.10.2017

ŞIRNAK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	22.11.2017
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	29.11.2017
BANDIRMA ONYEDİ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	10.01.2018
BEYKOZ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.02.2018
AMASYA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	28.02.2018
YALOVA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	04.03.2018
İSTANBUL TOPKAPI ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.09.2018
İSTANBUL GEDİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	10.10.2018
HİTİT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	28.11.2018
HÂLİÇ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	28.12.2018
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.01.2019

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	06.02.2019
KOCAELİ SAĞLIK VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.02.2019
TRABZON ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	15.05.2019
İSTANBUL NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	12.06.2019
BURSA TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	04.09.2019
MALATYA TURGUT ÖZAL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	04.09.2019
FENERBAHÇE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	18.12.2019
ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	25.12.2019
İSKENDERUN TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	12.02.2020
MUNZUR ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	12.02.2020
ALTINBAŞ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	09.04.2020

ANKARA SOSYAL BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	09.04.2020
İSTANBUL BEYKENT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	13.05.2020
İSTANBUL TİCARET ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	16.07.2020
ANTALYA BELEK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.08.2020
İSTANBUL GALATA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	16.09.2020
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	14.10.2020
İSTANBUL ŞİŞLİ MESLEK YÜKSEKOKULU	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.10.2020
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.12.2020
İSTANBUL RUMELİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	05.05.2021
İSTANBUL TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	22.09.2021
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	26.10.2021

ERZURUM TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	19.01.2022
GÜMÜŞHANE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	02.03.2022
ALANYA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	15.06.2022
MUDANYA ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	31.08.2022
TARSUS ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	31.08.2022
DOĞUŞ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	29.03.2023
KAHRAMANMARAŞ İSTİKLAL ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	16.08.2023
GAZİANTEP İSLAM BİLİM VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	21.12.2023
KONYA GIDA VE TARIM ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE VE YABANCI DİLLER ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	03.04.2024
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ	-----

Ek 2: Katılımcıların Yazdığı Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerden Örnekler

1. Aşağıdaki "Sevgili Günlüğüm" adlı metni en az 170 kelime olacak şekilde devam ettiriniz.

Sevgili Günlüğüm

Bugün hava çok güneşliydi. Sabah kahvaltısında biraz bal, zeytin, reçel ve yumurta yedim. Sonra sevdiğim bir dergiyi ve okumam gereken kitabımı okudum. Öğleden sonra, arkadaşlarımla buluştum ve birlikte yürüyüşe çıktık. Yürüyüş sırasında sosyal medyada paylaşmak için fotoğraf çektik....

Sonra birlikte sinemaya gittik Orada çok komik film seyrettik. Ben çok sevindim, ama arkadaşım hoşlanmadı. Neden hoşlanmadı çünkü ona komedik filmi biraz sevmiyor. Sinemadan sonra çıktık. Yemek yemeye kafeye geldik. Ben çay ve köfte aldım. O kola ve tost aldı. Birlihte konuştuk ve yemek yedik. Benim arkadaşım doymadı. Kahve ve pasta almak istedi. Ama ben söyledim, saat gece kahve içmek çok salıksız anlattım. Arkadaşım anladı, kahve içmeden vaz geçti. Yemekten sonra çay ve tatlı ve tatlı pasta yedi. Kafe yanında onun evi oldu. Benim evim biraz uzaktadır. Ben otobüste gittim. Eve geldim, arkadaşına mesaj attım. Eve gelmemdi, söyledim. Merak etmesi için. Eve geldikten sonra düşünce aldım. Yarın okul vardı. Okul, ders eşyalarımı hazırladım. Uyumuyorum.

Okuduğunuz (öğrenim gördüğünüz) şehri tanıtırınız?

Nasıl bir evde oturuyorsunuz yazınız?

Yapay zekâ uygulamaları nelerdir tanıtırınız?

Sosyal medya (Facebook, X, Instagram vb.) ortamlarını açıklayınız, iki tanesini tanıtırınız?

Ülkenizi tanıtan bir yazı yazınız?

Türkiye'yi tanıtan bir yazı yazınız?

2. Yukarıda yer alan konulardan bir tanesini seçerek planlı bir metin yazınız. Metnin en az 170 kelime olmasına özen gösteriniz.

Ben Türkiye'de Gümüşhane şehrinde şimdi yaşıyorum. Gümüşhane üniversitesinde okuyorum. Burası biraz kışık. Ama kışık olması çok güzel. Çünkü market, maza, kafe hepsiyi yakın. Burada sinemada var. Sinema var çok güzel. Elenceli yerler var.

Ben burada Serdem M de oturuyorum. Evde iyi internet, duş, mutfak eşyeleri var.

Benim ülkem Kazakistan. Orada dağlar çok iyi. Ben tatilde dağa çok gidiyorum, geziyorum. Çok iyi yemekleri var.

Katılımcıların Yazdığı Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerden Örneklerin Devamı

1. Aşağıdaki "Sevgili Günlüğüm" adlı metni en az 170 kelime olacak şekilde devam ettiriniz.

Sevgili Günlüğüm

Bugün hava çok güneşliydi. Sabah kahvaltısında biraz bal, zeytin, reçel ve yumurta yedim. Sonra sevdiğim bir dergiyi ve okumam gereken kitabımı okudum. Öğleden sonra, arkadaşlarımla buluştum ve birlikte yürüyüşe çıktık. Yürüyüş sırasında sosyal medyada paylaşmak için fotoğraf çektik....

Sonra sınavın için arkadaşlarımla kütüphaneye gittik, ders çalıştık ve kitaplarımızı okuduk, 3 saat sonra dinlendik ve kantine gittik, eski arkadaşımızı gördük ve kahve sipariş ^{verdik} ve sohbet ettik ve tatil için başka bir şehre giderek karar verdik, ama hangi şehir bilmiyoruz, siyahet ve gezmek hangi şehri güzel? düşünüyoruz...

Eve gitmek önce alışveriş yaptım, kendim için bir elbise aldım ve arkadaşım için sanki yarın onu doğan günü var bir hediye aldım.

Saat 8:30 oldu ben eve gittim ve kendime yemek pişirdim gerçekten zor bir gündü benim çok zor oldum ama odamı temizlik zorundaydım ve o zaman temizliği başladım, elbisemi çamaşır makinesi attım, ve her yerde ter temiz oldu. Sonunda işim bitti ve dinliyecem artık.

Güzel bir film açtım ve izledim. sonra annem aradı ve sohbet ettik.

Evet zor bir gün geçti ve ben artık ...

2. Kendinizi ve ailenizi tanıtan bir metin yazınız. Metnin en az 100 kelime olmasına özen gösteriniz.

Babamın adı ALFRED, üç kız ve iki erkek çocuğu var, Petrolcü, annemin adı CHARNELLE, o bir tüccar. ağabeyimin adı VANNIE otuz yaşında, küçük erkek kardeşimin adı PRINCE öğrenci ve on dokuz yaşında, küçük kız kardeşimin adı JOLIE eğitilmiş ve on üç yaşında ve küçük kız kardeşim on iki yaşında o da eğitilmiş.

Katılımcıların Yazdığı Açıklayıcı ve Öyküleyici Metinlerden Örneklerin Devamı

Okuduğunuz (öğrenim gördüğünüz) şehri tanıtınız?

Nasıl bir evde oturuyorsunuz yazınız?

Yapay zekâ uygulamaları nelerdir tanıtınız?

Sosyal medya (Facebook, X, Instagram vb.) ortamlarını açıklayınız, iki tanesini tanıtınız?

Ülkenizi tanıtan bir yazı yazınız? *biru unu presentation de votre pays*

Türkiye'yi tanıtan bir yazı yazınız? *biru unu presentation de la Turquie*

- 2 Yukarıda yer alan konulardan bir tanesini seçerek planlı bir metin yazınız. Metnin en az 170 kelime olmasına özen gösteriniz.

Gümüşhane'de Kalkıyorum. Evi boş yorum.
Evi mi 3+1+1 : iş yatak odası var, bir oturma odası var,
bir mutfak var, bir banyo odası var, bir tuvalet var, bir
şarjör makinesi odası var, bir balkon var ve bir
büyük bahçe var. İş arkadaşım ile boş yorum
ve birlikte yalnız odası var. bazen topimiz temizli
yaparız, yemeği pişiririz. bazen komşularımızla
bahçede hem soy yaparız hem sohbet ederiz.
Eviniz sahibine çok kıyır bazen bize et, meyveler,
ve fındık verir. Evi mi çok seviyorum çünkü
yeri sokun, güvenli ve odasalar çok amir.

Okuduğunuz (öğrenim gördüğünüz) şehri tanıtınız?

Nasıl bir evde oturuyorsunuz yazınız?

Yapay zekâ uygulamaları nelerdir tanıtınız?

Sosyal medya (Facebook, X, Instagram vb.) ortamlarını açıklayınız, iki tanesini tanıtınız?

Ülkenizi tanıtan bir yazı yazınız?

Türkiye'yi tanıtan bir yazı yazınız?

- 2 Yukarıda yer alan konulardan bir tanesini seçerek planlı bir metin yazınız. Metnin en az 170 kelime olmasına özen gösteriniz.

Konu: Nasıl bir evde oturuyorsunuz yazınız?

Altı aydan beri Gümüşhane'de oturuyorum. Gümüşhane'de
şehir merkezde oturuyorum, benim adres Esentepe mahallesi
Yakut Selim Bulvarı Özgür İş Merkez. birinci dairede yaşıyorum.
bizim bina iş katta var. benim evim 7 odalı: dört yatak
odası var, bir oturma odası, bir mutfak, bir banyo, duş ve
şarjör odası. Her yatak odasında, bir tek kişilik yatak var,
hale var, bir sandalye var ve bir çalışma masası var, odası dan
11-12 m² arasında ve çok geniş. Benim oturma odası geniş
ve 20 m² dan var, ~~çok~~ içinde hale var, sandalyeler var, masa var,
bir noltuk ve kanape var, ayna var, ve bir geniş pencere var.
mutfakta, buzdolabı var, ocak var, tezgah üstü var, raf var
tencere var, tabaclar var, bulaç var, kase var, çatal var, hale var
ve bir geniş pencere var. Kombi var. Tuvalette, banyo odası var
ve şarjör makinesi var. Eviniz de bir küçük koridor var
her köşeye koridora buluyor. Dışarıya bir balkon var,
ve bir bahçe var, bazen komşularımızla bahçede
oturup hem soy yapıyoruz hem sohbet ediyoruz, bahçede güvenli
çit var. Evi mi yanında büyük
oturum evim çok seviyorum çünkü mahallesi çok sokun,
odalar çok geniş, kombi var, kiralık paralı değil, okulda
gidiyorken otobüs binmesi bile gerekli çok güvenli çok sokun.

1. Bir yemek tarifi?
 2. Dünyaca ünlü kişiler?
 3. Futbol takımları?
 4. Sağlıklı beslenme ?
 5. Bir dil nasıl öğrenilmeli? Siz nasıl öğreniyorsunuz?
2. Yukarıda yer alan konulardan bir tanesini seçerek bir metin yazınız. Metnin en az 100 kelime olmasına özen gösteriniz.

sağlıklı beslenme

Sağlık, insanın en büyük mutluluğu, doğal bir faktör olduğu için insanın toplumdaki temelidir. Sağlığını seversem, böylece ihtiyaçlarımı hatırlamak için çalışsam. Haftada en az 3 saat düzenli fiziksel aktivite. Meyve, sebze, çeşitli tahıllar zeytinyağı açısından zengin bir diyet. 65 yaşının yapılması. Doktorlar bize iyi birer alışkanlıklar edinmenin ve sahip olmanın yanı sıra kendimizi aşılarla korusaydık gerektiğini söylseydi. Örneğin çocuk felci, bir zamanda birçok insanı sakatlayan veya öldüren bir hastalıktır.

Ek 3: Etik Kurul Onay Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2024-181152



T.C.
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU
KARARI



Karar Tarihi
16.01.2024

Karar Sayısı
21

Oturum Sayısı
01

Üniversitemiz Etik Kurulu tarafından, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü 'nün 11.01.2024 tarihli ve E-83542712-050.99-179804 sayılı yazısı gereği, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı, 222238001 numaralı öğrencisi Osman DEMİREL' in yüksek lisans tezi olarak yürüttüğü "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bireylerin Yazım Yanlışlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı araştırma önerisi üniversitemiz etik kurulu tarafından incelenmiş olup, araştırma önerisinin etik ilkelere uygun olduğuna toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

Prof.Dr. Ali Savaş BÜLBÜL
Başkan
BELGENİN ASLI ELEKTRONİK İMZALIDIR

Mevcut Elektronik İmzalar

Prof.Dr. ALİ SAVAŞ BÜLBÜL (Etik Kurulu - Başkan) 17.01.2024 14:01



Ayrıntılı bilgi için irtibat: Nuri TURAN

Tel: :

Faks:

E-Posta: :

Elektronik ağı:

Ruh helme 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

ÖZ GEÇMİŞ

Osman Demirel, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programından 2022 yılında mezun olmuştur. 2022 yılında Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi bölümünde başladığı yüksek lisans eğitimini 2025 yılında tamamlamıştır. Hâlihazırda Gümüşhane Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde D.S.Ü. Öğretim Görevlisi olarak çalışmaktadır. Demirel'in ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış 15 makalesi, 9 bildirisi, 1 kitap bölümü ve 1 adet projesi bulunmaktadır.

