



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGUR
TÜRKLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN HATA ANALİZİ**

Zeliha TAŞPAZAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGUR
TÜRKLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN HATA ANALİZİ

Zeliha TAŞPAZAR

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

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

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

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

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

Zeliha TAŞPAZAR

¹ "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

² "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanın** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

³ "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

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

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

ETİK BEYAN

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

.../.../...

Zeliha TAŞPAZAR

TEŐEKKÖR

Öncelikle bu çalışmanın tüm aőamalarında her an ulaőabildiđim, bana hem öncölük eden hem de cesaret veren saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Nurettin DEMİR'e, daha sonra ise bu stresli dönemde manevi desteğini benden esirgemeyen sevgili aileme samimiyetle teşekkür ediyorum.

Aynı zamanda çeşitli sebeplerden ötürü haklarında bilgi edinmekte çok zorlandığım Uygur Türklerine dair kaynak gösterip bilgilerini paylaşan Prof. Dr. Erkin EMET'e de őükranlarımı sunarım.



ÖZET

TAŞPAZAR, Zeliha. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygur Türklerinin Yazma Becerilerinin Hata Analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2025.

Yeni bir dil öğrenmek söz konusu olduğunda öğrenci hatalarından söz etmemek mümkün değildir. Yazma becerisi ise anadili konuşurlarının dahi hata yaptıkları bir beceri türüdür. Bu sebeple Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bu alanda hata yapması oldukça doğaldır.

Bu çalışmada kompozisyon kâğıtları incelenen Uygur Türkü öğrencilerin de yazma becerisi alanında çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Hata analizi çalışmalarının amaçları arasında hataların doğru bir biçimde kategorize edilip bunlara en uygun çözüm önerilerini sunabilmek bulunmaktadır. Bu doğrultuda bu çalışmada Uygur Türklerinin Türkiye Türkçesinde yazma becerisi ile ilgili hataları analiz etmek, onları kategorize etmek ve hatalara yönelik çözümler önermek için hazırlanmıştır.

Çalışmanın verileri, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Elit Uygur Vakfı ile Satuk Buğra Han ve Milliyet Vakfında öğrenim gören, B1.2 düzeyindeki 38 Uygur öğrenciye bir sessiz film izlettirdikten sonra filme dair görüşlerini yazdıkları kompozisyon kâğıtlarının toplanmasıyla elde edilmiştir. Kâğıtların analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemine başvurulmuştur.

Uygur öğrencilerin yaptıkları hatalar sözcüksel-mantıksal hatalar, biçimbilgisel hatalar, yazım ve noktalama hataları, sözdizimsel hatalar, sesbilgisel hatalar olmak üzere 5 ana kategoride değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Uygur öğrencilerin yazım ve noktalama kategorisinde 73, ses bilgisinde 23, sözdizimde 13, sözcük ve mantık bilgisinde 11, biçimbilgisinde ise 17 yazım hatası yaparak toplamda 137 hata yaptığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, Uygur öğrenciler, hata analizi, dil öğretimi.

ABSTRACT

TAŞPAZAR, Zeliha. *Error Analysis of Writing Skills of Uyghur Turks in Teaching Turkish as a Foreign Language*. Master's Thesis, Ankara, 2025.

When it comes to learning a new language, it is impossible not to mention learner errors. Writing skills, in particular, are an area where even native speakers make mistakes. Therefore, it is quite natural for learners who acquire Turkish as a foreign or second language to make errors in this area.

In this study, it has been determined that Uyghur learners, whose composition papers were examined, also made various errors in the field of writing skills. Among the aims of error analysis is to categorize errors accurately and propose the most appropriate solutions for them. In this regard, this study aims to analyze the errors of Uyghur learners in writing skills in Turkey Turkish, categorize them, and offer possible solutions.

The data for this study was collected by obtaining composition papers from 38 Uyghur learners at the B1.2 level who were studying at the Elit Uyghur Foundation, Satuk Buğra Han ve Milliyet Foundation during the 2024-2025 academic year. The students watched a silent film and then were asked to write their opinions about it. The analysis of these papers was conducted using the content analysis method, one of the qualitative research techniques.

The errors made by Uyghur learners were evaluated in five main categories: lexical-logical errors, morphological errors, spelling and punctuation errors, syntactic errors, and phonological errors. According to the findings it has been observed that, Uyghur learners made 73 spelling and punctuation errors, 23 phonological errors, 13 syntactic errors, 11 lexical-logical errors, and 7 morphological errors.

Keywords

Teaching Turkish as a foreign language, writing skills, Uyghur learners, error analysis, language teaching.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	6
Amaç	8
Önem	8
Varsayımlar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
I. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi.....	10
1.1.1. Genel Bilgiler.....	10
1.1.2. Temel Süreçler.....	13
1.1.3. Aşamalar.....	18
1.1.4. Yaklaşımlar.....	20
1.1.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	20
1.1.4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	21
1.1.4.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşım.....	23

1.1.5. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Yazma Becerisi.....	24
1.1.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi.....	25
1.1.7. Yazma Sürecine Etki Eden Faktörler.....	27
1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Hata.....	27
1.2.1. Hata Analizinin Dil Öğretimindeki Yeri.....	27
1.2.2. Terim Tartışması.....	28
1.3. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinin Karşılaştırılması.....	30
1.3.1. Uygur Türkçesi ve Alfabetesi.....	30
1.3.2. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinin Ses Özelliklerinin Karşılaştırılması	31
2. YÖNTEM.....	39
2.1. Araştırma Modeli.....	39
2.2. Çalışma Grubu.....	39
2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	39
3. BULGULAR.....	41
3.1. Yazım ve Noktalama Hataları.....	42
3.1.1. Bitişik ve Ayrı Yazım.....	42
3.1.2. Büyük-Küçük Harf.....	44
3.1.3. Sözcüklerin Hatalı Yazımı.....	45
3.1.4. Noktalama.....	47
3.2. Sesbilgisel Hatalar.....	48
3.2.1. Ünlü Uyumu.....	49
3.2.2. Ünlü Düşmesi.....	50
3.2.3. Ünsüz Değişimi.....	51
3.2.4. Yardımcı Ses.....	52
3.3. Biçimbilgisel Hatalar.....	53
3.3.1. Çokluk Eki.....	54
3.3.2. Zaman Eki.....	54
3.3.3. Kip Eki Hataları.....	55
3.3.4. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu.....	56

3.3.5. Hâl Ekleri.....	57
3.3.6. İsim Tamlaması.....	59
3.3.7. Sıfat Tamlaması.....	60
3.3.8. Diğer Biçimbilgisel Hatalar.....	60
3.4. Sözdizimi Hataları.....	61
3.4.1. Öge Dizilişi.....	62
3.4.2. Edatlar ve Bağlaçlar.....	63
3.4.3. Çatı Ekleri.....	64
3.4.4. Yan Cümle Kuruluşu.....	65
3.5. Sözcüksel-Mantıksal Hatalar.....	66
3.5.1. Yanlış Sözcük Seçimi.....	66
3.5.2. Gereksiz Sözcük Kullanımı.....	68
3.5.3. Eksik Sözcük Kullanımı.....	68
3.5.4. Mantık Hataları.....	68
TARTIŞMA ve SONUÇ.....	70
ÖNERİLER.....	74
KAYNAKÇA.....	78
EK 1. Uygur Öğrencilerin Örnek Kompozisyon Kâğıtları.....	85
EK 2. Etik Kurul İzin Muafiyeti Formu.....	88
Ek 3. Orijinallik Raporu	89
Ek 4. Turnitin Benzerlik İndeksi.....	90

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt: Aktaran

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TMV: Türkiye Maarif Vakfı

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

s: sayfa

ss.: sayfa sırası

nez. şek.: nezâket şekli



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Yazma Öncesi Etkinlikler.....	13
Tablo 2. Yazma Sırasındaki Etkinlikler.....	14
Tablo 3. Yazma Sonrası Etkinlikler.....	15
Tablo 4. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu.....	17
Tablo 5. Türkiye Türkçesinin Sesleri.....	31
Tablo 6. Uygur Türkçesinin Sesleri.....	32
Tablo 7. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Ekler.....	35
Tablo 8. Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesinde “için” ve “ile” Edatları.....	38
Tablo 9. Hata Türü ve Oranı.....	41
Tablo 10. Yazım ve Noktalama Hataları.....	42
Tablo 11. Sesbilgisel Hatalar.....	49
Tablo 12. Biçimbilgisel Hatalar.....	53
Tablo 13. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Zaman Ekleri.....	54
Tablo 14. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Tasarlama Kipleri.....	55
Tablo 15. Sözdizimsel Hatalar.....	62
Tablo 16. Sözcüksel-Mantıksal Hatalar.....	66
Tablo 17. Hataların Ana Kategorileri.....	70
Tablo 18. Hataların Alt Kategoriler.....	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları.....	23
Şekil 2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki Dil Düzeyleri.....	24
Şekil 3. Dil Öğretim Alanları.....	26
Şekil 4. Hata, Yanılma ve Yanlış Kavramları.....	29



GİRİŞ

Günümüzde, ulaşım ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler nedeniyle toplumların birbiriyle olan etkileşimi artmış; yeni bir dil öğrenmek, başka toplumlardan bireylerle etkileşim halinde olmak kaçınılmaz hale gelmiştir. İnsanlar arasında en önemli iletişim aracı olan dil; seslerden, seslerin belli bir düzen içerisinde bir araya gelmesiyle oluşan morfeplerden, sözcüklerden ve sözcüklerin belli kurallar içinde bir araya gelmesiyle oluşan cümlelerden meydana gelir (Demir ve Yılmaz, 2014, s. 15). Her dil kendine özgü bir sisteme sahiptir.

Yeni bir dil öğrenmenin önemi herkesçe bilinmektedir. Günümüzde dil öğrenmeye olumlu etki edecek pek çok yöntem keşfedilmiştir. Özellikle teknolojiye gelişmeler, dil öğrenimini ve dil öğrenimiyle ilgili araştırmaları doğrudan etkilemektedir. Bu gelişmeler sayesinde dil öğrenmek maksadıyla ana dili konuşurlarına ulaşmanın önündeki engeller kalkmakta, dil öğrenim materyallerine erişimin kolaylaşmakta, farklı dilleri konuşanlar birbirleriyle daha kolay iletişim kurabilmektedir. Böylece kişi, merak ettiği/öğrenmek istediği dile dair pek çok ana dili konuşuruna ve dil öğrenim materyaline ulaşım sağlayabilmektedir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de çeşitli sebeplerle oldukça yaygın bir hâle gelmiştir. Hem bireysel ve toplumsal sebepler hem de Türkiye'nin uluslararası ilişkilerdeki imajıyla birlikte; Türkiye'ye, Türk halkına ve Türk kültürüne ilginin arttığı görülmektedir.

Birbirine uzak ve yakın lehçe ve kollarından (Uygur Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Kazak Türkçesi, Hakas Türkçesi vb.) oluşan Türk dilleri; bugün İran'ın güneyinden Arktik Okyanusu'na, Balkanlardan Çin Seddine kadar uzanan oldukça geniş bir coğrafyada konuşulmaktadır (Johanson ve Csató, 1998, s. 399). Ayrıca Türkçe, Batı Avrupa'daki azınlık dilleri arasından 5 milyon konuşuru en kalabalık dil grubu durumundadır (Yağmur, 2006, s. 31).

Türk dilleri arasından 85 milyonluk nüfusuyla en çok konuşura sahip dil olan Türkiye Türkçesine Afganistan, İran, Afrika ülkeleri, Balkanlar başta olmak üzere çeşitli ülkelerden yoğun bir ilgi vardır. Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen gruplardan bir tanesi

de soydaş topluluklar olarak adlandırılan “Türk dilli” gruplardır. Bu gruba dahil olanlar, yabancılara Türkçe öğretimi alanında özel bir yer tutmaktadır. Türk dilli halklar arasında Türkiye Türkçesine yönelişte birçok siyasi, tarihî ve kültürel etken vardır. Bu yönelişi, Türk dilli halkların bağımsızlığını kazanma, Sovyet Rejiminin boyunduruğu altından kurtulma süreci ile beraber değerlendirmek yerinde olacaktır (Boylu ve Başar, 2015, s. 234).

Türk dillilerin Türkçe öğrenirken diğer dil gruplarına kıyasla belirli avantaj ve dezavantajlara sahip oldukları bilinmektedir. Bu bağlamda hem avantaj hem de dezavantaj olarak görülebilecek konulardan biri yalancı eş değer sözcüklerdir. Türk soylulara Türkçe öğretme sürecinde, iki dilde de bulunan ancak farklı anlamlara gelen sesteş sözcükler (yalancı eş değer) nedeniyle bazı güçlükler yaşanabileceği araştırmalarda dile getirilmiştir (Barın, 2021, s. 13). Aynı zamanda dil öğretiminin kültür aktarımını da içermesi, Türk dilli öğrenciler için önemli bir avantaj sağlasa da bu süreçte de karşılaşılabilecek bazı zorluklar bulunmaktadır. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “Türk dillilere Türkçe öğretimi” ayrı bir başlık altında ele alınmalı ve incelenmelidir.

Dil öğretiminde hata analizi ise öğrencilerin, dil üzerindeki beceri düzeylerini ve eksiklerini görmeye yardımcı olacağı gibi sıklıkla yapılan hataların tespiti ile dil öğrenme sürecini iyileştirme bakımından da gerekli görülmektedir. Bu sayede edinilen geri bildirimlerden faydalanarak hedefe yönelik hazırlanan izlencelerin, öğrencilere olduğu kadar öğreticilere de fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sebeple alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik çeşitli hata analizi çalışmalarına ulaşmak mümkündür.

Çalışmalardan elde edilen verilere göre, kaynak dil ile hedef dil arasındaki tipolojik farklılıkların, öğrencilerin sözlü ve yazılı alandaki hatalarının nedeni olduğu görülmektedir. “Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin yapmış oldukları hataların daha çok öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki ünsüz ve ünlü envanteri, durum kategorisi, zaman sistemi kategorileri, temel öge ve niteleyen-nitelenen dizilişi farklılıklarından kaynaklandığı vurgulanmaktadır” (Durmuş, 2019). Bununla birlikte Aslan Demir’in (2018, s. 121) de çalışmasında bahsettiği üzere yabancılara Türkçe öğretiminde; kaynak dilin ses envanterinde bulunmayan seslerin telaffuzunda yaşanan

sorunlar, hal kategorisinde görülen farklılıklar nedeniyle ortaya çıkan sorunlar, söz dizimi farklılıkları nedeniyle yaşanan sorunlar gibi çok çeşitli başlık gündeme gelmektedir. Her öğrenici grubunun kendine özgü farklı öğrenim zorlukları olabileceği bilgisi ile hareket etmek bu sebeple büyük önem taşımaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel seyri ve bugünkü durumu hakkında bilgi sahibi olmak da bu çalışmanın anlaşılabilirliğine katkı sağlayacaktır. Bu sebeple bu tarihsel süreci incelemek istediğimizde ilk olarak Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında kaleme aldığı ve *Türk Dilleri Sözlüğü* anlamına gelen *Divanu Lugati't Türk* adlı eser ile karşılaşmaktayız. *Divanu Lugati't Türk*'ün Türkçenin zenginliklerini vurgulamak, Türkçeyi tanıtmak amacıyla kaleme alınması, eserin tam olarak bir "dil öğretim kitabı" olarak değerlendirilmesine yetmese de araştırmacıların bu eseri ve dolayısıyla eserin yazıldığı dönemi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıcı olarak kabul edişini doğrular niteliktedir.

"Kaşgarlı, eserini 11. yüzyılda Türk dünyasına yayılmış bütün Türk boylarının yaşadıkları coğrafyaları gezerek zengin bir kaynak taraması sonucu oluşturmuştur. Eserde Karahanlı yazı dilindeki sözcüklerin verilmesinin yanı sıra bu sözcüklerin diğer Türk lehçe ve ağızlarından toplanan örneklerinin karşılaştırılmasına da yer verilmiştir. Eser, ayrıca, kendisinden önce Türkçenin eski devirlerini ele alan bu derinlikte başka bir eser bulunmadığından Türk lehçe ve ağızları için paha biçilmez bir kaynak olmasının yanında bir ilki de temsil etmektedir" (Korkmaz, 1995, s. 257).

Daha sonra Nasirüddin Ebu Hayyan tarafından 1312 yılında kaleme alındığı bilinen *Kitâbu'l-İdrâk Li Lisâni'l-Etrâk* adlı, iki bölümden (dil bilgisi ve sözlük) oluşan eserin Türkçenin öğretimi tarihi içerisinde yer aldığı bilinmektedir.

Muhakemetü'l-Lugateyn (1499) de Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda adından sıkça söz edilen eserler arasında yer almaktadır. Bu eser, Ali Şir Nevai tarafından kaleme alınan bir dil bilgisi eseridir. Aksan (1978) *Muhakemetü'l-Lugateyn*'den eserinden "Bizce bu ünlü Çağatay şairinin yapıtı, aynı zamanda Türkçe'de ilk adbilim ve anlambilim çalışması sayılabilir. Farsçayla Türkçeyi kavramlar bakımından karşılaştıran, Türkçenin bu açıdan Farsçaya üstünlüğünü ortaya koyan Nevâi, aynı zamanda Türkçe'nin kavram zenginliğini de gözler önüne sermiştir." şeklinde söz etmesi sebebiyle bu eserin de yabancılara Türkçe öğretimi amacı ile yazılmış olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özellikle 1950 yılının ardından üniversiteler içerisinde önemli bir yer edinmeye başlanmıştır; ancak bu alan son yıllarda çok daha büyük bir önem kazanmıştır. Türkçe öğretimi dendiğinde ilk akla gelen kurumlardan biri TÖMER ve başka biçimlerde kısaltılan Üniversitelerin Yabancılar Türkçe öğretim merkezleridir. Bu bağlamda ilk olarak 1984 yılında yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla Ankara Üniversitesi tarafından Türkçe öğretim merkezi (TÖMER) kurulmuştur. Daha sonra bu kurumun adı değiştirilmiş, faaliyetlerini Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi adıyla sürdürmüştür.

Türk dünyası öğrenci projesi kapsamında 1991 yılından itibaren gençler lise ve üniversitelerde okutulmak, yüksek lisans ve doktora yapmalarına imkân tanımak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmiştir. Bu projenin amaçlarından biri; bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akarba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim sistemini tanıtmaktır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801). Günümüzde pek çok üniversite, bünyesinde bir Türkçe Öğretim Merkezi buldurmakta ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarını devam ettirmektedir. Bunun yanında, bahsi geçen Türk dünyası öğrenci projesinin halen devam ettirildiğine dair bir bilgiye ulaşamamıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye dışındaki faaliyetlerini incelediğimizde ise 2007 yılında Ankara'da kurulan Yunus Emre Vakfı'nın çatısı altındaki Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) en aktif kurumlardan biri olduğu görülmektedir. Yunus Emre Vakfı, 5/5/2007 tarihli ve 5653 sayılı Kanun'la kurulan ve Türkiye'nin, Türk dilinin, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtımı amacıyla projeler gerçekleştiren bir kamu vakfidir (YEE, 2009). 2009 yılında faaliyetlerine başlayan ve bugün 80'den fazla kültür merkezi ile faaliyetlerine devam eden Yunus Emre Enstitüsü, yabancılar Türkçe öğretimi çalışmalarına ek olarak Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıtmak amacı ile kültür ve sanat etkinliklerine de destek olmaktadır (YEE, 2022f). Aynı zamanda Yunus Emre Enstitüsü'nün Türk dillilere Türkçe öğretimindeki kolaylıkları ve sorunları araştırmada, eğitimin kalitesini artırma yönünde de çalışmaları olduğu bilinmektedir (Demir, 2023).

Türk kültürünü tanıtarak ve Türkçe dil eğitimi vererek uluslararası alanda en etkin kurumlar arasında yer alan YEE, ayrıca her yıl düzenlediği yaz okulu projeleri kapsamında, farklı ülkelerden uluslararası öğrencileri Türkiye'de ağırlayarak onlara

Türkiye’yi ve Türk kültürünü yerinde keşfetme imkânı sağlamaktadır. Bu proje, YEE’nin dil öğretiminin yanı sıra kültür aktarımına da ne denli önem verdiğini açıkça göstermektedir. Bunun yanında YEE, çeşitli iş birlikleri sayesinde bazı ülkelerde Türkoloji bölümlerine destek vererek Türk dili ve kültürü çalışmalarına katkıda bulunmaktadır (YEE, 2023).

“YEE aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile iş birliği yaparak Berlin’de 6. sınıfa giden Türk vatandaşlarının çocukları için A1-A2 ve B1 seviyelerinde Türkçe Seviye Tespit Sınavı gerçekleştirmiş, yurt dışı için 2010 yılında hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının ve müfredatının güncellenmesi için Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü bünyesinde bir komisyon kurmuştur” (Tok, 2024, s. 77).

“Maarif Vakfı da uluslararası düzeyde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlar arasında yer almaktadır. 52 ülkede temsilciği olan Maarif Vakfı 67 ülkede eğitim-öğretim faaliyetleri yürütmektedir” (Türkiye Maarif Vakfı, 2023).

TMV, Türkiye Cumhuriyeti adına yurt dışında bir eğitim kurumu açmaya dair izin yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı ve kendisine ait olduğunu belirtirken kuruluşundaki amacı ise “Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan Türkiye Maarif Vakfı, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla kurulmuştur.” olarak belirtmektedir (TMV, 2019).

“TMV’nin faaliyet yürüttüğü alanlar ise okul öncesinden üniversiteye kadar eğitim kurumları açmak; eğitim süreçlerinin her aşamasında aktif bir şekilde yer almak ve bu süreçleri yönetmek; yaygın eğitim amaçlı kurslar, etüt merkezleri ve kültür merkezleri gibi tesisler kurmak; eğitim kurumlarını tamamlayıcı gücü sayılacak kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat ve spor tesisleri oluşturmak; alanı ile ilgili her türlü yayın faaliyetlerinde bulunmak; eğitim kurumlarında hizmet veren ve eğitim alan kişilerin barınma ihtiyacını karşılayacak yurt, pansiyon ve lojman gibi tesisler kurmak; okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar tüm eğitim süreçlerinde öğrencilere maddi-manevi destek olmak; eğitim sistemi, metot ve usulleri ile içerik ve müfredata yönelik bilimsel ve akademik çalışmalar yapmak, yapılan çalışmalara destek olmak; eğitim kurumlarında öğretmenlik, okutmanlık, danışmanlık ve akademisyenlik gibi görevleri üstlenecek kadroları yetiştirmek amacıyla eğitim tesisleri kurmak şeklinde sıralanmıştır” (TMV, 2017).

PROBLEM DURUMU

İletişim ve ulaşım teknolojileri alanının her geçen gün gelişmesiyle farklı kültürler ve toplumlar arasındaki mesafenin azaldığı bilinmektedir. Yabancı dil öğretimi meselesi de bu itici güçle birlikte gelişmiş ve daha önemli bir hale gelmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde dört temel dil becerisine odaklanılmaktadır: *dinleme, okuma, konuşma* ve *yazma*. Dinleme ve okuma anlama becerisi iken konuşma ve yazma anlatma becerisi olarak sınıflandırılmaktadır. Anlatma becerileri, öğrencinin yabancı/ikinci dil olarak öğrendiği hedef dilde kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkân sağlayan bir beceri olduğundan oldukça önemlidir. Anlatma becerilerinden birisi olan yazma becerisi, bireyin üretmesini gerekli kılmakta ve zihinsel bir süreç içerisinde ortaya çıkmaktadır (Demiriz ve Okur, 2019).

Bununla birlikte yabancı/ikinci dil öğretim çalışmalarının hız ve önem kazanmasına ek olarak tüm diller için eşit öğretim çalışmalarının mevcut olmadığı da görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, Türk dili konuşan topluluklara Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bunlar arasında Uygur Türklerine Türkçe öğretimine dair çalışmalar ise yok denecek kadar azdır. Bu sebeple Uygur Türklerinin Türkçe öğrenimine odaklanan bu tezin, alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Türkiye Türkçesinin Türk dilli öğrencilere öğretilmesini olumlu anlamda etkileyen unsurlar arasında, cümle yapısının benzerliği, ortak sözcük hazinesi ve ortak biçimbirimler yer almaktadır. Ancak bahsedilen bu ortaklıkların tüm Türk dilli öğrenciler için avantaj sağladığını söylemek elbette yanlış olacaktır. Bunun yanında, aynı dil ailesinden olmasına rağmen Uygur Türkleri de Türk dilli olmayan öğrenciler gibi Türkiye Türkçesi öğrenirken belli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Özellikle yazma becerisi konusunda alfabe farklılığı vb. gibi özel zorlukların öğretim stratejileri ve materyalleri açısından dikkate alınması gerekmektedir. Bu sebeple Türk dillilere Türkçe öğretiminin, yabancılara Türkçe öğretiminden önemli noktalarda ayrıldığı bilgisiyle hareket edilmesinde yarar vardır.

Türkiye'de ve dünyada Türkiye Türkçesi öğretiminin etkinlikleri yabancılara, göçmenlere çocuklara, iki dillilere, özel maksatla öğrenenlere vb. yönelik yürütülmesine ek olarak

üniversiteler, Türkçe öğretim merkezleri ve özel kuruluşlar aracılığıyla Türk dilliler için de Türkiye Türkçesini öğretme çalışmaları sürdürülmektedir.

Yukarıda da değinildiği üzere dil öğretimi, aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Bu nedenle Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dilliler yabancı değildir. Dolayısıyla eğitim öğretim etkinliklerinde yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan program ve kitap setlerini kullanmaktansa Türk dilliler için özel geliştirilen program ve kitap setlerinden yararlanılmalıdır” (Başar, 2023). Bu noktada kimler için “Türk dilliler” denildiğinin de açıklamasını yapmak gerekmektedir. Başar’ın (2023) editörlüğünü üstlendiği eserde bu durumun izahı şu şekilde yapılmıştır: Türk dili konuşan bu toplulukların sınırları; doğuda Çin ortalarına, kuzeyde Sibiryaya, güneyde İran, Irak, Suriye ve batıda kuzey Makedonya’ya kadar uzanmaktadır. Kafkaslar, Anadolu, Kıbrıs, balkanların önemli bölümü batı ve Doğu Türkistan, kuzey ve batı Sibiryaya’nın yanı sıra Volga bölgesi günümüzde Türk dilinin konuşulduğu başlıca coğrafyalar olarak gösterilebilir.

Çeşitli sebeplerden ötürü ülkesinden ayrılmış ve yaşamını Türkiye’de devam ettiren Uygur Türklerine Türkçe öğretimi için özel olarak hazırlanmış dil materyallerinin bulunmadığı ya da yok denecek kadar az olduğu bilinmektedir. Bu durum halihazırda Türkçe öğrenim sürecinde kültürel farklılıklardan, ses ve telaffuzdan, dil bariyerinden ya da dil bilgisi kurallarından dolayı güçlük yaşayan Uygur öğrenciler için bir başka zorluk olarak ortaya çıkarmaktadır.

Problem cümlesi: Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesinde yazılı anlatımda yaptıkları hatalar nelerdir?

Bu problem cümlesini yanıtlayabilmek için aşağıdaki alt problemler araştırılmıştır:

1. Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yazım ve noktalama hataları nelerdir?
2. Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları ses bilgisel hatalar nelerdir?
3. Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları biçim-bilgisel hatalar nelerdir?
4. Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları sözdizimsel hatalar nelerdir?
5. Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları sözcüksel-mantıksal hatalar nelerdir?

AMAÇ

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Uygur öğrencilerin Türkçe yazma becerileri düzeylerinin ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olan faktörlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle öğrencilerden sessiz bir filmin seçilmiş bir bölümünü izlemeleri istenmiştir. Daha sonra ise “İzlediğiniz bu filme neler olmaktadır?” “Filmi izledikten sonra neler hissettiniz, neler düşündünüz?” sorularını cevaplamaları istenmiştir. Bu sayede Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesinde yazılı anlatımda hangi noktalarda hata yaptıklarını, zorluklar yaşadıklarını öğrenme fırsatı edinilmiştir.

ÖNEM

Bu çalışma, alanyazında çok az rastladığımız Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara değinmesi ve hata analizi aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik veriler bulundurması açısından önemlidir.

VARSAYIMLAR

Araştırmayla ilgili varsayımlar şu şekildedir:

Araştırmaya katılan Uygur öğrencilerin yazılarını yazarken herhangi bir kaynaktan (sözlük, dil bilgisi kitabı vs.) yardım almadıkları, dolayısıyla elde edilen verilerden, öğrencilerin gerçek Türkçe yazma beceri düzeylerine ulaşılabilirdi varsayılmıştır.

Aynı zamanda sözcüklerin doğru yazımı için başvuru kaynağı Türk Dil Kurumu Sözlüğü olmuştur.

SINIRLILIKLAR

Bu çalışma,

- Elit Uygur Vakfı ile Satuk Buğra Han ve Milliyet Vakfında öğrenim gören, B1-2 düzeyindeki 38 Uygur öğrenciyle,

- Temel dil becerilerinden yazma becerisi ile
- 2024-2025 eğitim öğretim yılı ile sınırlandırılmıştır.

TANIMLAR

Ana dili: “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplum çevresinden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 2010, s. 8).

Yabancı dil: “Ana dili dışında olan dillerden her birine yabancı dil denmektedir” (TDK).

İkinci dil: “Bireyin, ana dilinin dışında öğrendiği herhangi bir dildir” (Durmuş, 2018, s. 183).

Yazma: “Yazma düşünceleri; örnekler, kanıtlar gibi verilerden yararlanarak açıklayan; kimi örneklerinde günlük hayatın temel yazılı iletişimini sağlamayı, kimi örneklerinde ise etkili bir dil kullanmayı amaç edinen; bunu yaparken standart bir dilin katı yazım ve noktalama kurallarına ve de dil bilgisinin karmaşık ve çeşitli yapılarına bağlı kalarak ortaya koyan bir anlatma becerisidir” (Durmuş, 2013, s. 207).

Standart Dil: Standart dil, unsurları yerel ve sosyal tabakalara has izler taşımayan, ağızlar üstü, norm oluşturucu; yani varyasyonu azaltıcı bir prestij varyantıdır (Demir, 2002, s. 110).

Hata: “İhmal veya bilgisizlik sonucu hedef dilin dil bilgisinden önemli ölçüde sapmaktır” (Baykara, 2017, s. 56).

Yanlış: “Öğrencinin bilgi eksikliğinden dolayı yaptığı dilsel hatadır” (Richards ve Schmidt, 2013, s. 184).

Yanılma: “Öğrencinin hedef dilin kurallarını bildiği halde yaptığı dilsel hatadır. Genelde dikkatsizlik, yorgunluk gibi faktörlerden kaynaklanır” (Richards ve Schmidt, 2013, s. 184).

I. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ

Yazma becerisi ana dili ediniminde de yabancı/ikinci dil öğreniminde de geliştirilmesi oldukça önemli bir beceridir. Kişi, ana dili ediniminde de yabancı/ikinci dil öğreniminde de yazma becerisini genellikle son aşamada kazanmaktadır.

Bağcı ve Başar'a (2018) göre yabancı dil öğretiminde yazma becerisi üzerinde yeteri kadar durulmadığından geliştirilmesi görece zor kabul ediliyor olabilir. Bu bağlamda yazma becerisinin geliştirilmesinde sürece etki edenler arasında öğretici yeterlilikleri, öğrencinin dil düzeyi, öğretim materyalleri, yaklaşım yöntemler gibi pek çok değişken bulunmaktadır.

1.1.1. Genel Bilgiler

Yabancı bir dil öğrenirken yazma, konuşma, okuma ve dinleme becerilerine eşit oranda ağırlık vermenin, tam bir öğrenme için mühim olduğu bilinmektedir. Bu dört dil becerisinden hiçbiri, dil öğrenimi sürecinde biri diğerinden daha önemsiz değildir. Bunun yanı sıra öğrencinin, bu dört beceriyi kazanma aşamasında birbirinden farklı zorluk aşamalarını deneyimlemesi olağan kabul edilmektedir. Örneğin yukarıda da söz edildiği üzere yazma becerisinin diğer becerilerle kıyaslandığında daha zor kazanıldığı düşünülmektedir.

Yazma becerisinin görece zor kazanılmasının sebepleri arasında, yazma esnasında öğrencinin etkileşim içinde olamaması da gösterilmektedir. Öztürk'e (2016) göre, yazma sürecinde etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması öğrenciyi psikolojik olarak zorlamaktadır. Bilişsel açıdan yazma sürecindeki zorluk ise yazma becerisini konuşma becerisi gibi okul öncesinde doğal bir şekilde kazanamayıp genellikle okul ortamında kazanılması ve geliştirilmesidir. Konuşma sırasında yapılan yanlışların, yazma sırasında yapılan yanlışlar kadar fark edilmemesine ek olarak, öğrencinin konuşma sırasında yaptığı bir yanlışın kimi zaman dinleyici tarafından giderilebildiği de bilinmektedir. Bu sebeple öğreticinin, yazma becerisini kazandırma ve geliştirme sürecinde öğrenciyi

yazma etkinliklerine katılması ve her gün yeni sözcükler öğrenmesi için teşvik etmesi önem taşımaktadır.

Eleştirel düşünme, sözcük dağarcığını geliştirme, dil bilgisi gibi çeşitli başlıkları barındırması sebebiyle öğrenciler açısından da kazandırılması oldukça önemli görülen yazma becerisi; faydalanılan materyaller, takip edilen izlenim, öğretici yeterliliği gibi pek çok unsur ile doğrudan ilişkilidir.

Alanyazın incelendiği zaman, yazma becerisine dair çok çeşitli tanımlara ulaşmak mümkündür. Konuya ilişkin görüşünü “Yazma, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgileri, düşünceleri, duygu ve istekleri belli kurallara uygun olarak yazıya aktarma çalışmalarıdır.” şeklinde ifade eden Güneş’in (2021) yanı sıra Durmuş’a (2013) göre yazma “düşünceleri; örnekler, kanıtlar gibi verilerden yararlanarak açıklayan; kimi örneklerinde günlük hayatın temel yazılı iletişimini sağlamayı, kimi örneklerinde ise etkili bir dil kullanmayı amaç edinen; bunu yaparken standart bir dilin katı yazım ve noktalama kurallarına ve de dil bilgisinin karmaşık ve çeşitli yapılarına bağlı kalarak ortaya koyan bir anlatma becerisidir.” Özbay (2007) ise yazma becerisini “duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve olayların belirli kurallara bağlı olarak semboller aracılığıyla ifade edilmesidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Akyol’un (2007) yazma tanımı ise “Düşünceleri ifade edebilmek amacıyla gerekli olan sembol ve işaretleri kurallara uygun bir biçimde kullanma ve anlaşılır olarak düşünce üretebilmedir.” şeklindedir.

Bu tanımların çeşitliliğinden de anlaşılacağı üzere yazma becerisinin pek çok farklı unsurla ilişkili olduğu açıktır. “Yazma becerisi, anlatmaya dayalı temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisine benzetilmektedir; ancak yazılı anlatım becerisi çıktılarının, doğruluk ve akıcılık konusundaki yeterli, başarılı sayılma düzeyi, konuşma ve diğer beceri çıktıları ile karşılaştırıldığında daha yüksektir” (Durmuş, 2013, s. 206). Yazma becerisinde dikkat edilmesi gereken pek çok kural bulunmaktadır. Bunlardan ilk akla gelen yazım kuralları, imla kuralları, sözcük seçimidir; fakat öğrenciden bunların da ötesinde düşüncelerini mantık çerçevesinde, akıcı bir biçimde ve tutarlı olarak ifade etmesi beklenmektedir.

Yazma becerisinin karmaşık, çok boyutlu bir yetenek olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisi kazanım süreci düşünüldüğünde akla öncelikle yazım kuralları, bağlama uygun

sözcük seçimi gibi teknik unsurlar gelse de akıcılık ve tutarlılık gibi derin söylemsel unsurlar da bu sürece içkindir. Yazma becerisinin yabancı dil öğretimi içinde kazandırılması en zor beceri olarak kabul edilmesinin sebeplerinden biri de yazı yazarken bu akıcılık, tutarlılık, mantıklılık gibi unsurlara uyma zorunluluğudur. Demirel'e (2015) göre bir başka etken de yazma becerisini sınıf içi etkinlikler aracılığı ile geliştirmek yerine sınıf dışında, bir ödev olarak değerlendiren ve bu şekilde geliştirmeye çalışan öğretici tutumuyla açıklanmaktadır.

Yazma becerisinin temel dil becerileri arasından en zoru olarak kabul edilmesinin bir diğer nedeni de iletişimdeki hoşgörü unsurudur. Kazanılması bu denli zor olan bir beceriyken, yazma sırasında yapılan hataların hoş karşılanacağı beklenilebilir; ama öyle değildir. Konuşma esnasında yapılan dil yanlışları hoşgörüyle karşılanırken yazılı iletişimde benzer bir karşılamaya rastlanmamakta, kişiden hatasız ve eksiksiz bir yazılı çıktı beklenmektedir. Dilin kurallarına riayet etmenin yanında, verilmek istenen mesajın karşı tarafa doğru bir biçimde iletilmesi de bu konuda oldukça önemlidir (Demirel, 2015).

Yazılı anlatımın zorlukları hakkında pek çok görüş bildirilmiştir. Bunlardan birinin de öğrenciden eksiksiz bir kompozisyon kâğıdı bekleyen öğretmenlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Oysa sürecin ana dili öğretiminde de bu denli kusursuz işlemediği bilinmektedir. Öğrencinin seviyesine dikkat edilerek hazırlanan bir cümle, kısa bir paragraf ya da bir not alma da yazma etkinliği olarak değerlendirilebilmektedir. Öğrenci yazma becerisini kazanmak amacıyla katıldığı bu etkinlikler aracılığıyla dili öğrenme sürecinde önemli bir yol katetmektedir. Bu aşamada öğrenciden beklenen, yazma etkinliği ile ilgili açık yönergelerle öğrenciye kendisinden istenileni açıklamasıdır. Yazma becerisinin neden olduğu konusunu ise Çakır, (2010, s. 167) şu şekilde maddelendirmiştir:

- 1- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- 2- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye
- 3- Öğretilen yapıların veya sözcüklerin pekiştirilmesine
- 4- Dil yanlışlarının görülmesine
- 5- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine
- 6- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine

- 7- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine
- 8- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine
- 9- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına
- 10- Öğrencilerin yetilerini (*competence*) performansa dönüştürmelerine.

1.1.2. Temel Süreçler

Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, çeşitli bilgi, beceri, işlem, süreç ve tekniklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarını iyileştirmek adına bu alanın bilimsel temellerini iyi bilmek ve bu bilgiyi de pratiğe dökmek gerekmektedir (Güneş, 2021).

Yazma öncesi, yazma esnası ve yazmadan sonra, yabancı dil öğretiminde yazma sürecini kapsayan üç temel aşamadır. Kimi araştırmacılar (Akyol, 2006) yazma becerisinde öğreticinin, yazma öncesi aşamasına %70 oranında yer vermesi gerektiğini düşünmektedir. Yazma becerisinin yalnızca dili ve dilin kurallarını doğru kullanmak ile sınırlı olmadığını, bunun yanı sıra “bir mesajı doğru olarak ifade edebilmek” konusunun da oldukça önemli olduğunu vurgulayan Demirel ise (2015) bunu mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerektiğini söyleyerek yazma öğretiminde izlenecek sırayı yazma öncesi etkinlikler, yazma sırasında etkinlikler ve yazma sonrasında etkinlikler diye sınıflandırmıştır. Yazma öğretiminde izlenecek adımlar şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 1. Yazma Öncesi Etkinlikler

Öğrenci Yönünden	Öğretmen Yönünden
Hangi konu hakkında yazacağını düşünme,	Konuyu belirleme,
Konunun kime hitap edeceğine karar verme,	Konuya ilişkin sözcük ve kalıpları aktarma,

Konu hakkında ne gibi şeyler bildiğini yoklama,	Konuya ilişkin verilen sözcük ve dil yapıları hakkında açıklama yapma,
Konuyu aktarırken ne gibi dil bilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme.	Konuyla ilgili paragrafı sınıf tahtasını öğrencilerin katkısıyla yazma.

Yazma sürecinde ilk aşamada zihinsel tasarım söz konusudur. Bu aşama yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve sözcükleri buna göre sıralamasıdır (Güneş, 2021). Yazma öncesinde, etkinliklerle öğrenciyi düşünsel olarak yazmaya yaklaştırmak daha yaratıcı fikirlerin oluşabilmesine olanak sağlayabilmektedir.

Yazma öncesi aşamasında öğrencinin yazacaklarını tasarlamasının yanında, yazma sürecinde kullanacağı araç-gerecini hazırlaması da zihinsel hazırlık olarak görülmektedir. Çoğu araştırmada yazacaklarını zihninde tasarlamayan öğrencilerin yazma sürecinde başarılı olamayacağı vurgulanmaktadır. Zihinsel hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, konu belirleme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmalarına yer verilmelidir (Güneş, 2021)

Tablo 2. Yazma Sırasındaki Etkinlikler

Öğrenci Yönünden	Öğretmen Yönünden
Verilen sözcük ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma,	Öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olma,
Sözcüklerden yararlanma.	Öğrenciler yazarken aralarında dolaşarak yardımcı olma.

Yazma sırasındaki süreçte, öğrenciden yazma öncesindeki süreçte tasarladıklarını yazıya dökmesi beklenmektedir. Sınıf içinde yapılacak yazma çalışmalarını kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma olarak üç gruba ayıran Demirel (2015), bu çalışmalarda özellikle her düzeyde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına önem verilmesi gerektiğini söylemektedir.

Tablo 3. Yazma Sonrasındaki Etkinlikler Demirel (2012, s. 136).

Öğrenci Yönünden	Öğretmen Yönünden
Yazmak istediği konu hakkında bir şey yazıp yazamadığı hususunda kendini sorgulama,	İlk paragrafı oluşturan konuların öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme
Konuyu aktarırken fikirlerinin tutarlı olup olmadığı hususunda kendini kontrol etme,	
Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarılıp aktarılmadığı gözden geçirme,	
Konuya uygun dil yapılarını kullanabilme,	
Yazılan kompozisyonun düzgün ve temiz olmasına özen gösterme.	

Yazma becerisi işlem süreçleri ise; zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma olarak dört aşamada incelenmektedir. Güneş (2021) bu aşamaları şu şekilde açıklamaktadır:

Zihinsel tasarım: Öğrenci metni yazmaya hazırlanır. Yazma amacını ve yazacağı bilgileri belirler, düzenler. Metnin içeriğini zihninde tasarlar.

Metinleştirme: Yazma işleminin ilk aşamasıdır. Bu aşama düşünceleri araştırma ve düzenleme işlemlerini kapsamaktadır. Yazının ilk taslağı oluşturulmaktadır. Yazının genel düzeni ve mantıksal olarak düzeni bu aşamada oluşturulmaktadır.

Giriş, gelişme ve sonuç kısımları, yazının genel düzeni içinde yer almaktadır. Bu aşamada giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının ne olduğu, öğrencilerden ne yazması beklendiği gibi bilgiler verilmelidir.

Yazının mantıksal düzeninde ise yazının anlamı, açıklanan kavramlar ve vurgulanan düşünceler üzerinde durulmaktadır. Bir yazının mantık düzenini yazıyı oluşturan ögeler, ögelerin birbiriyle bağlanması ve anlamayı kolaylaştıran yapı ögeleridir.

Gözden geçirme: Gözden geçirme aşaması taslağın düzeltilmesi ve metin haline getirilmesi olarak iki alt aşamaya sahiptir. Taslağın düzeltilmesi sırasında, öğrenci metnini okur ve düzenlemeler yapar. Bu aşamada arkadaşlarından taslak hakkında görüş alabilir. Metnin aktarılmasına dair düzenleme işi ikinci aşamaya aittir. Bunlar imla, dil bilgisi, noktalama vb. olmaktadır.

Paylaşma: Bu aşamada, metin özel bir şekle getirilir ve metnin yöneldiği kişilere yönelik düzenlemeler yapılarak paylaşılır. Örneğin belirginleştirme ile öğrencinin dikkatini çekmek ve zihnine daha iyi yerleşmesini sağlamak amacıyla koyu yazma, renkli yazma, altını çizme, tırnak içine alma, büyük harflerle yazma, yıldız koyma vb. uygulanmaktadır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencinin temel dil becerilerini değerlendirebilmek için çeşitli yollar bulunmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesi için ölçütler ve puanlama sistemine dair bir örnek aşağıda verilmiştir:

Tablo 4. Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (Demirel, 2012, s. 134)

	Puanlar				
	A	B	C	D	E
ÖLÇÜTLER					
I. Başlık a) Başlığın konuyla ilişkisi					
b) Başlığın anahtar sözcüklerden oluşması					
II. Anlatım Düzeni					
a) Giriş					
1. Ana fikri tanıtan anlatım					
2. Sunuş açıklığı					
3. Etkileyciliği					
b) Geliştirme					
1. Ana fikrin açıklanması					
2. Ana fikre ulaşmadaki düşünce					
3. Yardımcı fikirlerin ana fikri desteklemesi					
c) Sonuç					
1. Ana fikri sonuca götürme					
2. Yan fikirlerle desteklenmesi					
III. Anlatım Zenginliği					
a) Sözcük kullanımı ve yerindeligi					
b) Cümle yapıları					
c) Paragrafların arasındaki geçişler					

IV. Yazım Kurallarına Uygunluk					
a) Yazım					
b) Söz dizimi					
c) Noktalama					
d) Paragraf düzeni					
V. Bir bütün olarak yazılı anlatım (verilmek istenen mesaj)					
TOPLAM					

1.1.3. Aşamalar

Yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin de kendine özgü öğretim aşamaları bulunmaktadır. Yazma becerisinin aşamalarını; alfabe öğretimi, sözcük öğretimi, paragraf öğretimi ve metin öğretimi olmak üzere dört ana başlık altında ele almak mümkündür.

Alfabe öğretimi: Yabancı dil öğretiminin yazma becerisi eğitiminin ilk aşaması olan alfabe öğretimi olarak bilinmektedir. Bu aşamada öğrenciye çeşitli görseller ve semboller yardımıyla alfabe öğretilir. Bu aşamada eğitici kişinin öğrenci grubunun hangi dili konuştuğunu ve bu dilin alfabesini biliyor olması, Türk alfabesini öğretme sürecinde kolaylık sağlayabilir. “Bu durum özellikle, kaynak dil ve hedef dilin alfabelerinin birbirinden farklı olduğu durumlarda daha da önem kazanmaktadır. Arapça / Türkçe, Türkçe / Çince vb. durumlarda” (Tiryaki, 2013: 40).

Alfabe farklılığı, Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken zorluk yaşadıkları konulardan biridir. Uygurlar tarihte çeşitli dönemlerde Kiril ve Latin alfabelerini kullanmışlardır. Uygurca günümüzde ise Arap Alfabesi ile yazılmaktadır.

Uygurların yazı sisteminde yazı sağdan sola doğru yazılırken Türk alfabesinde tam tersidir. Aynı zamanda Uygur alfabesinde, Arap alfabesinde bulunmayan Uygurcaya özgü پ (p), چ (ç) ve ج (j) gibi sesler bulunmaktadır.

Harflerin bağlantı noktası da Uygurlara Türkiye Türkçesi öğretirken alfabe aşamasında dikkat edilmesi gereken konulardan biridir. Uygur alfabesinin Arap harflerine dayanması nedeniyle sesler; sözcüklerin başında, ortasında ve sonunda birbirinden farklı biçimlerde yazılmaktadır.

Sözcük Öğretimi: Sözcük öğretimi aşamasında her öğretici kendine özgü yöntem ve teknik kullanabilmektedir. Yabancı dilde sözcük öğretimi süreç içerisinde farklı bakış açılarıyla yorumlanıp çeşitli aşamalardan geçmiştir.

Yabancı dilde sözcük öğretiminin resimler, videolar, ses kayıtları, görsel ve işitsel araçlar ya da objeler aracılığı ile yapılması, sözcüğün öğrencinin belleğine yerleşmesine yardımcı olabilmektedir. Sözcük öğretiminde öğrencinin söz varlığını doğru belirlemek önemlidir. Sözcük öğretiminde söz varlığı öğretimi; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve dil düzeyiyle uyumlu olarak şekillendirilmelidir. Organ ve akrabalık adları, sayılar, en sık kullanılan isim ve fiiller ile onlarla bağlantılı olan sözcükler, deyimler, atasözleri ve dil öğretiminde önemli kabul edilen kalıplaşmış temel söz varlığını oluşturan önemli başlıklar olarak kabul edilmektedir (Barın, 2003, s. 311).

Cümle Öğretimi: Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrenciden hedef dilde anlamlı ve tutarlı metinler üretebilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, sözcük öğretiminin peşinden cümle öğretimine geçmek, öğrencilerin doğru ve anlamlı metinler oluşturulabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Cümle oluşturma bilgi ve becerisinin yeterli düzeyde gelişmemiş olması durumunda, öğrenciler yazma konusunda kaygı duyabilir ve buna bağlı olarak motivasyon eksikliği yaşayabilirler. Bu sebeple bir sonraki aşama olan paragraf öğretimine geçmeden önce öğreticinin, cümle öğretimi aşamasının eksiksiz bir şekilde tamamlandığından emin olması yazma becerisinin kalıcı ve doğru şekilde gelişmesini sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Cümle öğretiminde anlam bilgisi, bağdaşıklık söz dizimi gibi öğrencinin yazmada anlamlı bir çıktı verebilmesi için oldukça önemli başlıklar bulunmaktadır. Söz dizimi, öğrencinin ana dilinde farklı kurallara sahip olabileceği için özel olarak üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçenin söz dizimi “özne + nesne + yüklem” şeklindedir. Anadili bundan farklı bir söz dizimi kuralına sahip olan öğrencilere yazma

eğitimi verilirken öğrenicinin, sözcükleri hedef dilin söz dizimi kurallarına uygun bir şekilde sıralamasını sağlamak gerekmektedir.

Paragraf öğretimi: Paragraf öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin dördüncü aşamasını oluşturmaktır. Paragraf kısaca, anlamlı cümleler bütününden meydana gelen bir yapıdır. Paragrafın en önemli özelliği uzunluğu yerine tutarlı bir bütüne sahip olmasıdır (Tiryaki, 2013, s. 41). Alfabe, sözcük ve cümle öğretimi aşamalarını başarıyla tamamlayan öğrenciden, bu aşamada, tutarlı ve anlamlı bir bütünden meydana gelen bir paragraf üretebilmesi beklenmektedir. Bu aşama, öğrenicinin dildeki anlam bütünlüğünü kavramasına katkıda bulunacağından, yazma becerisinin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.

Metin öğretimi: “Metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim ve anlatım ve noktalama özelliklerine bağlı kalarak mantıklı ve tutarlı bir düzenlemeye tabi tutulduğu yapıdır” (Güneş, 2013). Bu aşama; öğrenciye alfabe, sözcük, cümle ve paragraf gibi temel birimlerin eksiksiz olarak verilmesinin ardından gelmektedir. Metin öğretimi aşamasında öğrenciler ile çeşitli etkinlikler yapmak onların yazma becerisine olumlu yönde etki edecektir. Bu etkinliklerin bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür Göçer (2010):

- Boşluk doldurma
- Sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma
- Yarım bırakılan metni tamamlama
- Güdümlü ve kontrollü yazma
- Eleştirel yazma
- Serbest yazma

Kontrollü yazma: Bu çalışma türüne tüm düzeylerde yer verilebilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerden istenen, yer değiştirme alıştırmalarında olduğu gibi verilen sözcükleri ve cümle yapılarını bire bir ya da beklenen değişiklikleri yaparak yazabilmeleridir.

Güdümlü yazma: Bu çalışma türünde ise öğrencilerden istenen, daha önce öğrendiği sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf

oluşturabilmeleridir. Güdümlü yazmada, ğreniciden dinlediği bir metni aynen yazması da beklenebilmektedir. ğreniciden dinlediği metinde yalnızca önemli bulunduğu kısımları not almasını istemek de güdümlü yazmanın erevesi içerisinde yer almaktadır. Bu örneklere ek olarak özetleme, öz yazma, anahtarları belirleme de güdümlü yazma önekleri arasına yer almaktadır (nsal, 2008, s. 57).

Serbest yazma: Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, öğrenicinin bütün duygu ve düşüncesini katarak oluşturduğu eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir (Demirel, 2015). Serbest yazma çalışmalarında öğrenciler duygu ve düşüncelerini istedikleri şekilde ifade edilmek için alan bulmaktadırlar. Verilen birkaç başlık arasından istediğini seçen öğrenciler, yazım kurallarına dikkat ederek konu hakkındaki görüşlerini yazılı olarak bildirirler. Bu yazılar çoğu zaman 250-300 sözcük ile sınırlı tutulmaktadır.

Betimleme, hikye etme, tartışma, görüş bildirme, mektup yazma ve edebi yazılar yazma serbest yazma önekleri arasında gösterilmektedir (nsal, 2008).

1.1.4. Yaklaşımlar

Yazma ğretiminde temelde ürün odaklı yaklaşım, süreç odaklı yaklaşım ve tür odaklı yaklaşım olmak üzere üç tane yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan her biri, yazma becerisini geliştirmek amacıyla farklı bir noktaya odaklanmaktadır.

1.1.4.1. rn Odaklı Yazma Yaklaşımı

rn odaklı yaklaşım, yazma sürecinin sonunda görülen, nihai metne odaklanan bir yaklaşım türüdür. Bu yaklaşım türünde, öğrencilerden belirli bir yapı doğrultusunda yazmaları beklenmektedir. rn odaklı yaklaşımda toplam dört aşama bulunmaktadır. Bu aşamalardan ilkinde öğretici, öğrencilerde bir farkındalık yaratmayı amaçlar ve örnek bir yazı ürününü sunarak bu ürünü okumalarını ister. Bu aşamadan sonra kontrollü yazma aşamasına geçilir. Bu aşamada, öğrenciler, kendilerine sunulan iyi yazı neklerine benzeyen yeni metinler oluştururlar. Öğretici bu aşamada konuya dahil olur ve kğitta gerekli grdğu alanlarda düzeltmeler yaparak yazıyı değerlendirir. Burada amaç, öğrenicinin bu düzeltmelerden yola çıkıp hatalarını görmesidir. Bu süreçteki son aşama, öğrencilerin zgn bir metin oluşturacağı serbest yazma aşamasıdır (Güngör, 2020).

Öğreticiler, ürün odaklı yaklaşımda öğrencinin ürettiği yazıyı; sözcükleri nasıl kullandığına, imla hatası yapıp yapmadığına, ürünün içeriğine ve dil bilgisi kurallarına göre incelemektedirler.

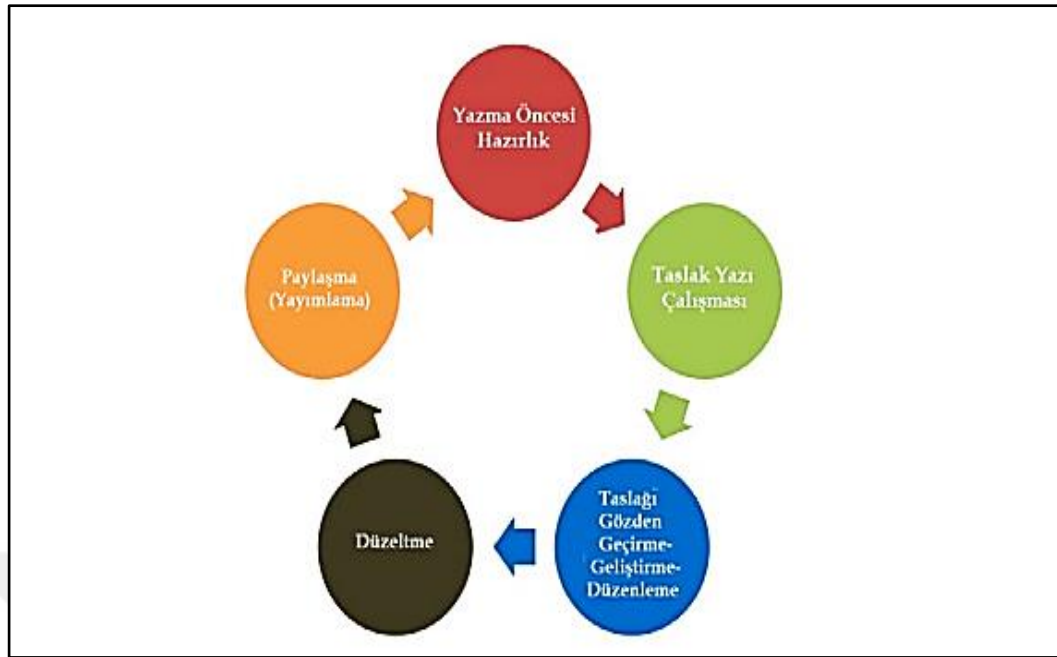
Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencinin yazısındaki hataların tespit edilip düzeltilmesinin ardından, öğrenciye kâğıdın geri verilmesi ve öğrencinin hatasını gözden geçirmesini beklemektir.

Bunun yanında bu yaklaşıma getirilen eleştiriler de vardır. Ürün odaklı yaklaşımda öğrenciden incelediği metni taklit etmesi beklendiği için bunun, öğrencinin yaratıcılığını kısıtlayacağı düşünülmektedir. Bu durumu Özdemir, (2019) “Ürün odaklı yaklaşımda inceleme ve taklit boyutunda öğrencinin metnin yapısını anlaması ve takdiri bilinçli olarak yapmasına yönelik bir çaba yoktur. Ürün temelli yazma modeline göre yazma mekanik bir süreçtir.” diyerek açıklamıştır.

1.1.4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Süreç odaklı yaklaşım, 1970’lerden itibaren yabancı dil öğretimi alanında kullanılan yaklaşımlardan biri olmuştur (Onozawa, 2010,; Akt. Ceyhan, 2014). Süreç odaklı yaklaşımda, yazmanın şekilsel bir üründen farklı olarak bir süreç sonucunda meydana geldiği düşüncesi benimsenmektedir. Bu yaklaşımda ürün odaklı yaklaşımdan farklı olarak öğrenci, gerçek bir amaç ve okuyucu için yazdığından ortaya çıkacak ürün önem taşımaktadır.

Süreç odaklı yazma yaklaşımı doğası gereği bilgileri organize etme, karar verme, problem çözme, öz değerlendirme ve etkili iletişim kurma gibi becerileri de geliştirmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Süreç odaklı yazma yaklaşımının aşamaları aşağıdaki gibi şemalaştırılmıştır:



Şekil 1. Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Aşamaları (Tompkins, Campbell, Green ve Smith 2014'ten akt. Tavşanlı ve Kaldırım, 2020).

1.1.4.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Tür odaklı yaklaşımın ortaya çıkışı, süreç odaklı yaklaşımda bütün yazı biçimlerine uygunluk bulunmaması ve yazı türleri arasındaki farklılıkların yok sayılması gibi durumların eleştirilmesiyle doğrudan ilişkilidir.

Yazma türleri raporlar, denemeler, makaleler, başvuru metinleri gibi kurgusal olmayan yazılar; romanlar, kısa hikâyeler, fıkralar, dramalar, şiirler gibi kurgusal yazılar, mektuplar, tebrik kartları, günlük, dergiler, notlar, mesajlar gibi gündelik iletişimde kullanılan yazılar örnek olarak verilebilir (Brown, 2001'den akt. Durmuş, 2013).

Tür odaklı yaklaşımda öğrenci çeşitli yazma türlerini; bu yazma türlerinin ne zaman, nerede ve hangi amaç doğrultusunda kullanacağıyla birlikte öğrenmektedir. Bununla beraber öğrenci, mesleki ya da sosyal bağlamda hangi yazı türünü kullanacağına ihtiyaçları doğrultusunda karar vermektedir.

1.1.5. Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Yazma Becerisi

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, yabancı dil öğretimi konusunda standart ölçütler belirleyebilmek için oluşturulmuştur. Bu program, yabancı dil öğretiminde müfredat ve izlence gelişimi, ders kitabı yazımı, öğretmen yetiştirme ve değerlendirme açısından başvurulacak önemli bir referans kaynağıdır” (Sözer ve Pilancı, 2021, s. 86). Ülkemiz, Avrupa'daki ortak eğitim uygulamalarını içeren Sokrates projesine, 24 Ocak 2000 tarihinde Avrupa konseyinin kararıyla dahil olmuştur. Bu katılım doğrultusunda, Avrupa ülkelerinde uygulanan yabancı dil öğretimi yöntem ve yaklaşımları ülkemizde de benimsenmiştir. Avrupa'da yabancı dil eğitimi, Avrupa Konseyi'nin modern diller bölümü tarafından belirlenen eğitim politikaları çerçevesinde şekillendirilmektedir. Bu bağlamda Avrupa Konseyi'nin modern diller bölümü, Avrupa çapında ortak bir yabancı dil öğretim programı geliştirmeyi, yabancı dil eğitiminde standartlaştırılmış ölçütler ve bu ölçütlere dayalı bir araç oluşturmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı (Common European Framework of Reference for Language) oluşturulmuştur (Bağcı ve Başar, 2018, s. 323).

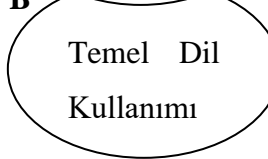
A



A1- Giriş ya da Keşif- Breakthrough

A2- Ara Düzey- Waystage

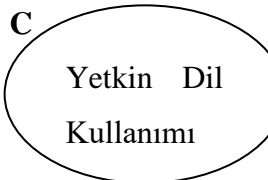
B



B1- Eşik Düzey -Threshold

B2- İleri Düzey- Vantage

C



C1- Bağımsız Kullanıcı- Effective Operational Proficiency

C2- Ustalık- Mastery

Şekil 2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ndeki Dil Düzeyleri (2013, s. 32)

ADOÇP kısaca, bir yabancı dil öğrencisinin, sadece hedef dilde iletişim kurabilmesi için değil aynı zamanda bu dilde etkin olabilmesi için de gereken bilgileri içermektedir.

Programın yazılı anlatım yeterliliklerinde şunlar yer almaktadır (Bağcı ve Başar, 2018, s. 324):

A1- Kişisel bilgi içeren form, mail gibi kısa ve basit cümleler içeren selamlaşmalar yazabilir.

A2- Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektuplar ve basit iletiler yazabilir.

B1- Bildiği, ilgilendiği konular hakkında ve deneyimlerini/izlenimlerini anlatan mektuplar yazabilir.

B2- İlgi alanı hakkında anlaşılır ve ayrıntılı metinler yazabilir. Bir bakış açısına katıldığını ya da karşı çıktığını ifade eden yazılar yazabilir.

C1- Düşüncelerini ayrıntılı, iyi yapılandırılmış biçimde ve mektup, rapor, kompozisyon şeklinde yazabilir. Yazılarını belli bir hedef kitlesine uygun bir biçimde yazabilir.

C2- Uygun bir üslupla, akıcı ve açık metinler yazabilir. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olabilir.

1.1.6. Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Bu bölümde, “tanımlar” kısmında kısaca değinilen ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında önemli bir yer tutan “yabancı dil”, “iki dillilik”, “ikinci dil” ve “ana dili” gibi kavramların ayrıntılı bir şekilde ele alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ancak, bu kavramların açıklamasına geçmeden önce, “dil” kavramının anlamının farklı tanımlar çerçevesinde incelenmesi, çalışmanın bütünlüğü ve akışı açısından uygun olacaktır.

Prof. Dr. Muharrem Ergin, (1990) bu kavramı “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” ifadelerini kullanarak açıklamıştır.

Doğan Aksan (1977) ise, “Dil, düşünce ve duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını

sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.” diyerek dilin tanımını başka bir biçimde yapmıştır.

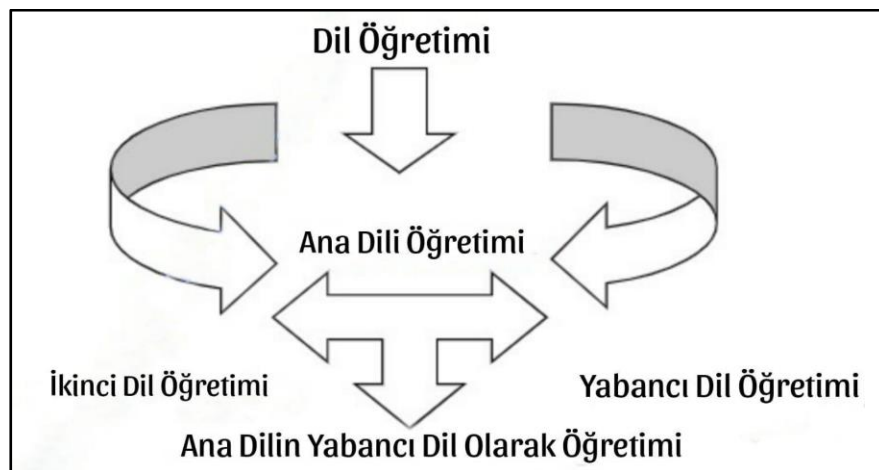
Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir (Dilaçar, 1968).

Verilen örneklerden anlaşılacağı üzere alanyazında, dilin çeşitli biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Tanımlar farklı olsa da dilin seslerden oluştuğu, kendine özgü kuralları ve kalıpları olan bir sistemler bütünü olduğu ve insanlar arasında en etkin iletişim aracı olduğu konusunda bir düşünce birliği bulunmaktadır.

Ana dili dediğimiz kavram ise kişinin edindiği ilk dil olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil (Korkmaz, 2010).

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2004)

Dil öğretiminde ana dili öğretimi ile yabancı dil öğretiminin birbirinden bağımsız, farklı iki alan olduğu bilinmektedir. Bu alanda sıkça karşılaştığımız bir diğer terim ise “iki dillilik”tir. En temel tanımıyla iki dillilik, çeşitli nedenler ve değişik şartlar altında bireyin birden fazla dili ana dili gibi edinmesi ve kullanmasıdır” (Mete, 2015).



Şekil 3. Dil Öğretim Alanları (Mete, 2015, s. 159)

1.1.7. Yazma Sürecine Etki Eden Faktörler

Yazma becerisinin geliştirilmesi de diğer becerilere benzer bir biçimde birden fazla unsur etrafında şekillenmektedir. Yazma becerisinin görece zor kazanılan bir beceri olduğu görüşü, bu becerinin dil öğreniminin son basamağı olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Bu süreçte yaşanan zorluklar öğrenci temelli olabileceği gibi öğretici temelli de olabilmektedir. Çakır (2010) bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Yazma becerisi kavramıyla ilgili olarak çoğu yabancı dil öğretmeninin yanıldığı bir konu öğrencilerden hiç yardım almadan bireysel olarak eksiksiz bir kompozisyon yazmalarını beklemektir. Halbuki yabancı dil öğretimi süreci göz önünde bulundurulduğunda bunun böyle olamayacağı görülmektedir. Esasen ana dil öğretiminde de süreç aynıdır. Öğrencinin seviyesine göre takip edilen süreçte gerektiğinde bir cümle bir gül bir paragraf, bir listeleme ya da not alma gibi etkinlikler de başlı başına bir yazma etkinliği olarak kabul edilebilir. Burada üzerinde durulması gereken nokta ise etkili bir kompozisyon veya denemenin nasıl yazılacağı ve bu konuda öğrenciye nasıl yardımcı olunacağıdır” (Çakır, 2010).

1.2. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE HATA

1.2.1. Hata Analizinin Dil Öğretimindeki Yeri

Çalışmanın bu kısmında hata analizinin ne olduğundan bahsedilip alanyazında konuya dair belirtilen görüşler hakkında bilgi verilecektir.

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin hata analiziyle; yapılan hataların sıklığı, niteliği, nasıl sınıflandırılacağı belirlenirken öğrencinin yazılı anlatımdaki güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti de mümkündür. Hata analizi çalışmalarında, tespit edilen tüm hatalar sınıflandırılarak hataların sebepleri ve çözümlerine dair anlamlı sonuçlar elde etmek amaçlanmaktadır.

Hata analizinin ne olduğu sorusunu ise Şanal (2008), “Dil öğretiminde ve öğreniminde, dilbilimcilerin sağladığı yöntem ve prensiplerin herhangi birini kullanarak öğrenen

kişinin yaptığı hataları sistematik bir şekilde açıklama, tanımlama ve belirleme tekniğine hata çalışması (hata analizi) denir.” diyerek yanıtlamıştır.

Bölükbaş’a göre (2011) anadili ve hedef dilin karşılaştırılması ile öğrencilerin hedef dili öğrenmeleri sırasında karşılaşılabilecekleri güçlükler önceden kestirilebileceğinden, bu güçlükleri önceden bilmek yanlış yapılmasını önleyebilmektedir. Bu noktada öğrencinin dili ve kültürü ile hedef dil ve kültür arasındaki ilişki de önem taşımaktadır. Bireyler; kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimindedirler. Bu bilgi göz önüne alındığında öğrencinin yapabileceği olası hatalar saptanarak hata sayısını en aza indirmek mümkündür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma hatalarının analizi, pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bu tür hata analizi çalışmalarından elde edilen verilerin yalnızca çalışmaya katılan öğrencilerin yazma hataları olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Kaya (2022) aynı dili ve benzer kültürleri paylaşan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde ana dillerinden olumlu /olumsuz aktarımlar, yaşadıkları zorluklar ve hedef dile yönelik tutumları benzer olduğunu söylemektedir.

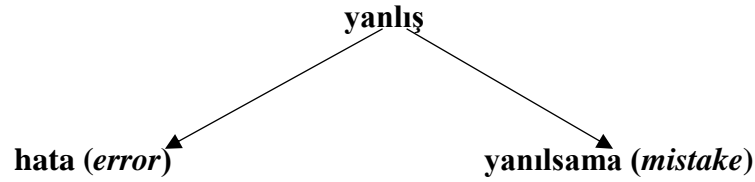
1.2.2. Terim Tartışması

Bu çalışmada, “yanlış” değil “hata” terimi tercih edilmiştir. Bu tercihin nedenini kısaca açıklamakta yarar vardır. Günlük kullanımda iki sözcük sık sık birbirinin yerine kullanılırsa da aralarında, tıpkı “error” ve “mistake” sözcüklerinde olduğu gibi farklılıklar bulunmaktadır.

Alanyazına baktığımızda “error” sözcüğünün “hata” ya da “yanlış” olarak çevrildiğini görmekteyiz. *Error*’un Türkçede nasıl verileceği konusunda bir birlik bulunmadığından çalışmalarında terim olarak “hata” sözcüğünü tercih eden araştırmacılar (Adalar Subaşı, 2010) olduğu gibi “yanlış” sözcüğünü tercih edenler de (Bölükbaş 2011, Büyükkiz ve Hasırcı, 2013) vardır.

Kazemian ve Shahbaz’a (2015) göre “error” eksik öğrenmenin sonucunda ortaya çıkmaktadır ve bu tür hataların kendiliğinden düzelmesi mümkün değildir. Aynı çalışmada “mistake” ise öğrencilerin doğru biçimi bilmesine rağmen dikkatsizlik vb. unsurlar neticesinde yaptığı yanlışlardır ve bu yanlış dışardan bir müdahale olmadan da

kendiliğinden düzeltebilirler. Durmuş (2019) ise bu konuya “üçlü bir kavramsal çerçeve” fikri ile yaklaşmıştır:



Şekil 4. Hata, Yanılma ve Yanlış Kavramları

Durmuş’a (2019) göre hata, öğrenci tarafından yapılan ve öğrenim sürecinde kendiliğinden giderilemeyen, süreklilik göstermesi nedeniyle de öğreticinin müdahalesini gerektiren yanlışlardır. Burada öğreticinin müdahalesini zorunlu kılan şeyin öğrenim sürecinde yanlışın genelleşmesi olduğu düşünülmektedir.

Bu karşıtlık ilişkisinde yanılma ise; öğrenci tarafından yapılan fakat yine öğrencinin kendisi tarafından düzeltilebilen yanlışlardır (2019). Bu sebeple Uygur öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarının analizi, “hata” adı altında değerlendirilmektedir. Öğrenci çoğunluğunun sistematik bir biçimde yaptığı hataların yanında; gözden kaçırma, yorgunluk, dikkatsizlik ya da dalgınlık gibi dış unsurlar neticesinde meydana geldiği düşünülen yanılmalar da çalışma içinde belirtilmiştir.

Şanal’a (2008, s. 597) göre bu hataların sınıflandırılması şu üç başlık şeklindedir:

- 1- “Dillerarası Hatalar (*Interlingual Errors*): Aktarım hataları olarak da adlandırılan bu hatalar, genellikle anadilinde düşünenleri, hedef dile, olduğu gibi aktarmak suretiyle yapılmaktadır.”
- 2- “Dil içi hatalar (*Intralingual Errors*): Bu hatalar daha önce öğrenilen dilin etkisiyle olan hatalar değildir. Bunlar hedef dilin yapısının, özelliklerinin, kurallarının öğrenciye yabancı gelmesi, dilin doğasında olan kavramların öğrencinin mantığına yerleşmemesi nedeniyle olan hatalardır.”
- 3- “Gelişimsel Hatalar (*Developmental Errors*): Bu hatalar dil içi hataların bir alt dalı gibidirler. Öğrencinin hedef dille kurduğu bağın sınıf içi tecrübeler, ders kitabı, öğrencinin kendi çalışması ile sınırlı olması dolayısıyla oluşabilecek hatalardır. Dil içi hatalarla arasında çok az bir fark bulunmaktadır” (Ghee Seah, 1981: 14-16; Akt. Şanal, 2008).

1.3. TÜRKİYE TÜRKÇESİ VE UYGUR TÜRKÇESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesi aynı dil ailesine mensup oldukları için ses bilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimi gibi tipolojik özellikler açısından önemli benzerlikler taşıdığı gibi farklar da barındırmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye Türkçesi öğrenen Uygur öğrenciler için iki dilin benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak hazırlanacak bir izlençe geliştirilmesi, dil öğretim sürecini daha etkili hale getirebilir.

1.3.1. Uygur Türkçesi ve Alfabeti

Batı Türkistan ve Doğu Türkistan, günümüzde Türkistan olarak adlandırılan bölgenin iki ayrı koludur. Bu çalışma, bugün çok büyük bir kısmı Doğu Türkistan topraklarında yaşayan Uygur Türklerini konu almaktadır.

Uygur adı tarih sahnesinde ilk defa Bilge Kağan yazıtında, 716 yılının olayları esnasında, Uygur İlteberinin⁴ adı aracılığıyla geçmektedir. Bunun yanında Uygur adının, Bilge Kağan yazıtından başka, Karabalgasun, Şine Usu, Tez II, Suci, İyme ve Şivet-Ulan yazıtlarında geçtiği de bilinmektedir. Çin kaynaklarında ise Uygur adına Hui-hu, Hoei-ho, Wei-ho, Wei-wu gibi pek çok farklı şekilde rastlamak mümkündür (Buran ve Alkaya, 2013, s. 3)

Uygur adının anlamı üzerine farklı görüşler bildirilmiştir. “Şahin gibi hızlı hücum eden”, “orman halkı”, “çukur”, “uymak”, “yapışmak”, “kendi kendine yeten” ve “müttefik” gibi anlamlar bu görüşlerden bazılarıdır (Emet, 2008). Bazı araştırmacılar ise bu adın Uy+gur şeklinde geliştiği, “uyanlar, bir araya gelenler, akrabalar, müttefikler” anlamını taşıdığı ve tarihte görülen On Uygur adının da “On Müttefik”ten meydana geldiği yolunda açıklamalarda bulunmuşlardır (Gömeç, 2023)

Büyük bir kısmı Çin sınırları içinde olan, yüzölçümü 1.824.418 kilometrekare olan Doğu Türkistan’da yaşayan Uygur Türklerinin toplam nüfusu hakkında ise farklı görüşler mevcuttur. Kasım’ın (2021, 65) aktardığı bilgilere göre ise Çin Hükümetinin

⁴ İlteber, Türk Kağanlığındaki boy başkanlarından birine verilen addır.

2021 yılındaki son nüfus sayımında Uygurların toplam nüfusu 11 milyon olarak kaydedilmiştir. Aynı zamanda Kâroly'un (2022, 234) *Modern Turkic Languages* adlı eserinde de 12 milyon civarında olduğu, nüfus dağılımı olarak ise 10 milyon kişinin Doğu Türkistan'da, 220 bin kişinin Kazakistan'da 50 bin kişinin Özbekistan'da, 50 bin kişinin Kırgızistan'da ve 50 bin kişinin de Türkiye'de yaşadığı aktarılmıştır.

Türkçenin güneydoğu kolundaki iki Orta Asya dilinden biri olan Uygurcanın, Doğu Türkistan ve yukarıda sayılan ülkeler dışında Moğolistan'da, Pakistan'da ve Suudi Arabistan'da konuşulduğu bilinmektedir (Johanson, 1998). Bunlara ek olarak yakın zamanda pek çok Uygur Türkünün; Türkiye başta olmak üzere, Avustralya ve Kanada gibi çeşitli ülkelere göç etmesiyle bu ülkelerde de Uygur Türkçesi konuşurlarının olduğu kaydedilmiştir. Uygur Türkçesinin standart dilinin ne olduğuna dair soruyu ise Johanson, (2003) "Uygur nüfusunun %99,4'ü tarafından kullanılan Urumçi ağzı, Uygur Türkçesinin standart dili olarak kabul edilmektedir." şeklinde yanıtlamıştır.

1.3.2. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinin Ses Özelliklerinin Karşılaştırılması

Bu karşılaştırmayı yapabilmek adına iki dilin de seslerinin bilinmesi gerekmektedir.

Tablo 5. Türkiye Türkçesinin Sesleri

Ünlüler		Art		Ön	
		Düz	Yuvarlak	Düz	Yuvarlak
	Geniş	a	o	e	ö
	Dar	ı	u	i	ü
Ünsüzler	Ötümlü	b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z			
	Ötümsüz	f, s, t, k, ç, ş, h, p			

Tablo 6. Uygur Türkçesinin Sesleri

Ünlüler	Düz		Yuvarlak	
	Geniş	Dar	Geniş	Dar
Art	A		o	u
Ön	e, i	é,	ö	ü
Ünsüzler	b, c, ç, d, f, g, ğ, h, ħ, j, k, k, l, m, n, ñ, p, r, s, ş, t, v, y, z			

Tablodan da anlaşılacağı üzere Uygur Türkçesinde Türkiye Türkçesinde bulunmayan ğ, ħ, k, ñ ünsüzleri ile “é” ünlüsü mevcuttur. Bunun yanında Türkiye Türkçesinde bulunan “ı” sesi ise Uygur Türkçesinde bulunmamaktadır.

Uygur Türkçesindeki “e” sesi, Türkiye Türkçesine göre daha açık ve geniş bir biçimde sesletilirken, “é” sesi ise Türkiye Türkçesindekinden daha kapalı ve dar bir biçimde sesletilmektedir. Uygurcada ilk seste bulunan /a/ ve /e/ sesleri, dar ünlülerden önce açık hecede /é/’ye, sonra açık hecelerde ise daralarak /i/ sesine dönüşür.

Ünlü uyumu dendiğinde bakılan iki uyum bulunmaktadır: kalınlık-incelik/artlık-önlük uyumu ve düzlük-yuvarlaklık uyumu. Buna göre Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesi arasındaki benzerlikler ve farklılıklar şu şekildedir:

Damak Uyumu

Büyük ünlü uyumu kuralına göre, art damak ünlüleri yalnızca art damak ünlüleri ile ön damak ünlüleri ise yalnızca ön damak ünlüleri ile bir arada bulunur. Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesi benzer bir ünlü uyumuna sahip olsa da iki dil arasında belli farklılıklar bulunmaktadır. Uygur Türkçesinde ön damak ünlüleri, Türkiye Türkçesinde olduğu gibi

e, i, ö, ü arka damak ünlüleri ise Türkiye Türkçesinden farklı olarak *ı* sesi olmadan *a, o, u*; olarak sınıflandırılmaktadır.

Ön damak ve art damak uyumuna sahip sözcükler bulunmasına rağmen, bu kurala uymayan birçok sözcük de vardır. Özellikle eklerle kökler arasında bu uyumsuzluk daha belirgindir. Ön damak ve art damak uyumuna aykırı sözcüklere örnek olarak *yahşi, assiğ / kim-du, sal-di, buz-di* gösterilebilir. Buna karşılık, uyuma uygun sözcükler arasında *kaçan, kayak / kör-giin-diik, bir-si*, yer almaktadır (Coşkun, 1998).

Düzlük-yuvarlaklık Uyumu

Uygur Türkçesinde “a, è, i” ünlüleri düz; “o, ö” ünlüleri geniş yuvarlak; “u, ü” ise dar-yuvarlak ünlüler sınıfında bulunmaktadır. “E” ünlüsü ise yarı dar bir ünlüdür. Küçük ünlü uyumunda yuvarlak ünlüleri, dar-yuvarlak veya düz-geniş ünlüler takip eder. Ancak, Uygur Türkçesinde tam olarak bir düzlük-yuvarlaklık uyumundan bahsedilemez. Düzlük-yuvarlaklık uyumuna uyan sözcüklerin yanında, uymayan sözcükler de mevcuttur.

Düzlük-yuvarlaklık uyumlarına uymayan sözcüklere örnekler: *sözlimək, susirimaq, körümsiz*

Sözcüklerle çekim ekleri arasındaki düzlük-yuvarlaklık uyumsuzluğuna örnekler: *buz-di, yüz-i*

Düzlük- yuvarlaklık uyumuna uyan sözcüklere örnekler: *sepil, sunmak,*

Sözcüklerle çekim ekleri arasındaki düzlük-yuvarlaklık uyumuna örnekler: *kör-düm, avaz-ım*

1.3.3. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinin Biçimbilgisel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Diller biçimbilgisel açıdan incelendiğinde temelde üç başlık altında sınıflandırılmaktadır:

- *yalınlayan (tek heceli)*
- *bükümlü*
- *eklemeli*

“Yalınlayan dillerde her sözcük kök biçimdedir, ek yoktur. Sözcükler arasındaki ilişki, sözcüklerin cümle içerisindeki yerleri ile ifade edilir. Bu gruptaki dillere en iyi örnek Çince ve Vietnamcadır. Bükümlü dillerde ise dil bilgisi işlevleri sözcük kökündeki değişikliklerle ifade edilir. Hint-Avrupa dilleri ve Arapça bu yapıdaki dillere örnektir. Eklemeli dillerde ise sözcük kökünde bir değişiklik olmaz. Sözcük köküne ek adı verilen ve belli işlevleri olan öğelerin eklenmesiyle yeni sözcükler yapılır veya sözcükler arasındaki gramatik ilişkiler ifade edilir. Türkçe, Japonca, Fince, Macarca, Swahili dili bu gruba giren diller arasındadır” (Demir ve Yılmaz, 2014).

Uygur Türkçesi de Türkiye Türkçesi gibi eklemeli diller grubunda bulunmaktadır. Bu gruba mensup dillerde sözcüklerin köklerine yapım ve çekim ekleri eklenerek sözcük üretmek mümkündür. Bu bağlamda Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Uygur Türkçesinde üçüncü teklik ve çokluk şahıs iyelik eklerinin yuvarlak biçimleri bulunmamaktadır. Üçüncü tekil şahıs iyelik eki ünlü ile biten sözcüklerde +si ünsüz ile biten sözcüklerde ise +i şeklinde kullanılmaktadır. Yine üçüncü şahıs iyelik eklerinden sonra araya zamir “n”si getirilmemektedir (Coşkun, 1998). Örnekleme gerekirse:

köz+i+din

bali+si+de

“Ötümlülük-Ötümsüzlük Uyumu: Ötümlü ve ötümsüz varyantları olan bir ek; ünlülerden ve ötümlü ünsüzlerden sonra ötümlü ünsüzle, ötümsüz ünsüzlerden (*f, s, t, k, ç, ş, h, p*) sonra ötümsüz ünsüz ile başlayan bir ek alır. Türk-çe, sınıf-ta, masa-da bu uyuma örnekler olarak gösterilebilir” (Demir ve Yılmaz, 2014).

Coşkun’un (1998) çalışmasına göre Arapça ve Farsça kökenli olup Uygur Türkçesine geçen ve ünsüz uyumsuzluğu olan sözcüklerin bazılarında Uygur Türkçesinde geçtikten sonra ünsüz uyumu sağlanırken, bazılarında ise ünsüz uyumu sağlanamamıştır. Türkçe sözcüklerde ünsüz uyumu mevcut olmakla birlikte, bazen kök ile ekler arasında uyumsuzluklar görülmektedir:

Ünsüz uyumuna örnekler: *ispat, pişkalı, satkuçi*

Ünsüz uyumsuzluğuna örnekler: *cèbhè, lèhcè, nisbèt, musbèt, mèchul, miqdar*

Tablo 7. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Ekler

Yapım Ekleri	
Türkiye Türkçesi	Uygurca
İsimden isim yapım ekler: <i>+II, +IU, +IIk, +cI, +cIk, +sIz, +tAş, +gil, +cA, +msI, +mtrak</i>	İsimden isim yapım ekler: <i>+çAq, +çi, +siz, +dAş, +lik, +kar, dAr, +keş, +gAh,</i>
İsimden fiil yapım ekler: <i>+IA, +IAş, +t</i>	İsimden fiil yapım ekleri: <i>+IA, +IAş, +lAn, +sirA, +Ay</i>
Fiilden isim yapım ekler: <i>+mA, +mAk, +Iş, +cA, +AcAk, +gI, +IcI</i>	Fiilden isim yapım ekleri: <i>+Aq, +mAq, +qAq, +guçi, +guç, +im, +gUn, +indi, +miş,</i>
Fiilden fiil yapım ekler: <i>+Ir, +dIr, +AIA, +iver, +Ip, +t/+Irt, +Il, +n, +Iş, +Ip</i>	Fiilden fiil yapım ekleri: <i>+mA, +t, +dir, +il, +in, +iş</i>
Eşitlik eki <i>+cA</i>	
Aitlik eki <i>+ki</i>	

Çekim Ekleri	
İsim Çekimi	
Türkiye Türkçesi	Uygurca
Çokluk eki: +lAr	Çokluk eki: +lAr
Durum ekleri: +dA +Dan +A +I +Yalın Durum	Durum ekleri: +Iñ, +nI, +ga, +ge, +qa, +ke +DA +DIn +ÇA +Dek +qarı, +keri +gıçe, +giçe
Fiil Çekimi	
Şahıs ekleri: Teklik 1 + (ı, i, u, ü)m 2 + (ı, i, u, ü)n + ünüz (nez. Şek.) 3 + I, + sI Çokluk 1 + (ı, i, u, ü)mIz 2 + (ı, i, u, ü)nIz 3 + (s)I + lArI	Şahıs ekleri: Teklik 1 + (ı,u,ü)m 2 + (ı,u,ü)n; + ñiz (nez. şek.) 3 + i, +si Çokluk 1 + (ı,u,ü)miz 2 + (ı,u,ü) ñlar 3 + (s)i, +liri

1.3.4. Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesinin Sözdizimsel Özelliklerinin Karşılaştırılması

Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Altay dil grubunun söz dizimi özellikleri korunduğundan iki dilin söz dizimi oldukça benzerdir. Bununla birlikte bazı farklılıklar da mevcuttur.

Her iki dilde de kurallı cümle dizilişi özne+nesne+yüklem (*subject+object+verb* “SOV”) biçimindedir. Her iki dilde de yardımcı öge, temel ögeden önce gelmektedir.

Türkiye Türkçesi: *Ayşe çiçekleri suladı.*

Uygur Türkçesi: *Ayşe güllerni suğardi.*

Türkiye Türkçesinde tamlama yaparken belirten belirtilenden önce gelmektedir. Uygur Türkçesinde de durum farksızdır.

Türkiye Türkçesi: *kırmızı koltuk* (belirten+belirtilen)

Uygur Türkçesi: *kızıl orunduk* (belirten+belirtilen)

Türkiye Türkçesinde de Uygur Türkçesinde de dilbilgisel olarak cinsiyet ayrımı bulunmamaktadır; “o” zamiri cinsiyetsiz ve kapsayıcıdır.

Türkiye Türkçesinde, *için* ve *ile* edatları dışında kullanılan edat gruplarında, eğer isim unsuru işaret zamiri veya kişi zamiriyse, zamir ismin aldığı duruma göre çekimlenmektedir. Fakat “için” ve “ile” edatlarında durum farklıdır: Bu edatlarla birleştiğinde, kişi zamirleri ve çoğul eki almayan işaret zamirleri tamlayan eki almaktadır. Uygur Türkçesinde ise, işaret zamirleri “üçün” ve “bilen” edatlarıyla birleştiğinde tamlayan eki alırken, “men”, “sen”, “biz” ve “siz” gibi kişi zamirleri tamlayan eki almayabilir (Erenoğlu, 2014).

Tablo 8. Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesinde “için” ve “ile” Edatları

Türkiye Türkçesi	Uygur Türkçesi
<i>benim için / ile</i>	<i>men üçün / bilen - méniñ üçün / bilen</i>
<i>senin için / ile</i>	<i>sen üçün / bilen - séniñ üçün / bilen</i>
<i>bizim için / ile</i>	<i>biz üçün / bilen - bizniñ üçün / bilen</i>
<i>sizin için / ile</i>	<i>siz üçün / bilen - sizniñ üçün / bilen</i>
<i>onun için / ile</i>	<i>uniñ üçün / bilen</i>
<i>bunun için / ile</i>	<i>buniñ üçün / bilen</i>
<i>şunun için / ile</i>	<i>şuniñ üçün / bilen</i>
<i>onun için / ile</i>	<i>uniñ üçün / bilen</i>

2. YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada öğrencilerden toplanan kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi ile veriler elde edilmiştir. Verilerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, belli başlı kurallara dayalı kodlamalar ile bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır” (Büyüköztürk, 2012, s. 240).

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu tezin çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Elit Uygur Vakfı ile Satuk Buğra Han ve Milliyet Vakfında öğrenim gören, 38 Uygur öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler aynı sınıfta olmasına rağmen kurdukları cümle yapılarından yola çıkarak aynı dil düzeyine sahip olmadıkları söylenebilse de tamamının, kurumun B1.1 kur sınavını geçtiği, tarafımıza bildirilmiştir. Öğrencilerin yaşı 10-20 aralığındadır.

2.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye Türkçesi öğrenen 38 Uygur öğrencinin dil becerilerini değerlendirmek amacıyla, öğrencilere bir Charlie Chaplin filminden sözsüz bir kesit izlettirilmiştir. Bu kesitte ilk olarak Chaplin ve küçük bir çocuk görülmektedir. Tamirci olan Chaplin, kendisine tamir edilecek bir şeyler aramaktadır. Küçük çocuktan mahalledeki camları kırmasını isteyen Chaplin, işi aramaktansa, iş oluşturmayı tercih etmektedir. Kırılan camları tamir ederek para kazanan Chaplin, bir güvenlik görevlisinin radarına takılmıştır. Güvenlik görevlisi, Chaplin’in küçük çocuk ile iş birliği içinde olduğundan şüphe etmektedir. Çocuk ve Chaplin’i göz takibine alan güvenlik görevlisi, şüphesinde haklı olduğunu kısa süre içinde anlamıştır. Bunun neticesinde ise kovalama başlamıştır.

Öğrencilerden izledikleri bu film kesitine dair olayları ve sahnenin ne anlattığını konu alan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Çalışmanın verileri, öğrencilerin yazılı olarak sundukları kompozisyon kâğıtlarının incelenmesi ile elde edilmiştir. Kompozisyon kâğıtları incelendiğinde, film hakkındaki görüş ve yorumlarını Uygur Türkçesi ile ifade eden bir öğrenci olduğu görülmüş ve bu kâğıt incelemeye dahil edilmemiştir.

Değerlendirmede, yazım hataları incelenmiştir. Bu hatalar beş temel dil bilgisi düzeyine göre analiz edilmiştir: yazım ve noktalama hataları, ses bilgisel hatalar, biçimbilgisel hatalar, sözdizimsel hatalar ve sözcüksel-mantıksal düzeydeki hatalar. Bu başlıklar altında sınıflandırılan hatalar, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı güçlüklerin detaylı olarak analiz edilmesini sağlamıştır.

38 Uygur öğrenciden toplanan veriler, öğrencilerin Türkiye Türkçesinde yazma becerisinde karşılaştıkları hataların nasıl sınıflandırılacağını ve dil becerileri açısından gelişim alanlarını tespit etmek amacıyla sistematik bir şekilde incelenmiştir. İnceleme sonucunda bir öğrencinin hatasız bir kâğıt verdiği görülürken bir öğrencinin ise iki cümlelik yetersiz bir kâğıt verdiği görülmüştür. Buna ek olarak bir öğrenci de kompozisyonunu Uygurca yazmış olduğundan, bu üç kâğıt, değerlendirmeye alınmamıştır.

Yapılan değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerindeki eksikliklerin yanı sıra, farklı dil yapılarının Uygur Türkçesi ile Türkiye Türkçesi arasındaki dilsel ve anlamsal farklılıklar nedeniyle nasıl ortaya çıktığını da göstermektedir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesinde yazılı anlatımda yaptıkları hatalar; hatanın türüne, sayısına ve hatanın yapılma oranına göre tablolandırılmıştır. Bunlar yazım ve noktalama hataları, ses bilgisel hatalar, biçimbilgisel hatalar, sözdizimsel hatalar ve sözcüksel-mantıksal düzeydeki hatalar olarak kategorilere ayrılmaktadır.

Çalışmadan elde edilen verilere göre % 55,30'luk bir oranla yazım ve noktalama hataları, Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda en sık yaptıkları hata kategorisi olmuştur. Bunu % 17,42 ile sesbilgisel hatalar izlemektedir. Biçimbilgisel hataların oranı % 12,87 iken sözcüksel-mantıksal hataların oranı % 8,35 olarak tespit edilmiştir. Uygur öğrenciler en az hatayı % 6,06'lık bir oranla sözdizimsel hatalar kategorisinde yapmıştır.

Tablo 9. Hata Türü ve Oranı

Hata Türü	Sayısı	Oranı
Yazım ve noktalama hataları	73	% 55,30
Sesbilgisel hatalar	23	% 17,42
Biçimbilgisel hatalar	17	% 12,87
Sözdizimsel hatalar	8	% 6,06
Sözcüksel-mantıksal hatalar	11	% 8,35
Toplam	132	

Tek bir öğrencinin herhangi bir dil bilgisi kategorisi altında çok fazla hata yapması, o dil bilgisi kategorisinin hata oranını üst sıralara taşıyabilir. Bu durum, hata analizi açısından doğru olmayan sonuçlar meydana getirebilmektedir.

Bu çalışmada bu türden hatalı bir sonuç elde edilmemesi için hata oranı, hatanın sayısı ile hesaplandığı gibi, hatayı kaç öğrencinin yaptığı ile de hesaplanmıştır. Hatanın sayısı ile

elde edilen oran ile hata yapan öğrencisi sayısıyla elde edilen oran arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yazım ve noktalama kategorisi, 35 öğrencinin de hata yaptığı kategori olarak yine ilk sırada yer almaktadır. Aynı şekilde ses bilgisi kategorisi de toplam 28 öğrencinin hata yapması ile ikinci sırada yer almaktadır. Son olarak cümlelerin sözdizimsel olarak değerlendirildiği kategoride ise toplamda 7 öğrencinin hata yaptığı gözlemlenmiştir. Bu sayede *Tablo 10*'da verilen hata oranının güvenilirliği teyit edilmiştir.

3.1. YAZIM VE NOKTALAMA HATALARI

Çalışmanın bu aşamasında yazım ve noktalama hataları sözcüklerin hatalı yazımı, bitişik ve ayrı yazım hataları, büyük-küçük harf hataları ve noktalama hataları olarak sınıflandırılmıştır. Hataların tespiti için Türk Dil Kurumu Sözlüklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 10. Yazım ve Noktalama Hataları

Yazım ve Noktalama Hataları	Hata Sayısı
Bitişik ve ayrı yazım hataları	11
Büyük-küçük harf hataları	7
Sözcüklerin yanlış yazımı	49
Noktalama hataları	6
Toplam	73

3.1.1. Bitişik ve Ayrı Yazım

Bitişik ve ayrı yazım hataları konusunda öğrencilerin toplamda 11 hata yaptığı saptanmıştır. Öğrencilerin bağlaç olan ve ayrı yazılması gereken *da*'yı sıklıkla bitişik yazdığı gözlemlenmiştir. Bunun sebebinin Uygur Türkçesinde “dahi” anlamı taşıyan bu parçacığın “mu” şeklinde ve sözcüğe bitişik yazılması olabileceği düşünülmektedir. Aynı

zamanda Uygur Türkçesinde “hês kıliş” biçiminde yazılan “hissetmek” sözcüğünün kompozisyon kâğıtlarında sık sık ayrı yazıldığı saptanmıştır.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö5: Bunu üvey babası (Charlie Chaplin)e anlat masıyla başlar.	Bunu üvey babası Charlie Chaplin'e anlatmasıyla başlar.
Ö3: Adamında kırılan cami düzelttiğini ve ev sahibininde buna para verdiğini görür.	Adamın da kırılan camı düzelttiğini ve ev sahibinin de buna para verdiğini görür.
Ö11: Onlarda eninde sonunda polise yakalanacak.	Onlar da eninde sonunda polise yakalanacak.
Ö20: Biz kendimiz bir sorunu halletmek için çözüm bulduk sanarken aslında sorununda çözümünde kaynağı birdir.	Biz kendimiz bir sorunu halletmek için çözüm bulduk sanırken aslında sorunun da çözümün de kaynağı birdir.
Ö19: Adam iş için hazırlanır ve oğlunuda yanına alır.	Adam iş için hazırlanır ve oğlunu da yanına alır.
Ö2: Çocuğun fikri kendisi haylaz çocuk rolünde camlara taş atması babasımında tesadüfen ordan geçen bir camcıyı oynamasıdır.	Çocuğun fikri kendisi haylaz çocuk rolünde camlara taş atması babasının da tesadüfen ordan geçen bir camcıyı oynamasıdır.
Ö25: Çocukta adamın yanından uzaklaşmadığı için polis bunların oyununu anlamış.	Çocuk da adamın yanından uzaklaşmadığı için polis bunların oyununu anlamış.
Ö20: Fakat bu sefer işleri yolunda gitmez ve polis durumu farkeder .	Fakat bu sefer işleri yolunda gitmez ve polis durumu fark eder .

Ö1: Ben çocuğun ne his ettiğini anlamaya çalıştım.	Ben çocuğun ne hissettiğini anlamaya çalıştım.
Ö34: Çocuğu yalnız bırakır ve suçu üstünden def ettiğini görürüz.	Çocuğu yalnız bıraktığını ve suçu üstünden defettiğini görürüz.

3.1.2. Büyük-Küçük Harf

Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde yapılan büyük-küçük harf hatalarının Arap harfli alfabeden kaynaklandığı düşünülmektedir. Arap harfli alfabelerde seslerin başta, ortada ve sondaki halleri için yazım farklılığı bulunurken büyük-küçük harf gibi bir yazım farklılığı bulunmamaktadır. Bu başlık altında toplam 7 hata saptanmıştır. Bu sınıflandırmada yalnızca cümle başındaki sözcüğün küçük harfle başlaması değil aynı zamanda özel adların ilk harfinin küçük yazılması ve cümle başında olmayan sözcüğün büyük harfle yazılması gibi hatalar da yer almaktadır.

Kompozisyonların tamamı incelendiğinde, hatalı yazan öğrencilerin de çoğu durumda bu kuralları doğru uygulamış olması ve bu başlık altında yapılan hataların görece az olması hatanın kaynağının öğrencilerin dikkatsizliğinden kaynaklanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö5: bu vidyuda Adam çocukla iş birliği yapmış.	Bu videoda adam çocukla iş birliği yapmış.
Ö13: charlie camları kırması için bir çocuk görevlendiriyor, sonra işe koyuluyor.	Charlie camları kırması için bir çocuk görevlendiriyor, sonra işe koyuluyor.
Ö11: ticarette aklı kullanmak çok önemlidir ki, şunu da unutmamak lazım hak elbet yerini bulur.	Ticarette aklı kullanmak çok önemlidir ki, şunu da unutmamak lazım hak elbet yerini bulur.

Ö36: Ama Polisin durumu fark etmesi uzun sürmez.	Ama polisin durumu fark etmesi uzun sürmez.
Ö4: Ama bu kısa Filmin bize vermek istediği mesajda bugünkü dünyamızı çok güzel bir şekilde anlatmış.	Ama bu kısa filmin bize vermek istediği mesajda bugünkü dünyamızı çok güzel bir şekilde anlatmış.
Ö36: Adam camı Tamir etmek istiyor.	Adam camı tamir etmek istiyor.

3.1.3. Sözcüklerin Hatalı Yazımı

İnceleme sonucunda elde edilen verilere göre sözcüklerin hatalı yazımı başlığında toplam 49 hata tespit edilmiştir. Bu yazım hatalarını şu dört ana grupta toplamak mümkündür: harf eksiltme, fazla harf kullanma, harf sırasını karıştırma ve sözcükleri ana dilindeki yazım biçimleriyle yazma.

Harflerin birbiri yerine yazılması:

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö20: Biz kendimiz bir sorunu halletmek için çözüm bulduk sanarken aslında sorununda çözümünde kaynağı birdir.	Biz kendimiz bir sorunu halletmek için çözüm bulduk sanırken aslında sorunun da çözümün de kaynağı birdir.
Ö1: Böylece devem eder son bir polis çocuğu taşla oynarken fark eder.	Böylece devam eder son bir polis çocuğu taşla oynarken fark eder.
Ö29: adamı takip eder sonra cocuğun adam ile görüştüğü fark eder.	Adamı takip eder sonra çocuğun adam ile görüştüğünü fark eder.
Ö30: Onun camları kırmasını istiyor ve kurulan camların yanından tesadüfen geçmiş gibi camları düzeltiyor.	Onun camları kırmasını istiyor ve kırılan camların yanından tesadüfen geçmiş gibi camları düzeltiyor.

Ö5: Bu vidyuda Adam çocukla iş birliği yapmış.	Bu videoda adam çocukla iş birliği yapmış.
Ö34: Güvenlik çocuğu yakalar gibi oluyur ama elinden kaçıyor.	Güvenlik çocuğu yakalar gibi oluyor ama elinden kaçıyor.
Ö26: Videonun sonunda ise adam ile çocuk guvenlikçidin kaçarlar.	Videonun sonunda ise adam ile çocuk güvenlikçiden kaçarlar.
Ö13: Bu eyleme devam ederken bir polise yakalanır ve başta suçsuzmuş gibi sözükerek onu kandırır ve kaçır.	Bu eyleme devam ederken bir polise yakalanır ve başta suçsuzmuş gibi gözükerek onu kandırır ve kaçır.

Harflerin birbiri yerine yazılması kategorisindeki yazım hataları belirlenirken öğrencinin aynı hatayı birden çok defa yapıp yapmadığı da dikkat edilen unsurlar arasındadır. Çünkü kimi kompozisyon kâğıtlarında öğrencinin bir sözcüğü çoğunlukla doğru biçimiyle yazmasına rağmen tek bir yerde hatalı yazdığı örneklerle rastlanmıştır. Buradan hareketle bu tür hataların ana dildeki biçimin, hedef dile taşınması gibi biçimbilgisel bir hata olmasından ziyade büyük oranda öğrencinin dikkatsizliği sonucu meydana geldiği söylenebilmektedir.

Harflerin eksik ya da fazla yazılması:

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö1: Baba çocuk bebaer ticareti mükemmel yapmaları çok güzel pazarlma yapmışlar.	Baba çocuk beraber ticareti mükemmel yapmaları çok güzel pazarlama yapmışlar.
Ö37: Bu filimde çocuk ile babası para bulmak için anlaştılar.	Bu filmde çocuk ile babası para bulmak için anlaştılar.
Ö4: Charlie parasını alıyor ve gidiyor güvenlik onu takip ediyor.	Charlie parasını alıyor ve gidiyor güvenlik onu takip ediyor.

Ö19: Özellikle çocuğun hareketlerinden şüphelenmiştir.	Özellikle çocuğun hareketlerinden şüphelenmiştir.
Ö14: Filimde bir insanın çaresiz kaldığında neler yapabilceğini anlatmakta.	Filmde bir insanın çaresiz kaldığında neler yapabileceğini anlatmakta.
Ö20: Bu tür stratejiler biz istesek de istemesek de hayatımıza müdahale ediyor bu yüzden bu durumlar hakkında bilgi sahibi olmak bize hem öz güven hemde duyarlılıkta fayda sağlayacaktır.	Bu tür stratejiler biz istesek de istemesek de hayatımıza müdahale ediyor bu yüzden bu durumlar hakkında bilgi sahibi olmak bize hem öz güven hem de duyarlılıkta fayda sağlayacaktır.
Ö9: Babası değiştiriyor çocuk ise camaları kırmaya devam ediyordu	Babası değiştiriyor çocuk ise camları kırmaya devam ediyordu

Harflerin fazla yazılmasına en sık “film” sözcüğünde rastlanmıştır. Türkçeye Fransızcadan geçmiş olan bu sözcük söz sonunda Türkçe sözcüklerde söz sonunda bulunmayan *-lm* ünsüzlerini bulundurur. Bu yönüyle Türkçenin yapısına aykırı olduğu için sözcüğün konuşma dilinde “filim” biçiminde söylenmesi oldukça yaygındır. Sözcük Uygurcada da iki hecelidir. Bu nedenle sözcüğün “filim” biçiminde standart dışı yazımı konuşma dilinden ya da Uygurcadan bir uyarılama olabilir. Buna ek olarak *Ö1* numaralı öğrencinin “beraber” yerine “bebaer”, “pazarlama” yerine “pazarlma” yazmış olması, *Ö4* numaralı öğrencinin “parasını” yerine “parasını” ve *Ö9* numaralı öğrencinin “camları” yerine “camaları” yazmış olması ana dilinin etkisi ile açıklanamamaktadır. Bahsi geçen öğrencilerin metinlerinin tamamı incelendiğinde bu hataların dikkatsizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.4. Noktalama

Cümlelerin yapısını ve akışını düzenlemekte rol oynayan noktalama işaretleri, yazılı iletişimde kişinin ifadesinin doğru anlaşılması için oldukça önemlidir. Öğrencilerin noktalama işaretleri kullanımında toplamda 4 hata yaptıkları saptanmıştır. Bunlardan özel isimlerden sonra kesme işaretinin kullanılmaması en sık rastlanan hatadır. Ayrıca özel

isimlerin parantez içinde yazımı da dikkat çeken hatalar arasındadır. Kompozisyonlar incelendiğinde şart ekinden sonra virgül kullanıldığı görülmüştür. Türkçede bu kullanım hatalıdır.⁵ Yine *Ö36* *The Kid* sözcüğünden önce tırnak işareti kullanmazken sonrasında kullanmıştır.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö36: <i>The Kid</i> ”, ünlü oyuncu ve yönetmen (Charlie Chaplin)in 1921 yılında yazıp yönettiği bir sessiz komedi filmidir.	“ The Kid ”, ünlü oyuncu ve yönetmen Charlie Chaplin 'in 1921 yılında yazıp yönettiği bir sessiz komedi filmidir.
Ö33: Eğer çocuk yanına giderse, polis durumu anlayacaktır.	Eğer çocuk yanına giderse polis durumu anlayacaktır.
Ö19: Güvenlik bu kez Charliyi izliyor	Güvenlik bu kez Charlie'yi izliyor
Ö4: Film Londranın soğuk sokaklarında geçmektedir.	Film Londra'nın soğuk sokaklarında geçmektedir.
Ö12: Evin sahibi bu anda çıkıp parayı verir ve camcı gider giderken çocuğuda arkasında gittiğini görünce bu olayı anlar.	Evin sahibi o anda çıkıp parayı verir ve camcı gider. Giderken çocuğun da arkasından gittiğini görünce olayı anlar.

3.2. SESBİLGİSEL HATALAR

Türkçenin ses bilgisi açısından ünlü-ünsüz uyumları, ünsüzlere ilişkin kurallar ve dilin yapısal özellikleri gibi başlıklar, temel konuları oluşturmaktadır. Ünlü uyumu, ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması, yardımcı seslerin kullanımı vb. sesbilgisel kurallar, Türkiye Türkçesinin anlaşılabilirliği ve akıcılığı açısından önemli bir rol oynamaktadır. Uygur

⁵ [Noktalama İşaretleri \(Açıklamalar\) – Türk Dil Kurumu](#)

öğrencilerin özellikle ünsüz yumuşaması ve yardımcı sesler konusunda hata yaptığı görülmektedir. Hataların sıklığı, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 11. Sesbilgisel Hatalar

Sesbilgisel Hatalar	Yanlış Sayısı
Ünlü uyumu hataları	8
Ünlü düşmesi hataları	3
Ünsüz değişimi hataları	4
Yardımcı seslerle ilgili hatalar	8
Toplam	23

Bu kategoride Uygur öğrenciler toplamda 23 yazım hatası yapmıştır. Bu hatalardan sayıca en sık yapılanı, 8 tane ile ünlü uyumu konusundaki yazım hataları olmuştur.

3.2.1. Ünlü Uyumu

“Türkçenin en belirgin özelliklerinden olan ses uyumları, ünlülerin ve ünsüzlerin söz içinde sıralanma kuralları olarak da anlaşılabilir. Söz konusu uyumlar, art arda gelen hecelerde hangi ünlülerden sonra hangilerinin gelebileceği, hangi ünlülerle hangi ünsüzlerin aynı hece içinde yer alabileceği, hangi ünsüzlerin yan yana bulunabileceği gibi sorulara, cevap vermektedir” (Demir ve Yılmaz, 2024).

Türkiye Türkçesinde dört adet uyumdan söz edilmektedir. Bunlar önlük-artlık uyumu, düzlük-yuvarlaklık uyumu, ünsüz uyumu ve ünlü-ünsüz uyumudur. Uygur Türkçesinde bu uyumlar Türkiye Türkçesinde olduğu kadar belirgin olmayabileceğinden Uygur öğrencilerin bu konuda hata yapmaları doğal karşılanmaktadır.

Türkiye Türkçesinde sözcük sonuna gelen ekler, ses uyumuna göre seçilmektedir. Aşağıdaki örnek cümlelerin bu kategoride yer almasının sebebi, öğrencilerin sözcüğün kökünü doğru yazarken Türkiye Türkçesinin ses uyumuna uygun olan eki getirmekte zorlanmasıdır.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö25: Amma yanlış yolla kazanılan huzur elbet bir gün bedelini ödeterek son bulacaktır.	Ama yanlış yolla kazanılan huzur elbet bir gün bedelini ödeterek son bulacaktır.
Ö1: Çocuk hiçbirşey anlamadı ve kendi oyyadi.	Çocuk hiçbir şey anlamadı ve kendi oyyadi.
Ö8: Bu kararı verdiktan sonra pişmanlık duyar.	Bu kararı verdikten sonra pişmanlık duyar.
Ö34: Ben izlediğim filmi çok sevdim çünkü o bana bir şey kattı.	Ö34: Ben izlediğim filmi çok sevdim. Çünkü o bana bir şey kattı.
Ö12: özetle çocuk camı kirarkende baba camcı olarak bu durumdan faydalıp kırılan camlara cam takmakta.	Özetle çocuk camı kırarken baba camcı olarak bu durumdan faydalanarak kırılan camları takmakta.

3.2.2. Ünlü Düşmesi

Sözcük içinde bir ya da birden fazla sesin belli sebepler sonucunda kaybolması, ses düşmesi olarak adlandırılmaktadır. Bu ses düşmeleri karşımıza hece düşmesi, ünlü birleşmesi, hece kaynaşması şeklinde de çıkabilmektedir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö28: Bu şehirin sokakları oldukça soğuktu.	Bu şehirin sokakları oldukça soğuktu.
Ö7: Böyle bir fikirin gelmesi kötü ama şaşırtıcı değil.	Böyle bir fikrin gelmesi kötü ama şaşırtıcı değil.

Ö8: Biraz daha ilerileyen güvenlikçi olayı anlamaya başlar.	Biraz daha ilerleyen güvenlikçi olayı anlamaya başlar.
---	---

3.2.3. Ünsüz Değişimi

“Sözcük içindeki ünsüzler, çeşitli seslik nedenlerle değişikliğe uğrayabilir. Ünsüz değişimleri, niteliklerine göre ötümlüleşme ötümsüzleşme, süreklileşme-süreksizleşme, dudaksılaşma, ön damaklılaşma, art damaklılaşma gibi kategorilerde incelenebilir” (Demir ve Yılmaz, 2024: 88).

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö14: Durumu anlayan polis ikisini takipe alır.	Durumu anlayan polis ikisini takibe alır.
Ö13: Küçük çocuğu yapdığı bu hareket onları ele verdi.	Küçük çocuğu yaptığı bu hareket onları ele verdi.
Ö32: Bu da hayatta yanlış davranışların artmasına ve insanlar arasındaki güven duygusunu azalmasına sebeb olmakta.	Bu da hayatta yanlış davranışların artmasına ve insanlar arasındaki güven duygusunu azalmasına sebep olmakta.

Ünsüz değişimi başlığı altında yapılan hatalar incelendiğinde, öğrencilerin p>b değişimi ile t>d konusunda zorluk yaşadığı görülmektedir. Ö34, Ö13 ve Ö32 numaralı öğrencilerin örnek cümleleri incelendiğinde, öğrencilerin ünsüz değişimi konusunda ana dillerindeki kuralları uygulama eğiliminde oldukları görülmektedir. Bu örneklerde “d” ve “b” seslerinin “t” ve “p” seslerine dönüştürülmesi beklenirken Ö14 numaralı öğrencinin cümlesinde ise “p” sesinin “b” sesine dönüştürülmesi beklenmektedir.

3.2.4. Yardımcı Ses

Türkçe sözcüklerde iki ünlü genellikle yan yana gelmez. Dolayısıyla ekleme sırasında ikiz ünlülerin oluşmaması için araya genellikle /y/ sesi girer. /n/ sesi üçüncü şahıs iyelik ekleriyle durum ekleri arasında, ilgi ekinin başında, zamir çekiminde ve aitlik eki -ki'den sonra kullanılmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2014). Uygur öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde, üçüncü şahıs iyelik ekleri ile hal eki arasına -n yardımcı sesini eklemek konusunda hata yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö16: Çocuk pencereni kırdıktan sonra adam camci gibi geliyor.	Çocuk pencereyi kırdıktan sonra adam camcı gibi geliyor.
Ö32: İnsanlar en büyük suçlarını gizleyebilir amma onlar vijdanidan kaçıp kurtulamaz.	İnsanlar en büyük suçlarını bile gizleyebilir ama vicdanından kaçamazlar.
Ö26: onun camını onarmak karşılığıda para kazanır.	Onun camını onarmak karşılığında para kazanır.
Ö5: fakat adam buna izin vermiyor ve polis bunları arkasidan kovalıyor	Fakat adam buna izin vermiyor ve polis bunları arkasından kovalıyor
Ö22: Biz bu iki kişinin hekayesinde konuk olduk.	Biz bu iki kişinin hikâyesinde konuk olduk.
Ö16: Film toplumsal eleştirini en güzel biçimde yapmakta.	Film toplumsal eleştiriyi en güzel biçimde yapmakta.
Ö26: Bu filmde bır baba ve oğulun yaşamidan kesitler görmekteyiz.	Bu filmde bir baba ve oğulun yaşamından kesitler görmekteyiz.
Ö8: İnsanlar başkalar hakkide herşey derler ama onlar kendileri yapmazlar.	İnsanlar başkaları hakkında her şey derler ama kendileri yapmazlar.

3.3. BİÇİMBİLGİSEL HATALAR

Türkçenin genetik dil bilim anlamında öne çıkan en önemli biçimbilgisel özelliği biçimleme esnasında sözcüklerin bünyesinde herhangi bir değişiklik görülmesizin bitişme yolunun kullanılıyor olmasıdır (Durmuş, 2023). Sözcüklerin türlerini, çekim-yapım kurallarını, sözcüklerin birleşme kurallarını belirlemek gibi başlıklara sahip olan biçim bilgisi, aynı zamanda diller arasındaki tipolojik benzerlikleri de incelemektedir. Çalışmanın bu aşamasında öğrenci kompozisyonlarında biçim bilgisi başlığı altında çokluk ekleri, kip ekleri, zaman ekleri, durum ekleri, isim ve sıfat tamlamaları, özneyüklem uyumu incelenmiştir.

Tablo 12. Biçimbilgisel Hatalar

Biçimbilgisel Hatalar	Hata Sayısı
Çokluk eki hataları	1
Zaman eki hataları	3
Kip eki hataları	3
Hal eki hataları	6
Özne-yüklem uyumsuzluğu	1
İsim ve sıfat tamlaması hataları	4
Diğer biçimbilgisel hatalar	5
Toplam	23

3.3.1. Çokluk Eki

Çokluk ekleri Türkiye Türkçesinde de Uygur Türkçesinde de *+lAr* ekiyle yapılmaktadır. Bu sebeple çokluk ekinin, öğrencilerin en az hata yaptığı başlık olduğu görülmektedir. İncelenen kompozisyonlarda çokluk eki hatası “kimsecikler” sözcüğünün “kimsecik” şeklinde yazılması sonucunda sadece bir kere rastlanmış olup bunun da öğrencinin dikkatsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö31: Camının kırıldığı fark eden kadın dışarı çıkar ve durumu anlamaya çalışır ama kimsecik yok.	Camının kırıldığı fark eden kadın dışarı çıkar ve durumu anlamaya çalışır ama kimsecikler yok.

3.3.2. Zaman Eki

Türkiye Türkçesinde zaman ifade eden birimler bildirme kipleri olarak anılmaktadır. Bunlar geniş zaman, şimdiki zaman, gelecek zaman ve geçmiş zaman olarak sınıflandırılmaktadır. Zaman ifade eden birimler Uygur Türkçesinde de Türkiye Türkçesindeki benzer bir biçimde varlık göstermektedir. Özellikle görülen geçmiş zaman eki olan “-DX”, Uygur Türkçesinde de -di / -tU biçimiyle yer aldığından bu ekin, iki dilde de aynı olduğunu söylemek mümkündür. Uygur öğrencilerin

Tablo 13. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Zaman Ekleri

Zaman Ekleri	Türkiye Türkçesi	Uygur Türkçesi
Görülen geçmiş zaman	+DX	+di, +ti, +tu, +tü
Duyulan geçmiş zaman	+mXş	+gen, +gan
Geniş zaman	+r	+r (sadece yazılı anlatımda)

Gelecek zaman	+AcAk	+men, +du
Şimdiki zaman	+yor	+vat

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ben bu filmi ilk kez gördüğümde başka bir şey düşünmüşüm.	Ben bu filmi ilk kez izlediğimde başka şeyler düşünmüştüm.
Güvenlikleri aldatmak her zaman tehlikeli olacaktı.	Güvenlik güçlerini yanıltmaya çalışmak her zaman tehlikelidir.
Küçük oğlan ile onun babası o sabah bu hayatta kumar oynamayı denedi ama onlar başaramıyor.	Küçük çocuk ile babası o sabah bir kumar oynamayı denediler ama başaramadılar.

3.3.3. Kip Eki Hataları

“Dilbilgisel özellikler doğrultusunda gerçekleşen çekim kategorisi olan kip, konuşucunun dile getiriş biçimini belirleyerek olgu ya da olaya karşı tutumunu yansıtır (Sebzecioglu, 2016: 231). Kip eki, konuşanın yaptığı açıklamanın genel olarak bir isteği, bir tasarlamayı, bir koşullanmayı yansıttığı ya da bir bağımlılığı dile getirdiği anlatım biçimleridir” (Demir ve Yılmaz, 2014).

Tablo 14. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde Tasarlama Kipleri

Tasarlama Kipleri	Türkiye Türkçesi	Uygur Türkçesi
Yeterlilik kipi	-Abil	- ئالاي/-ملهي (-AlAy)
Dilek/Şart kipi	-Sa	-sA

İstek kipi	-A	-sIn, -sUn
Gereklilik kipi	-mAll	lazım kèrek
Emir kipi	-	-AlAy

Tablodan da anlaşılacağı üzere Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesinde kip ekleri oldukça benzerdir. Bu sebeple bu başlık altında az sayıda yazım hatasına rastlanmıştır. Uygur öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde, kip ekleri başlığında istek kipinde ve gereklilik kipinde hata yaptıkları görülmektedir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö18: Benim filmden anladığım zor durumda olsak kimseyi kandırmayız .	Filmde anladığım şey zor durumda da olsak kimseyi kandırmamalıyız .
Ö35: Sen insanlara kötülükle gelsen sen de kötülük bulacaksın.	Sen insanlara kötülük edersen sen de kötülük bulursun.

Yazılan kompozisyonlarda -lXk ekinin yanlış kullanımına dair sadece bir örneğe rastlanmıştır. Bu örneğin de Uygur Türkçesinden aktarılmış bir yapı olduğu görülmektedir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö38: Bu filmde Londralık iki kişinin hikâyesini görmekteyiz.	Bu filmde Londralı iki kişinin hikâyesini görmekteyiz.

3.3.4. Özne-Yüklem Uyumsuzluğu

Özne-yüklem uyumsuzluğu, yazılan cümlelerin öznesinin ve yüklemine dilbilgisel ve anlamsal açıdan hatalı olduğunu ifade etmek için kullanılmaktadır. Anlatım bozukluğu olmadan, tutarlı ve akıcı cümleler oluşturabilmek için özne-yüklem arasında, nesne-yüklem arasında, zaman ve anlam bakımından uyum bulunmak zorundadır. Uygur

öğrencilerin özne-yüklem uyumsuzluğu konusundaki hatalı yazım oranı oldukça düşüktür.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö14: Eğer hata yapmak istemezsen, mutlaka bir çözüm buluruz .	Eğer hata yapmak istemiyorsan mutlaka bir çözüm bulabilirsin .

3.3.5. Hâl Ekleri

“Durum, ismin cümle içinde bulunduğu dil bilgisi şekli; yalın veya eklerle genişletilmiş olarak aldığı geçici haldir” (Korkmaz, 2010, s. 77). Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesi, durum ekleri açısından da büyük oranda benzerlik göstermektedir. Bunun yanında dillerin kendine özgü yapısal özelliklerinden kaynaklanan bazı farklılıklar da mevcuttur. Uygur öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde, durum eklerinin birbiriyle karıştırılmasının kaynaklanan hata sayısının, durum eklerini yanlış yazmaktan kaynaklanan hata sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilerim yönelme hali eki yerine ayrılma halini eki kullandıkları tespit edilmiştir. İki dilin durum ekleri açısından karşılaştırılması şu şekildedir:

Yalın hâl: Yalın hâlde iki dilde de ek yoktur. Bu hâl yalnızca sözcüğün kök biçimiyle ifade edilmektedir.

Belirtme hâli: Belirtme hâlinde nesne belirlidir. Türkiye Türkçesinde bu hal için “-ı, -i, -u, -ü” ekleri kullanılırken Uygur Türkçesinde "نى-" eki kullanılmaktadır.

Türkiye Türkçesi: Evi gördüm.

Uygur Türkçesi: Öyni kördüm.

Yönelme hâli: Her iki dilde de yönelme hali, hareketin yöneldiği yeri ifade etmektedir.

Türkiye Türkçesinde yönelme hali eki “-a, -e” iken Uygur Türkçesinde "غا/-گه" dir.

Türkiye Türkçesi: Eve gidiyorum.

Uygur Türkçesi: Öyge qaytimen.

Bulunma hâli: bulunma hâli eki Türkiye Türkçesinde “-dA” iken Uygur Türkçesinde “-دا” dir.

Türkiye Türkçesi: Evde mutluyum.

Uygur Türkçesi: Men öyde xuşal.

Ayrılma hâli: Türkiye Türkçesinde “-dan/-den” ekleri ile, Uygur Türkçesinde ise “-دىن” eki ile ifade edilir.

Türkiye Türkçesi: *Evden çıktım.*

Uygur Türkçesi: *Öydin ayrıldim.*

Vasıta hâli: Vasıta hâli ekinin Türkiye Türkçesinde bulunduğunu söyleyen araştırmacılar (Korkmaz, 2003) olduğu gibi bulunmadığını söyleyen araştırmacılar da (Hatipoğlu, 1972) vardır. Türkçede bu anlamı vermek için “-(y)le/-la” ekleri ya da “ile” edatı kullanılmaktadır. Uygur Türkçesinde ise bu hal için “-بىلەن” eki kullanılmaktadır.

Türkiye Türkçesi: *Arabayla geleceğim.*

Uygur Türkçesi: *Men maşına bilen kelimen.*

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö29: Adam sırf para kazanmak için çocuğa mahalledeki evlerin camlarını kırmasını ister.	Adam sırf para kazanmak için çocuktan mahalledeki evlerin camlarını kırmasını ister.
Ö2: Polis durumu anlamak için adamdan sormak ister ve onu takip eder.	Polis durumu anlamak için adama sormak ister ve onu takip eder.
Ö20: Bu hayatta yanlış davranışların artmasından sebep olmaktadır.	Bu, hayatta yanlış davranışların artmasına sebep olmaktadır.
Ö14: Oradaki adam ve çocuğun fakir hayatı onların hileyle para kazanmaya itiyor.	Oradaki adam ve çocuğun fakir hayatı onları hileyle para kazanmaya itiyor.

<p>Ö31: Bu kısım yoksulluğun getirdiği dayanışmanın toplum kuralları tarafında ayırmaya çalışmasını gösterir.</p>	<p>Bu kısım, yoksulluğun getirdiği dayanışmanın toplum kuralları tarafından ayırmaya çalışıldığını gösterir.</p>
---	---

3.3.6. İsim Tamlaması

Uygur Türkçesinde de Türkiye Türkçesinde olduğu gibi isim tamlamaları belirtili isim tamlaması ve belirtisiz isim tamlaması olarak ikiye ayrılmaktadır. Türkiye Türkçesinde de Uygur Türkçesinde de belirtili isim tamlaması

İsim + ilgi eki (tamlayan) + isim + iyelik eki (tamlanan) şeklinde yapılmaktadır.

Türkiye Türkçesi: duvarın rengi

Uygur Türkçesi: tamning rengki

Her iki dilde de isim tamlamasında tamlayan ilgi eki, tamlanan ise iyelik eki almaktadır. Uygur öğrencilerin kâğıtları incelendiğinde tamlayan ekinin eksik olduğu bazı örneklerle rastlanmaktadır.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
<p>Ö31: Kurulan düzenek polis tarafından fark edilmesi ikisinin hayatta kalma çabasını tehdit eder.</p>	<p>Kurulan düzeneğin polis tarafından fark edilmesi ikisinin hayatta kalma çabasını tehdit eder.</p>
<p>Ö25: İkisinin yaptı bu plan hiç işe yaramamıştır.</p>	<p>İkisinin yaptığı bu plan işe yaramamıştır.</p>

Belirtisiz isim tamlamasında ise her iki dilde de tamlanan, iyelik eki almaktadır. Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde belirtisiz isim tamlaması

İsim (tamlayan) + isim + iyelik eki (tamlanan) şeklinde yapılmaktadır.

Türkiye Türkçesi: dalga sesi

Uygur Türkçesi: dolğun avazi

İncelenen kompozisyon kâğıtlarında, belirtisiz isim tamlamasına dair yazım hatası saptanmamıştır.

3.3.7. Sıfat Tamlaması

Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde sıfat, nitelediği adın önünde bulunmaktadır.

Türkiye Türkçesi: büyük masa

Uygur Türkçesi: çong üstel

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö28: bu yazımı başkalarına ziyan verme hakkındaki düşüncelerimi ifade etmemi sağladı.	Bu yazı başkalarına zarar vermek hakkındaki düşüncelerimi ifade etmemi sağladı.
Ö12: Evin sahibi bu anda çıkıp parayı verir ve camcı gider giderken çocuğuda arkasında gittiğini görünce bu olayı anlar.	Evin sahibi o anda çıkıp parayı verir ve camcı gider. Giderken çocuğu da arkasında gittiğini görünce bu olayı anlar.

3.3.8. Diğer Biçimbilgisel Hatalar

Daha önce de değinildiği üzere bir yazım hatasının biçimbilgisel bir hata sayılabilmesi için yalnızca harf hatasından oluşmaması gerekmektedir; aynı zamanda sözcüğün ek-kök ilişkisinde de bir hata bulunmalıdır. Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü üzere öğrencilerin yaptığı yazım hataları, cümlelerde hem biçimsel hem de anlamsal karmaşıklığa sebep olmuştur.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
--------------------------	-------------

<p>Ö6: Çocuk taşı yere atıp oyun oynuyordu gibi yapar ve nöbetçiye orda bir şey var gibi imalar ve el hareketleri yapınca nöbetçi diğer yöne bakar bakmaz.</p>	<p>Çocuk taşı yere atıp oyun oynuyormuş gibi yapar ve nöbetçiye orda bir şey var gibi imalar ve el hareketleri yapınca nöbetçi diğer yöne bakar bakmaz.</p>
<p>Ö6: Kadın durumun vahimliğinden yakınırken çocuğun babası tesadüfen ordan geçen camcı gibi rol yapmasından kadın camcı diye düşünüp camını yeniletirdir.</p>	<p>Kadın durumun vahimliğinden yakınırken çocuğun babası tesadüfen oradan geçen camcı gibi rol yapmasından kadın camcı diye düşünüp camını yeniletir.</p>
<p>Ö12: Evin sahib bu anda çıkıp parayı verir ve camcı gider giderken çocuğuda arkasında gittiğini görünce bu olayı anlar.</p>	<p>Evin sahibi bu anda çıkıp parayı verir ve camcı gider giderken çocuğun da arkasından gittiğini görünce bu olayı anlar.</p>
<p>Ö27: Çocuğun yaptığını anlayıp gelip sınırlı bir şekilde giderken o çocuğun babasıyla karşılaşır.</p>	<p>Çocuğun yaptığını anlayıp sinirli bir şekilde giderken çocuğun babasıyla karşılaşır.</p>

3.4. SÖZDİZİMİ HATALARI

Çalışmanın bu kısmında iki dilin sözdizimsel özelliklerine odaklanılmaktadır. Öğrencilerin yaptığı sözdizimsel hatalara da bu kısımda yer verilecektir.

Türkiye Türkçesinde de Uygur Türkçesinde de Altay dil grubunun söz dizimi özellikleri korunduğu için her iki lehçede de yardımcı öge, temel ögeden önce gelmektedir. Buna ek olarak iki lehçede de belirten belirtilenden, özne yüklemden önce gelmektedir. Türkiye Türkçesinde de Uygur Türkçesinde de kategori olarak cinsiyet ayrımı bulunmamaktadır.

Bu sebeple cins farkına göre cümlenin yapısında herhangi bir farklılık söz konusu değildir.

Altay dil grubunun genel dil kurallarına aykırı olmayacak bir biçimde Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesi arasında sözdizimi bağlamında birtakım farklılıklar da mevcuttur. Örneğin Türkiye Türkçesinde belirtili isim tamlamalarında *-mAk* isim fiil eki bulunamaz fakat Uygur Türkçesinde seyrek de olsa bu kullanımın olduğu görülmüştür.

Almakniñ bermigi bar, çikişiñ inişi. (Almanın vermesi var, çıkmanın inmesi.)

Tablo 15. Sözdizimsel Hatalar

Sözdizimsel Hatalar	Yanlış Sayısı
Öge dizilişi hataları	-
Öge eksikliği/fazlalığı hataları	4
Edat ve bağlaçlarla ilgili hatalar	4
Çatı eki hataları	3
Yan cümle kuruluşundaki hatalar	2
Toplam	13

3.4.1. Öge Dizilişi

Sözdiziminin en temel konusu öge dizilişidir. Öge dizilişi; özne, nesne ve yüklem cümle içindeki konumunu anlatmaktadır. Dünya üzerinde diller, özne-nesne-yüklem (SOV) dizilişine göre sınıflandırılmaktadır. Aslan Demir'e (2018, s. 115) diller toplamda 6 farklı öge dizilişi tipine sahiptir. Uygur Türkçesi de tıpkı Türkiye Türkçesi gibi özne+nesne+yüklem (SOV) dizilişine sahip diller arasında yer almaktadır. Bu sebeple yazılan kompozisyonlarda öge dizilişine dair bir hataya rastlanmamıştır. İncelenen kâğıtlarda öge eksikliği ya da fazlalığına dair bir hata da bulunmamaktadır.

3.4.2. Edatlar ve Bağlaçlar

Türkiye Türkçesindeki bazı edat ve bağlaçların Uygur Türkçesinde tam karşılığının bulunmaması ya da farklı biçimlerde kullanılması sebebiyle Uygur öğrencilerin bu konuda yazım hatası yaptıkları gözlemlenmiştir. Edat ve bağlaç eksikliği/yanlış kullanımı, yazılı anlatımda anlam belirsizliklerine yol açmaktadır. İncelenen kompozisyon kâğıtlarına göre öğrenciler “ama” yerine “amma” yazma eğilimindedir. Uygur Türkçesinde “+(y)A göre” anlamıyla kullanılan yönelme durumu eki+köre yapısı dışında “+DAn ziyade” anlamıyla kullanılan ayrılma durumu eki+köre yapısı da bulunmaktadır. Öğrencilerin pek çoğunun bu konuda hata yapmadığı gözlemlense de “+(y)A göre” yerine “için” edatının kullanıldığı bir örnek mevcuttur.

Bunlara ek olarak Türkiye Türkçesinde bulunan “bile” edatı Uygur Türkçesinde bulunmamaktadır. Bunun yerine Uygur Türkçesinde “هەتتا” (*hetta*) sözcüğü kullanılmaktadır. Nadiren de olsa Uygur öğrencilerin bunu Türkiye Türkçesindeki “hatta” sözcüğü ile karıştırdıkları ve bu sebeple anlam karmaşası yaşandığı gözlemlenmiştir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö15: Başkalarını eşyalarına zarar verip da sonra hiç bilmiyormuş ve onaran olmaya çalışıyormuş gibi yapmak belki biraz kazandırabilir ama kandırdığımız kişi aslında kendimiziz ve sonunda bu ortaya da çıkar.	Başkalarını eşyalarına zarar verip de sonra hiç bilmiyormuş ve onaran olmaya çalışıyormuş gibi yapmak belki biraz kazandırabilir ama kandırdığımız kişi aslında kendimiziz ve sonunda bu ortaya da çıkar.
Ö15: Bu film beni insanların özünde iyi veya kötü olduğunu düşündürdü.	Bu film bana insanların özünde iyi olup olmadığını düşündürdü.
Ö9: Film için size yardım eden kişiler belki size yardım etmiyor olabilir.	Filme göre size yardım ediyor gibi görünen insanlar aslında yardım etmiyor olabilir.

Ö16: Hatta çocuklar bunun kotu olduğunu biliyordu.	Bunun kötü olduğunu çocuklar bile biliyordu.
Ö23: Kişinin kendi iyi olsa da arkadaşı kötü olsa yine de kötü şeyler yaşar.	Kişinin kendi iyi olmasına rağmen arkadaşları kötüyse kötü şeyler yaşayabilir.

3.4.3. Çatı Ekleri

“Türkiye Türkçesinde çatı konusu, fiil kök veya gövdesinin, sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan fiilden fiil yapan belirli bazı eklerle genişletilerek cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısında uğradığı durum değişikliğidir şeklinde ifade edilmektedir” (Ayaz, 2021).

Çatı, eylemin yapılmasına göre sunduğu duruma ilişkin dilbilgisel kategoridir. Çatı, özneye nesne arasındaki bağlantısını belirtebilir (Vardar, 2002).

Türkiye Türkçesinde çatı kavramı; özne-yüklem ilişkisine göre incelendiğinde, etken çatılı fiil, edilgen çatılı fiil, dönüşlü çatılı fiil ve işteş çatılı fiil olmak üzere dört başlığa ayrılmaktadır. Bu ekler her iki dilde de aynı olduğundan Uygur Türkçesinde de etken çatılı fiil (esliy derice), edilgen çatılı fiil (mechul derice), dönüşlü çatılı fiil (özlük derice), işteş çatılı fiil (ömlük derice) bulunmaktadır.

Etken çatılı fiiller her iki dilde de eylemin doğrudan özne tarafından gerçekleştirildiğini bildirmektedir. Edilgen çatılı fiiller ise Türkiye Türkçesinde, “-n” ya da “-l” ekleri ile oluşturulurken Uygur Türkçesinde -(I)l/-(U)l (ünlü uyumuna göre -il/-ul/-il/-ül) kullanılarak oluşturulmaktadır.

İşteş çatılı fiiller için Türkiye Türkçesinde “-ş” eki kullanılırken Uygur Türkçesinde -(I)ş/-(U)ş (-iş, -uş, -üiş uyuma göre) şeklindedir eki kullanılmaktadır. Bu ek, her iki dilde de eylemin birden fazla kişi tarafından karşılıklı/birlikte yapıldığını ifade etmektedir.

Türkiye Türkçesinde dönüşlü çatı eki, öznenin eylemi kendi üzerinde gerçekleştirdiğini, fiillere eklenen “-n eki” aracılığıyla bildirmektedir. Uygur Türkçesinde bu işlev -(I)n/-

(U)n (-in/-un/-ün) eki ile sağlanmaktadır. Öğrenci kâğıtları incelendiğinde bu ekin kullanımına dair şu hatalar tespit edilmiştir.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö2: Kıyafet giymek, beslemek bu ihtiyaçlardan bazıları.	Kıyafet giymek, beslenmek bu ihtiyaçlardan bazılarıdır.
Ö15: Filmde bir insanın çaresiz kaldığında neler yapabileceği anlatmakta .	Filmde bir insanın çaresiz kaldığında neler yapabileceği anlatılmakta .
Ö7: İnsanlar acımasızlandı , sebebi yoksulluk.	İnsanlar acımasızlaştı , sebebi yoksulluk

3.4.4. Yan Cümle Kuruluşu

“Birleşik cümlede asıl cümleyle anlam bakımından ilgili olan, ana cümlelerin verdiği kavramı bir şarta, bir sebebe, bir dileğe, bir açıklamaya bağlamak suretiyle onu çeşitli yönlerden tamamlayan ve kuruluşu bir cümle değerinde olup yargı taşıyan cümle. Yan cümlelerin bağlaçlı yan cümle (ki’li), dilekli yan cümle (-sA’lı), şartlı yan cümle (-sA’lı, -mİşsA’lı), sorulu yan cümle (-mI’lı) gibi çeşitli türleri vardır” (Korkmaz, 2010).

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö8: Yoksul kişilere yardim edişin mukafatı bu üzücü olayları görmemektir.	Yoksul insanlara yardım etmenin mukafatı bu tür üzücü olaylarla karşılaşmamaktır.
Ö7: Başkalarını eşyalarına zarar verip sonra da hiç bilmiyormuş ve onaran çalışıyormuş gibi yapıyorlar.	Başkalarının eşyalarına zarar verip sonra hiç bilmiyormuş ve onarmaya çalışıyormuş gibi yapıyorlar.

3.5. SÖZCÜKSEL-MANTIKSAL HATALAR

Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda hata yaptıkları bir diğer başlık da sözcüksel-mantıksal hatalar başlığıdır. Bu hatalar hedef dildeki sözcük dağarcığı, bağlam ve ifadelerin anlamsal bütünlüğüyle ilgili olup genel olarak yanlış sözcük seçimi, gereksiz sözcük kullanımı, eksik sözcük kullanımı, mantık hataları alt başlıklarından oluşmaktadır.

Yanlış sözcük seçimi, öğrencinin benzer anlamlı ya da yakın sesletim özelliğine sahip sözcükleri birbirine karıştırmamasından kaynaklanıyorken; gereksiz sözcük kullanımı, cümleye dil bilgisel olarak ihtiyaç duyulmayan sözcüklerin dahil edilmesi ile ifadeyi anlaşılabilirlikten uzaklaştırmaktadır.

Tablo 16. Sözcüksel-Mantıksal Hatalar

Sözcüksel-mantıksal hatalar	Sayı
Yanlış sözcük seçimi	4
Fazla sözcük kullanımı	5
Eksik sözcük kullanımı	-
Mantık hataları	2
Toplam	11

3.5.1. Yanlış Sözcük Seçimi

Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesi arasında pek çok ortak sözcük bulunmaktadır. Bunlardan bazıları biçimce ve anlamca aynı olsa da bazıları biçimce aynı; fakat anlamca farklı sözcüklerdir. Bu yalancı eşdeğer sözcükler; öğrencilerin, bağlama uygun sözcük seçimini kimi zaman olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Hizmet sözcüğü her iki dilde de bulunmaktadır; ancak Türkiye Türkçesinde “birinin işini görme veya birine yarayan işi yapmak” manasındayken Uygur Türkçesinde “iş, meşguliyet, uğraşı” anlamı taşımaktadır. “Kişi” sözcüğü de her iki dilde bulunan ortak sözcüklerdendir. Bu sözcüğün, Türkiye Türkçesinde “insanlar” yerine kullanımı, sık görülmeyen bir

durumken Uygur Türkçesinde sıklıkla bu anlamda kullanılmaktadır. Bir diğer örnek ise “öz” sözcüğüdür. Uygur Türkçesinde dönüşlülük zamiri “öz” iken Türkiye Türkçesinde “kendi”dir. Uygur öğrencilerin “öz” sözcüğünü Türkiye Türkçesinde böyle bir kullanım bulunmamaktadır. İncelenen kompozisyon kâğıtlarında, bu tür ayrımların yanlış sözcük seçimine örnek olabilecek hatalara neden olduğu gözlemlenmiştir.

Bu başlık altında bulunan yazım hatalarından biri diğeri de eş dizimlilikle ilgilidir. “Eş dizimlilik (*collocation*), iki ya da daha fazla dil biriminin belirli sınırlılık ve düzen içerisinde genellikle aynı dizimde birlikte kullanılmalarını ifade etmektedir” (Vardar, 2002, s. 94-95). “Eş dizimlilik temelde Saussure’ün dil göstergelerine ilişkin saptadığı yatay ve düşey eksenlerdeki çizgisellik özelliğine bağlı olarak gerçekleşmekte ve dil göstergelerinin nedensiz, ikincil nedenli ve uzlaşımsal olma özelliklerini bütünüyle taşımaktadır” (Eken, 2016, s. 29).

Uygur Türkçesinin sözcük eş dizimi ile Türkiye Türkçesinin sözcük eş dizimi arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Uygur öğrencilerin yazıları incelediğinde, Türkiye Türkçesinde var olan sözcük eş dizimini kullanmayıp “bilgi edinmek” yerine “bilgi erişmek”, “film görmek” gibi kendi dillerindeki sözcük eş dizimini kullandıkları görülmüştür. Ö17 numaralı cümlede görülen yazım hatası buna örnektir. Ö7 numaralı cümlede ise öğrenci “kendini bir şeyin yerine koy-” kalıbını bilmekte fakat bunu doğru biçimde kullanamamaktadır. Film hakkındaki hislerinin sorulduğu soruyu cevaplarken “hissiyatımı bir şeyin yerine koy-” şeklinde yanlış sözcük seçimine örnek teşkil eden bir cümle kurmuştur.

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö17: Halkımız bu konuda bilgi erişmek için etrafa dikkatli bakmalıdır.	İnsanlar bu konuda bilgi edinmek için etrafına dikkatlice bakmalıdır.
Ö7: Ben hissiyatımı filmdeki çocuğun yerine koyup üzgün hissettim.	Kendimi filmdeki çocuğun yerine koyarak üzgün hissettim.

3.5.2. Gereksiz Sözcük Kullanımı

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö27: Onlar pilani anlaşıldı ve onlar güvenlikten kaçmak için bedel ödemek gerekdi.	Onlar güvenlikten kaçmanın bedelini yaptıkları planın anlaşılmasıyla ödediler.
Ö26: Çocuk planı hiçkim anlamaması için o yerden kaçmaya mecbur oldu ama o geç kaldı.	Çocuğun bir şey anlaşılmaması için oradan kaçması gerekiyordu ama o geç kaldı.

3.5.3. Eksik Sözcük Kullanımı

Öğrencilerin bu başlık altında herhangi bir hata yapmadıkları tespit edilmiştir. Eksik sözcük kullanımının, Uygur öğrencilerin yazım hatası yapmadıkları başlıklardan biri olması, Türkiye Türkçesi ile Uygur Türkçesi arasında anlamsal bir boşluk oluşturabilecek belirgin bir dil bilgisel farklılığın bulunmayışına dayandırılabilir.

3.5.4. Mantık Hataları

Mantık hataları başlığı altında yapılan yazım hatalarının, öğrencinin zihninde oluşturduğu cümleyi Türkiye Türkçesine aktarırken seçtiği sözcükler neticesinde oluştuğu düşünülmektedir. Diğer yandan

Öğrencinin Hatalı Yazımı	Doğru Yazım
Ö35: Güvenlikçi çocuk ile sokakta koştı.	Güvenlik görevlisi sokakta çocuğu kovaladı.
Ö23: Polis çocuğu başkalarının camını bozma diye ikaz etdi.	Polis, çocuğu başkalarının camını kırma diye ikaz etti.

Uygur öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde, mantık hatası olarak değerlendirilebilecek iki cümle saptanmıştır. Bunlardan ilki olan Ö35 numaralı cümlede görülen mantık hatasıdır. İzlenen filmde polis hırsızlık şüphesi kaçan çocuğu kovalamaktadır. Buradaki hatanın sebebinin “kovalamak” sözcüğünün öğrencinin dağarcığında bulunmayışından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Ö23 numaralı cümledeki mantık hatası ise cam için kullanılan “boz-” fiilinden kaynaklanmadır. Camın tabiatı gereği kırılan, parçalanan yahut çatlayan bir madde olduğu düşünüldüğünde bu cümlede kullanılan “boz-” fiilinin bir mantık hatasına sebebiyet verdiği söylenebilir.



TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, Türkiye’de Türkçe öğrenen Uygur öğrencilerin yazma becerisindeki hataları analiz etmeyi ve bu doğrultuda öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, Uygur öğrencilere sessiz film izletilmiş ve filme dair soruları, kompozisyon şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan kâğıtlar, analiz etmek için toplanmıştır. Analiz sonucunda tespit edilen hatalar, dil bilgisel özelliklerine uygun olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma şu beş ana kategoriden oluşmaktadır: sözcüksel-mantıksal hatalar, biçimbilgisel hatalar, yazım ve noktalama hataları, sözdizimsel hatalar, ses bilgisel hatalar. Bu beş ana kategoriye de kendi içinde alt kategorilere ayırıp öğrencilerin yaptığı hataları detaylandırarak hatanın sebebini anlamak amaçlanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 17. Hataların Ana Kategorileri

Ana Kategoriler	Yanlış Sayısı
Sözcüksel-mantıksal hatalar	11
Biçimbilgisel hatalar	17
Yazım ve noktalama hataları	73
Sözdizimsel hatalar	13
Sesbilgisel hatalar	23

Tablo 18. Hataların Alt Kategorileri

Alt Kategoriler	Yanlış Sayısı
Yanlış sözcük seçimi	4
Yan cümle kuruluşu	2
Özne-yüklem uyumsuzluğu	1
Hal eki hataları	6
Sözcüklerin yanlış yazımı	49
Çokluk eki hataları	1
Zaman eki hataları	3
Çatı eki hataları	3
Fazla sözcük kullanımı	5
İsim ve sıfat tamlaması hataları	3
Kip eki hataları	3
Öge dizilişi hataları	-
Noktalama hataları	4
Ünlü uyumu hataları	8
Edat ve bağlaçların kullanımıyla ilgili hatalar	4
Eksik sözcük kullanımı	-
Mantık hataları	3
Büyük ve küçük harf hataları	7

Yardımcı seslerle ilgili hatalar	8
Ünlü düşmesi hataları	3
Ünsüz değişimi hataları	4
Bitişik ve ayrı yazım hataları	11
Diğer Biçimbilgisel Hatalar	5
Toplam	137

Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesinde yazılı anlatımda yaptıkları hataların sebeplerinden biri alfabe farklılığıdır. Hataların ana kategorilerinden olan yazım ve noktalama hataları, 73 hata ile öğrencilerin en sık yaptığı başlık olmuştur. Bu ana kategorinin en sık hata yapılan alt başlığı ise 49 hata ile sözcüklerin yanlış yazımı başlığı olmuştur. Uygur Türkçesinde bulunmayan “ı” sesinin yazılı anlatımda sıklıkla “i” sesi ile karıştırıldığı, bu iki sesin birbiri yerine kullanıldığı gözlemlenmiştir. İlâveten, “ö” ve “ü” seslerinin yazımında da belirgin bir biçimde hata yapıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, Uygur öğrencilerin, Türkiye Türkçesinin yazım kurallarına uyum sağlama aşamasında deneyimlediği zorluklara işaret etmektedir.

Öğrencilerin ana dilinin kurallarını hedef dile de aktarma eğilimi de yapılan yazım hatalarının başlıca sebeplerinden biridir. Yardımcı seslerle ilgili hatalar başlığı 23 hata ile en sık hata yapılan ikinci başlık olmuştur. Türkiye Türkçesinde bulunan “y” ve “n” yardımcı seslerinin Uygur Türkçesinde bulunmaması sonucunda oluşan hatalar, bulgular kısmında verilen örneklerle sabittir.

Biçimbirimsel hatalardan durum ekleri hataları da öğrencilerin sıklıkla hata yaptığı başlıklardan bir tanesidir. İncelenen kompozisyon kâğıtlarının analizi sonucunda, Uygur öğrencilerin “yönelme hali eki” yerine “ayrılma hali eki” kullandıkları tespit edilmiştir. Hâl eklerinin Türkiye Türkçesinde ve Uygur Türkçesinde büyük oranda benzer olması sebebiyle öğrencilerin bu konuda yazım hatası yapması beklenmedik bir durumdur; fakat bu yazım hatalarının, öğrencilerin hâl eklerinin kullanımını bilmemesinden değil, çoğunlukla ana dilindeki biçimiyle kullanmaya meyilli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Uygur öğrencilerin yazım hatalarının anlamlı bir bölümü ise yalancı eş değer sözcüklerin kullanımı sonucunda ortaya çıkmıştır. Biçimsel olarak her iki dilde de bulunan fakat farklı anlamlar taşıyan bu sözcüklerin kullanımının, Uygur öğrencilerin yazılı anlatımda mantık hatası yapmasına sebebiyet verdiği gözlemlenmiştir. İki dil arasındaki ortak sözcük haznesinin bu denli geniş olması başta dil öğrenimi sürecinde kolaylık sağlayacağı düşüncesiyle olumlu olarak nitelendirilse de bulgular kısmında da belirtildiği üzere olumsuz aktarıma da sebep olabilmektedir. Çalışma, bu yönüyle Türk dilli olmayan öğrencilerin hata analizi çalışmalarından ayrılmaktadır.



ÖNERİLER

Hata analizi çalışmalarının başlıca amaçları arasında hataların tespit edilmesi ve bu hatalara uygun çözüm önerileri sunulması yer almaktadır. Bu çalışmada Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki yazılı anlatım hataları tespit edilmiş ve bu hatalar dil bilgisel olarak kategorilere ayrılmıştır. Çalışmanın bu aşamasında, elde edilen bulgulardan faydalanarak 5 ana dil bilgisi kategorisi üzerinden öğretmenlere, öğrencilere ve materyal geliştiricilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Öğreticilere Yönelik Öneriler

1- Yazım ve noktalama hataları: Pek çok dilde olduğu gibi Türkiye Türkçesi öğretiminde de yazım ve noktalama kurallarına dil öğretimi sürecinde öncelik verilmeli ve bunun öğretimi, öğrenci temel seviyedeyken eksiksiz bir biçimde yapılmalıdır. Yazım ve noktalama kurallarının yeterince öğrenilememesi durumunda ana dili konuşurlarının dahi hata yaptığı bilinmektedir. Bu sebeple bu kurallar, ikinci/yabancı dil öğretiminin temel konuları arasında yer almaktadır. Doğru ve eksiksiz bir biçimde öğrenilen yazım ve noktalama kuralları, öğrencinin yazılı anlatımda hatasız ya da en az hata ile düşüncelerini ifade edebilmesine olanak tanımaktadır.

2- Sesbilgisel hatalar: Türkiye Türkçesi kendine özgü bir ses uyumuna sahip olduğundan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde bu konu özel olarak ele alınmalıdır. Ses uyumu Uygur Türkçesinde de mevcut olmasına rağmen Türkiye Türkçesinden belli noktalarda ayrılmaktadır. Bu sebeple ses uyumu konusu öğrencilere benzer ve farklı yönleri ele alınarak anlatılmalıdır. Uygur öğrencilerin özellikle yardımcı sesler ve ünsüz değişimi konularında yazım hataları yaptığı göz önüne alınarak Türkiye Türkçesinin ses bilgisi kuralları anlatılmalıdır.

3- Biçimbilgisel hatalar: Türkiye Türkçesi gibi eklemeli dillerin öğretiminde biçim bilgisi konusu oldukça önemlidir. Uygur Türkçesi de eklemeli diller arasında yer aldığından öğrenciler bu konuda beklenen doğrultuda, sayıca az yazım hatası yapmışlardır. Bu konuda yapılan yazım hatalarının önüne geçmek için öncelikle Türkiye Türkçesi ile

Uygur Türkçesinin biçimbilgisel açıdan karşılaştırılmalı analizi yapılmalıdır. Daha sonra elde edilen verilen, öğrencilere iki dil arasındaki benzerlik ve farklılık örnekleri üzerinden izah edilmelidir. Uygur öğrencilerin yazıları incelendiğinde biçimbilgisel hatalar kategorisinde “durum ekleri” başlığında yönelme durumu eki yerine ayrılma durumu eki kullandıkları, bunu da sözü geçen eki ana dillerindeki biçimiyle yazma eğilimi sebebiyle yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğreticiler sözlü ve yazılı anlatım esnasında iki dil arasındaki bu gibi farklılıkların altını çizerek daha etkili bir öğrenmenin önünü açabilirler.

4- Sözdizimsel hatalar: Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesi özne+nesne+yüklem (*SOV*) söz dizimine sahiptir. Bu sebeple sözdizimsel hatalar kategorisinde öge dizilişi hatası olmamışsa da çatı eki hataları, yan cümle kuruluşunda hatalar, eksik ya da fazla öge hatası gibi hatalar görülmüştür. Bu tür hatalar cümledeki vurguyu da değiştirdiğinden, öğrencilere vurgu üzerinden bir ders anlatımı yapmak ortaya çıkan anlamsal farklılığın algılanmasına etki edebilir.

Bunun dışında yukarıda da söz edildiği üzere yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanmış etkinliklerin, öğretmenler tarafından “*ev ödevi*” şeklinde değerlendirilmesi, sınıf içi etkinlik ile pekiştirilmemesi de öğrencilerin yazılı anlatım konusunda sorun yaşamasına sebep olduğundan, bu tür etkinlikleri sınıfta öğrenci ile birlikte interaktif bir biçimde yürütmek sorunun giderilmesinde önemli bir rol oynayacaktır.

5- Sözcüksel-Mantıksal Hatalar

Bu hata kategorisi adından da anlaşılacağı üzere sözcük öğretimi ile doğrudan ilgilidir. Bu sebeple öğretmenlerin sözcük öğretimini, dil öğretim süreci boyunca aktif bir biçimde devam ettirmesi, bu konuda yapılan yazım hatalarının önüne geçmeye yardımcı olacaktır. Bu çalışmada da öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde yapılan kimi yazım hatalarının doğrudan yetersiz sözcük dağarcığıyla ilgili olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda sözcüklerin de gruplandırılıp her dil seviyesine uygun düşecek biçimde süreç boyunca verilmesi, öğrencilerin sözcük dağarcığının zenginleşmesine vesile olacaktır. Uygurlar gibi Türk dilli öğrenciler için sözcük öğretimi aşamasının “*yalancı eş değer sözcükler*” başlıklı ayrı bir alanı da bulunmaktadır. Bu sözcükleri ana dillerindeki anlamları ile özdeşleştiren öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki yazılı ifadelerinde hatalar

olduğu görüldüğünden, öğretmenler derste iki dilde sesteş olup da farklı anlamlar taşıyan sözcükleri içeren metinler, cümleler, diyaloglar aracılığı ile farkın anlaşılmasına katkıda bulunabilirler.

Materyal Geliştiricilere Yönelik Öneriler

Materyal geliştiricilere yönelik öneriler de çalışmanın özü gereği

-Yazma becerisiyle ilgili öneriler

-Uygurlarla ilgili öneriler şeklinde iki gruba ayrılmaktadır.

Yazma becerisine dair hazırlanan içeriklerin kontrol edilebilir olması, öğretici ile interaktif bir biçimde yürütülmesi, geri bildirimler doğrultusunda güncellenebilir olması, öğreticiyi de sürece dahil ederek bu aşamanın bir ödev gibi görülmesinin önüne geçecektir.

Aynı zamanda öğrencinin dil düzeyi, etkinliğin amacı, etkinlikle beraber elde edilecek kazanımın dikkate alınması, süreci kolaylaştıracaklar unsurlar olarak bilinmektedir.

Etkinliklerde verilen yazma türleri ile öğrenci grubunun dil düzeyinin uygunluğu da bu aşamada oldukça önemlidir. Temel düzeydeki öğrenciler için gündelik yaşamda kullanabileceği form, e-posta gibi görece kısa ve basit; ilerleyen seviyelerde ise dilekçe, rapor gibi kapsamlı yazılar yazdırılabilir.

Uygurlarla ilgili olan kısım ise çalışmanın bulgular kısmı ile ilintilidir. Bulgular kısmındaki verilere baktığımızda Uygur öğrencilerin en sık hatayı yazım ve noktalama kısmında yaptıkları görülmektedir. Bu sebeple öğrencilere temel seviyede Türkiye Türkçesinin yazım ve noktalama kuralları benzer ve farklı yönlerinin sezdirildiği içeriklere sahip olan materyallerle çalışmak, yazma becerisinin gelişim seyrini olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dilli gruplar içinden Uygur Türkçesiyle ilgili çalışma sayısı oldukça az olduğundan, bu konuda yapılacak her türden araştırma,

alanyazına katkı sağlayacaktır. Özellikle iki dilin tipolojik özelliklerinin karşılaştırıldığı kapsamlı bir çalışma, bu konuda araştırma yapmak isteyenler için yararlı bir kaynak olacaktır.

Uygur Türklerinin çok büyük bir kısmının Çin topraklarında yaşaması sebebiyle, Uygur öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları hatalarda Çincenin bir etkisinin olup olmadığıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilere Yönelik Öneriler

Öğrenciler yazma becerisinin de diğer dil becerileri kadar önemli olduğunun ve yazma alıştırmaları yapmanın, bu beceriyi geliştirebilecek en önemli şey olduğunun farkında olmaları bu beceriyi geliştirmek için önemlidir.

Yazmanın dil bilgisi ile doğrudan ilgisinin olması sebebiyle, öğrencilerin Türkçenin dil bilgisi kurallarının ana dillerinin dil bilgisi kurallarından farklı olduğu bilinci ile bu kuralları öğrenmeye çalışması ana dili kaynaklı yazım hatalarının önüne geçebilir.

Türkiye Türkçesinde yazılmış metinleri okumak ve cümle yapısını, söz dizimini, bağlama uygun sözcüklerin nasıl seçildiğini anlamaya çalışmak, doğru ve eksiksiz bir yazılı anlatım için geliştirici olabilir.

Yazmayı alışkanlık haline getirmek, düzenli yazı yazmak hem öğrenilenleri kalıcı hale getirmeye yardımcı olabilir hem de yeni şeyler öğrenmek için alan oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Adalar Subaşı, D. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7-16.
- Akın, E., İzgi, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışlar üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 6(4), 141-156.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Aksan, D. (1978). Dilbilimin yüksek öğretimdeki yeri. *Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü*. s.42-49.
- Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Yayınevi, Ankara.
- Aslan Demir, S. (2018). Dilbilimsel tipoloji ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi. *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 114-123.
- Ayaz, E. S. (2021). Türkiye Türkçesinde çatı kavramı. *Türkoloji Dergisi*, (108), 25-40.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, (4), 166-170.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 11-333). Grafiker Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), 311-317.

- Barın, E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temeller: sınıf içi deneyimler. Boylu, E. (Ed.) *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss.13-17). Pegem Akademi.
- Başar, U. (2023). *Türk dillilere Türkçe öğretimi*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Baykara, T. (2017). İkinci dil öğreniminde ana dil sözdiziminden kaynaklanan sözdizimsel hataların analizi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 52-68.
- Bekin, R. (1998). *Doğu Türkistan sesi*. Doğu Türkistan Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Boylu, E. (2021). *Soru ve cevaplarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 324-338.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4. bs.)*. New York: Longman.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2013). *Çağdaş Türk yazı dilleri*. Açıköğretim Fakültesi Yayını, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Coşkun, V. (1998). Yeni Uygur Türkçesinde ses uyumu ve ses olayları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (6), 797-80.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 165-176.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2013) *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Demir, N. Ve Yılmaz, E. (2014). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Türkbilig*, (4), 105-116.
- Demir, N. (2023). Türk dillerinde karşılıklı anlaşılabilirlik ve Türkiye Türkçesi öğretimine etkisi. U. Başar (Ed.), *Türk Dillilere Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (ss. 118-135). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demiriz, H. N. Ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Durmuş, M. (2019). *Dil öğretiminde öğretici yeterlilikleri ve pedagojik muhakeme becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, O. (2023). Dil Öğretimi Açısından Türkiye Türkçesinin Tipolojik Özellikleri. U. Başar (Ed.), *Türk Dillilere Türkçe Öğretimi El Kitabı* İçinde (ss. 106-116). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Eken, N. T. (2016). Eşdizimlerin saptanmasına ve betimlenmesine yönelik kuram ve yaklaşımlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 28-47.
- Emet, E. (2008). *Doğu Türkistan Uygur ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Er, O. (2015). El-kavânînü'l-küllîyye li-zabti'l-lügati't-türkiyye'de yer alan kültürel öğelerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 294-304.
- Erenoğlu, N. (2014). Türkiye Türkçesi ile Yeni Uygur Türkçesinin söz dizimi karşılaştırması üzerine. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 545-570.
- Ergin, M. (1990). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

- Gezmiş Ceyhan, N. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, (163), 46-63.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6(3), 798-810.
- Gömeç, S. Y. (2023). *Uygur Türkleri tarihi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Gültekin, İ. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngör, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlenim önerisi (Yayımlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Hatipoğlu, V. (1981). *Türkçenin ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Johanson, L. (2003). Old Uyghur, eastern Turki, modern Uyghur. *Orientalia Suecana*, (55), 257-266.
- Johanson, L. Ve Csató, É. Á. (1998). *The Turkic languages* (Routledge Language Family Descriptions). London: Cambridge University Press.
- Károly, L. (2022). *Modern Turkic languages*. Budapeşte: Molnar & Kelemen Oriental Publishers. Kasım, M. (2021). Chinese oppressive policies towards the Muslims in East Turkistan. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 41(1), 62-77.
- Kaya, M. (2022). Conceptually examination of the studies on writing mistakes in teaching Turkish as a foreign language. *Sakarya Üniversitesi Journal Of Education*, 12(4), 1022-1035.

- Kazemian, B. (2015). The role of error analysis in teaching and learning of second and foreign language. *Education And Linguistics Research*, 1(2), 52-61.
- Korkmaz, C. Ve Karagöl, E. (2023). *Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi: Ülkeler, Kurumlar, Eğitim-Öğretim, Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. (1995). *Kaşgarlı Mahmut ve Divan-I Lügati't-Türk*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2010). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçük, S., Demirdöven, G. H., Arı, G., İpek, O., Dolunay, S. K., Ateş, N. T., Azizoğlu, N. İ., Yurtseven Yılmaz, H., Alevli, O. Ve Karabuğa, H. (2022). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Mete, F. (2015). Dil ve yabancı/ikinci dil eğitimi kavramları. A. Sarıçoban (Ed.), *Türkçe Öğretimi Metodolojisi İçinde* (ss. 158-190). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mettursun, T. (2017, Nisan). Türkiye Türkçesi ve Uygur Türkçesindeki fiil çatılarının karşılaştırması üzerine. *IV. Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu*, Niğde. *Bildiriler Kitabı II. Cilt* (ss. 339-348). Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri u*. Ankara: Öncü Yayınevi.
- Öztürk Karakoç, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1922-1945.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2013). *Longman Dictionary Of Language teaching and applied linguistics*. London: Routledge.
- Sebzecioğlu, T. (2004). Mood category in Turkish and -yor as a modal morpheme. *Dil Dergisi*, (124), 18-33.

- Sözer, B. Ve Pilancı, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni hakkındaki düşünceleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 85-102.
- Şanal, F. (2008). Error analysis based second language teaching strategies. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 597-601.
- Tavşanlı, Ö. F. Ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye’de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 108-138.
- The European Language Certificates & Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Erişim tarihi: 17 Kasım 2024. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_cefr_tr.pdf
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür politikaları (Yayımlanmış Doktora Tezi). [Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü]. YÖK Tez Merkezi.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2017a). *Maarif bülten* (Sayı 1). Erişim tarihi: 4 Kasım 2024. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/164358323125f8.pdf>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019a). *Maarif Bülten* (Sayı 2). Erişim tarihi: 4 Kasım 2024. <https://turkiyemaarif.org/editions/maarif-bulten-2>
- Ünsal, G. (2008). Teaching of writing. *Dil Dergisi*, (142), 47-59.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134(18), 31-148.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2009a). *Yunus Emre bülteni*. Erişim tarihi: 11 Kasım 2024. https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/eylul_2009.pdf

Yunus Emre Enstitüsü. (2022f). *Yunus Emre Enstitüsü Kültür Etkinlikleri*. Erişim tarihi: 14 Kasım 2024. <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=22>

Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *2023 Yılı Faaliyet Raporu*. Erişim tarihi: 10 Kasım 2024.

https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2023_yillik_faaliyet_raporu.pdf

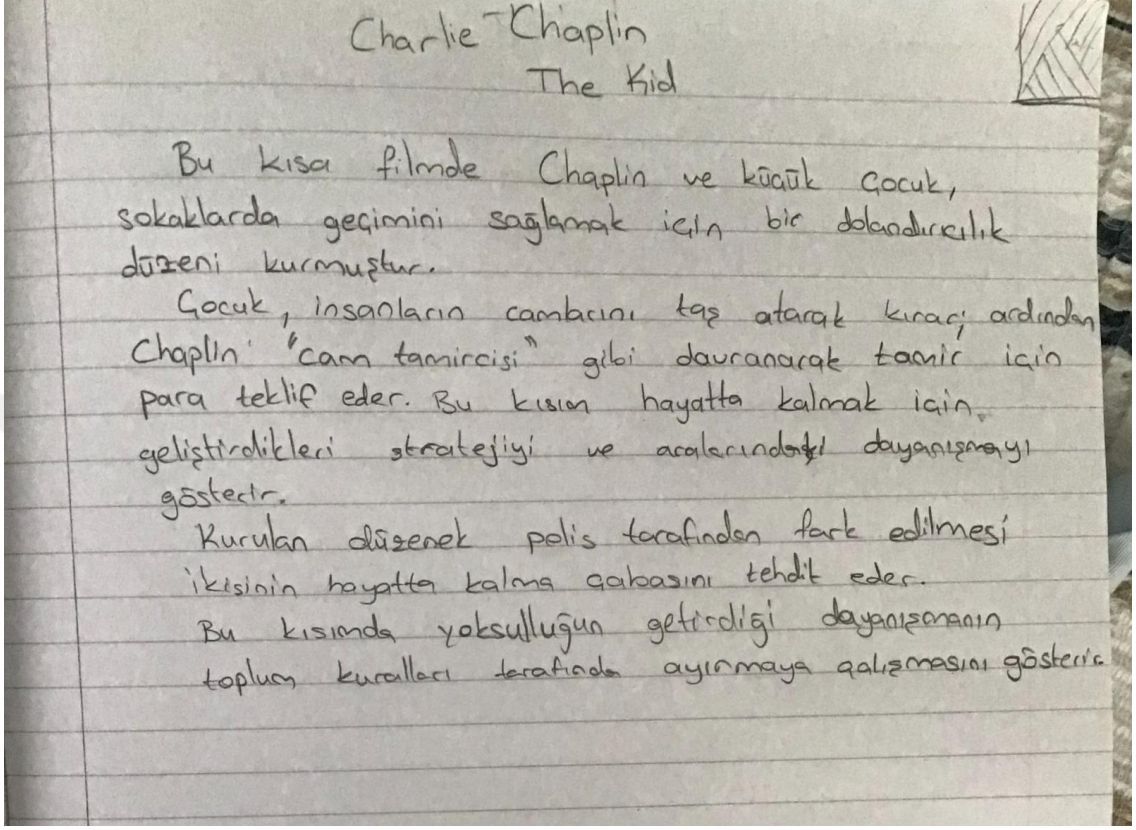
Yunus Emre Enstitüsü. (2022f). *Yunus Emre Enstitüsü Kültür Etkinlikleri*. Erişim tarihi: 14 Kasım 2024. <https://www.yee.org.tr/tr/yayinlar?k=22>

Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *2023 yılı faaliyet raporu*. Erişim tarihi: 10 Kasım 2024.

https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2023_yillik_faaliyet_raporu.pdf



EK 1. UYGUR ÖĞRENİCİLERİN ÖRNEK KOMPOZİSYON KÂĞITLARI



Ocak • January • Januar • Январь • كانون الثاني

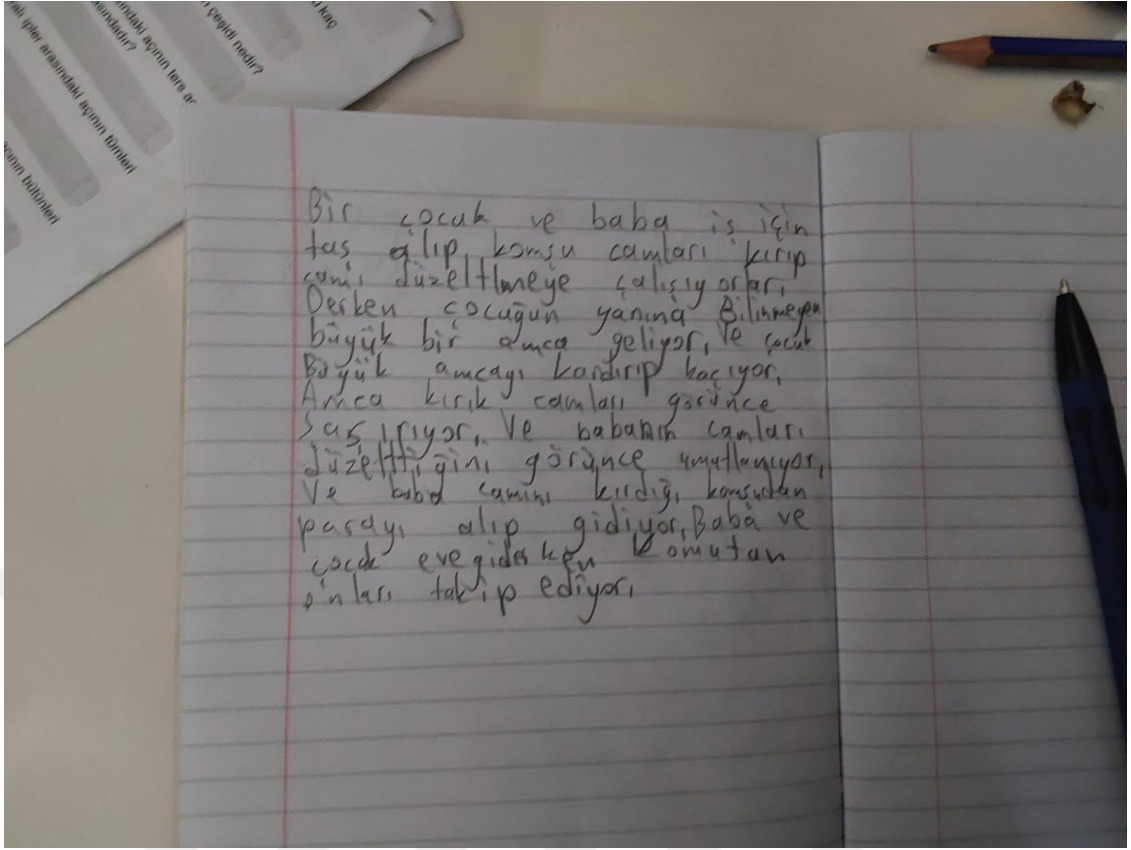
1. Hafta • 3 ▶ 363

3

Çarşamba
Wednesday
Mittwoch
Среда
الأربعاء

" Bir çocuk ve bir adam
anlasır. Çocuk sokalardaki tüm
evlerin camını kırıyor ve adam
camcı gibi davranıp camları onaran
rak para kazanıyor. Bu durumu
gören memur çocuk ve adamı
kovalıyor.

bu videyda Adam çocuk la iş bir-
lişi yapmış çocuk aynayı kırıyor
Adam aynayı yapıyor para kaza-
nıyor. Polis sonunda unları
Farkı diyor.



EK 2. ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

Form No: 10



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

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: .../.../.....

Tez Adı: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGUR TÜRKLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN HATA ANALİZİ

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Zeliha TAŞPAZAR
 Öğrenci No: N22134808
 Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları
 Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
 Statüsü: Y. Lisans Doktora Bütünlük Dr.

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Telefon: 0-312-2976771

Faks: 0-3122977171

E-posta: turkiyat@hacettepe.edu.tr

EK 3. ORJİNALLİK RAPORU

Form No: 9

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p>	
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</p>	
Tarih: .../.../.....	
Tez Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygur Türkçesinin Yazma Becerilerinin Hata Analizi	
<p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 104 sayfalık kısmına ilişkin, .../.../..... tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Tuziti adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %9'dur</p>	
<p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelmeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç 	
<p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p>	
Gereğini saygılarımla arz ederim.	
Tarih ve İmza	
Adı Soyadı:	Zeliha TAŞPAZAR
Öğrenci No:	N22134808
Anabilim Dalı:	Türkiyat Araştırmaları
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.
DANIŞMAN ONAYI	
UYGUNDUR	

EK 4. TURNİTİN BENZERLİK İNDEKSİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGUR TÜRKLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN HATA ANALİZİ

ORJİNALLIK RAPORU

%9 BENZERLİK ENDEKSİ	%7 İNTERNET KAYNAKLARI	%7 YAYINLAR	%3 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
--------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	turkoloji.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
2	www.ebs.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
3	Polat, Aysegul. "Yabancılara (Suriyeli Gocmen çocuklara) Okuma Yazma ogretimi Surecine İlişkin Sınıf ogretmenlerinin Gorusleri", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2021 Yayın	<%1
4	toad.edam.com.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	core.ac.uk İnternet Kaynağı	<%1
6	paperity.org İnternet Kaynağı	<%1
7	ÖZTÜRK, Başak KARAKOÇ. "YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN SÜREGELEN", Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2016. Yayın	<%1
8	Eren, Pınar. "İlköğretim Yedinci sınıflar türkçe Ders kitaplarında işlenen Fiil çatları Konusuna eleştirel Bir yaklaşım", Sakarya Üniversitesi (Turkey), 2022 Yayın	<%1