

Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları: Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

Written Expression Errors of Turkish Students Studying Persian as a Foreign Language: Lexico-Semantic Errors

Ümit GEDİK¹ 



*Bu çalışma "Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Çözümlemesi Yöntemine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Farsça Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, Karaman, Türkiye

ORCID: Ü.G. 0000-0001-5624-1776

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Ümit GEDİK (Dr.),
Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Farsça Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, Karaman, Türkiye
E-posta: ugedik@kmu.edu.tr

Başvuru/Submitted: 07.11.2020

Revizyon Talebi/Revision Requested:

26.11.2020

Son Revizyon/Last Revision Received:

19.12.2020

Kabul/Accepted: 20.12.2020

Atf/Citation: Gedik, Ümit. "Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları: Sözlüksel-Anlamsal Hatalar". *Şarkiyat Mecmuası - Journal of Oriental Studies* 38 (2021), 137-161.
<https://doi.org/10.26650/jos.822836>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin sözlüksel ve anlamsal yazılı anlatım hatalarını hata çözümlemesi yöntemine göre değerlendirmek, hata oranları dağılımına ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını belirlemek ve elde edilen veriler ve hata yığılımları doğrultusunda yabancı dil olarak Farsça öğretimi için uygun önerilerde bulunmaktır. Araştırmada, betimsel tarama modeline uygun biçimde taranan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, tamamının ana dilleri Türkçe olan Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 58 kadın, 23 erkek toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğrencilerin 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz ve bahar dönemlerindeki yazılı anlatımlarına veri oluşturan çeşitli derslerinin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları ve öğretiler tarafından ders dönemlerinde öğrencilere vermiş oldukları ödevlerden elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, sözlüksel-anlamsal hatalar grubu altında sınıflandırılmış ve çözümlenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin sözlüksel-anlamsal hata grubunda yer alan yazılı anlatımlarında toplam 85 hata tespit edilmiştir. Dağılımları dikkate alındığında, bu hataların 56 hata frekansı ve %66'lık oranla dilçi ya da gelişimsel hatalar, 29 hata frekansı ve %34'lük oranla dillerarası aktarım, Türkçe sözcük seçimi hataları olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu nicel sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki sözlüksel-anlamsal hataların en aza indirilebilmesi adına çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Farsça, Türklere Farsça Öğretimi, Hata Çözümlemesi, Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the written expression inaccuracies of Turkish learners studying Persian as a foreign language. Employing error analysis, this research attempted to determine the frequency and percentage distributions of error rates and make practical suggestions for teaching Persian as a foreign language in accordance with the obtained data and error heaps. A descriptive survey model was adopted, and data scanning was carried out via qualitative

content analysis. The research sample consisted of 81 Turkish students, 58 female and 23 male studying at Ankara University, Faculty of Languages, History and Geography and Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Persian Language and Literature. Data were obtained from the learners midterm and final examinations and assignments given by their instructors during the fall and spring semesters of the academic year 2017-18. The obtained data were classified into one basic error group according to their characteristics and analyzed under the headings of lexico-semantic errors. A total of 85 errors were identified in the participants' written expressions, 56 which were intralingual errors 66% and 29 were interlingual and Turkish word selection errors 34%. In line with these results solutions were suggested to minimize the mistakes in written expression committed by Turkish learners.

Keywords: Persian, Teaching Persian to Turkish, Error Analysis, Lexico-Semantic Errors

EXTENDED ABSTRACT

The current expansion of international relations has required nations to communicate in their native languages as well as learn the languages of other countries. In Turkey, Persian has been a source of interest in education and various fields, such as history, literature, and religion, for several years. The importance of such a situation is currently immense in terms of developing relations with a geography previously dominated by the Persian language and countries where it is spoken as a mother tongue.

Despite the significance of Persian in Turkey, a realistic solution has yet to be devised to address the problems and difficulties encountered while teaching Persian as a foreign language in the country. Hence, one cannot deny the need for a curriculum supported by scientific research and contemporary teaching methods and techniques in teaching Persian as a foreign language as well as for educational materials for Turkish learners of Persian.

During their learning process, Turkish learners studying Persian as a foreign language commit various error strings regarding the Persian language structure. Their difficulties while learning Persian have both similarities and differences in terms of linguistic features. Therefore, Persian teachers must develop specific teaching methods and prepare materials that are specific to these learners. In addition, teachers must consider these students' difficulties in their Persian learning process. Teachers must also be able to predict the kind of difficulties and mistakes. That could be committed by Turkish learners studying Persian as a foreign language and improve the efficiency of their teaching process for these students.

However, no studies have been conducted on teaching Persian as a foreign language in Turkey. Therefore, this study's purpose, which is to evaluate the written expression errors of Turkish students learning Persian as a foreign language via error analysis, will be crucial in advancing the Persian language. This study will also serve as a teaching and learning resource for teachers and learners of this language, respectively.

As mentioned above, Turkish learners encounter several difficulties during their education process, from which various problems emerge. One such issue entails errors in written expressions. This study aimed to determine Turkish learners' lexico-semantic errors and suggest appropriate solutions in line with the obtained data. Data were scanned in accordance

with the descriptive survey model and examined using qualitative content analysis. The study sample consisted of 81 Turkish students (58 female and 23 male) studying at Ankara University's Faculty of Languages, History, and Geography; Department of Oriental Languages and Literatures; and Department of Persian Language and Literature. This study assumed that these learners have already learned Persian sentence structures and grammatical forms and have taken examinations and written essays during the lessons based on their acquired knowledge. The study was conducted in the fall and spring semesters of the 2017–18 academic year, over a period of 14 + 14 weeks. Data collection tools were limited to FAR119 Persian Grammar I (Basic Level), FAR115 Dictation and Written Expression, FAR201 Persian Grammar III (Advanced), FAR215 Turkish to Persian Translation, FAR413 Composition, FAR102 Persian Grammar II (Intermediate Level), FAR116 Translation of Persian to Turkish Language, FAR11t Translation of Turkish to Persian Language, and FAR214 Persian Composition courses, as well as the midterm and final examinations and homework given by instructors during this period. In addition, personal information forms were used to determine the learners' demographic characteristics.

The results detected a total of 85 errors under the lexico-semantic category. The data further showed 56 linguistic or developmental errors (66%), which is more than the 29-interlanguage transmission/Turkish word selection errors (34%). Turkish word selection errors emerged because the learners did not know the necessary Persian lexicon for their written expressions and instead used Turkish words. Hence, Turkish learners studying Persian as a foreign language committed negative-transfer errors in their written expressions. These learners showed an insufficient command of words in the Persian lexicon and inadequate vocabulary.

Overall, Turkish students learning Persian as a foreign language face difficulty in written expressions and commit simple mistakes in their compliance with their language levels. Thus, for the lexico-semantic error group, subtleties in the meanings of Persian words would need to be considered, and the methods for word teaching need to be reviewed. This means that more efficient teaching methods in the Persian language learning process need to be prioritized.

1. Giriş

Günümüzde artış gösteren uluslararası ilişkiler, ulusların kendi anadilleri ile iletişim kurmalarını yetersiz kılarken, ulusların farklı ülkelerin dillerini öğrenmelerini zorunlu bir ihtiyaç haline getirmektedir. Farsça, ülkemizde uzun yıllar boyunca edebiyat, tarih, kültür, ticaret ve uluslararası ilişkiler gibi birçok alanda öğrenim ve öğretimine ilgi gösterilen kaynak diller arasında yer almıştır. Bu durum gerek geçmişte Farsçanın hâkim olduğu coğrafya, gerekse günümüzde anadili olarak konuşulduğu ülkelerle ilişkilerin geliştirilmesi bakımından büyük bir önem arz etmektedir. Farsçanın sahip olduğu bu öneme karşın, ülkemizde Farsçanın yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara ve güçlüklerle gerçekçi bir çözüm önerisi henüz getirilememektedir. Sorunun önemi, Farsçayı yabancı dil olarak öğreten öğretmenler tarafından fark edilmiş olmasına rağmen, karşılaşılan güçlüklerin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.

Bu gerçekler ışığında, ülkemizde bilimsel araştırma yöntemleri ile Farsçanın yabancı dil olarak öğretimi alanında çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile hazırlanacak bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Kuşkusuz bütün dillerin kendilerine özgü dil yapıları bulunduğu gibi Farsçanın da kendine özgü bir dil yapısı bulunmaktadır. Anadili Türkçe olan öğrenciler hedef dil olan Farsçayı öğrenirken çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler farklı yazımsal¹, sözlüksel-anlamsal², dilbilgisel³ hatalar yapmakta ve bu sebeple ya dillerarası aktarım hataları yani kendi anadilleri olan Türkçeden olumsuz aktarımlarda bulunmakta ya da diliçi, gelişimsel hatalar yapmaktadırlar. Türk öğrencilerin Farsçayı öğrenirken karşılaştıkları güçlükler, üretmiş oldukları hatalı yapılar ve geliştirdikleri hatalı kavramlar dilbilimsel açıdan benzer ya da farklı özellikler taşımaktadır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Farsça öğretmenleri, Türk öğrencilerin Farsça öğrenimlerindeki öğrenim güçlüklerini göz önünde bulundurarak öğrencilere özgü öğretim yöntemleri geliştirmeli ve bu öğrencilere özgü araç-gereçler hazırlamalıdır. Bunun için hedef dil Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin öğretim süreçlerinde ne tür zorluklar yaşadıkları ne tür hatalar yaptıkları öğretmenler tarafından önceden kestirilebilmeli ve bu doğrultuda öğretim süreçleri bu öğrenciler için daha verimli bir hale getirilmelidir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Uzun yıllardır ülkemizde öğretimi yapılan Farsçanın farklı sebepler ile öğrenilmek istenen bir yabancı dil haline gelmesi, Farsçanın yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili akademik çalışmaların yapılmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluk dikkate alındığında Türkiye'deki Farsça öğrencilerin öğrenim süresi boyunca karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklar ile ortaya çıkan çeşitli sorunlar neticesinde ne gibi hatalar yaptıklarına dair herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu önem doğrultusunda araştırmada, yabancı dil olarak Farsça

1 Orthographic Errors/ خطاهای املائی – واجی و خطی

2 Lexico-Semantic Errors/ خطاهای واژگانی – معنایی

3 Grammatical Errors/ خطاهای دستوری

öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların belirlenmesi, bu hataların yazımsal hata türleri sınıflandırması içerisinde yer alan alt başlıklarından *Sözlüksel-Anlamsal* hata türü içerisinde incelenmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda uygun çözüm yolları önerilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Çalışmanın Önemi

Ülkemizde Farsçanın yabancı dil olarak öğretimi yıllardır devam etmesine rağmen, öğretimde kullanılan yöntemler bazı farklılıklar ile neredeyse benzerlikler göstermektedir. Bununla birlikte uygulamalı dilbilimde ve yabancı dil öğretim yöntemlerinde ortaya çıkan gelişmeler Farsça öğretiminde de yeni arayışları beraberinde getirmektedir. Bu nedenle araştırmada uygulanacak hata çözümlemelerinin, Türkiye’de uzun yıllardır yabancı dil olarak öğretimi yapılan Fars dilinin öğretici ve öğrencilerine kaynaklık etmesi açısından kayda değer bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla çalışmada “Anadili Türkçe olan öğrencilerin yabancı dil olarak Farsça öğrenirken yazılı anlatım süreçlerinde yaptıkları hatalar dilsel özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir? Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde yaptıkları sözlüksel-anlamsal hatalar nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

1.3. Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Farsça yazılı anlatımlarındaki sözlüksel-anlamsal alt hata türünde yapmış oldukları hatalar, günümüze kadar uygulamalı dilbilimde etkili olmuş ve yabancı dil öğretimine katkıları bakımından birbirini tamamlayan *Karşıtsal Çözümleme* ve *Hata Çözümlemesi* araştırma yöntemlerinden faydalanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, Karasar’ın “*Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir*” olarak açıkladığı ‘betimsel tarama modeli’ne⁴ uygun bir biçimde taranmış ve Büyüköztürk’ün “*İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar ile bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır*” olarak belirttiği, nitel araştırma yöntemlerinden ‘içerik analizi tekniği’⁵ kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

1.4. Çalışmanın Ön Kabulleri

Çalışmada, öğrencilerin Farsça cümle yapılarını ve dilbilgisel biçimleri daha önce öğrenmiş oldukları varsayılmıştır.

4 Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010, s.77.

5 Şener Büyüköztürk vd. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 11. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi, 2013, s.240.

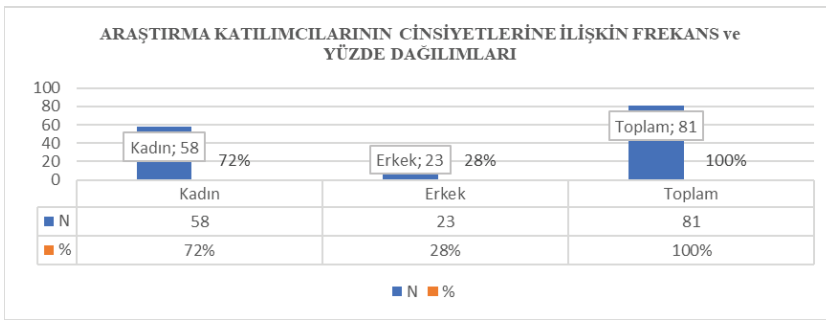
Öğrenciler sınav kâğıtlarını ve dersler süresince yazmış oldukları kompozisyonları var olan bilgilerine dayalı olarak cevaplamışlardır.

1.5. Çalışmanın Grubu ve Sınırlılıkları

Smith'e göre: “Çalışma grubu, ulaşılabilen bir gruptur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir. Pratikte, araştırmalar çalışma grubu üzerinde yapılmakta olup sonuçların da yalnızca bu sınırlı grubu genellenmesi kaçınılmazdır”.⁶ Bu bağlamda “Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları: Sözlüksel-Anlamsal Hatalar” başlıklı araştırmanın çalışma gurubunu, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 58 kadın, 23 erkek toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde 14+14 haftalık bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ve yazılı anlatımlarına veri oluşturacak güz ve bahar dönemlerinde okutulan; FAR119 Farsça Dilbilgisi I (Temel Düzey), FAR115 Farsça Dikte ve Yazılı Anlatım, FAR201 Farsça Dilbilgisi III (İleri Düzey), FAR215 Türkçeden Farsçaya Çeviri, FAR413 Kompozisyon, FAR102 Farsça Dilbilgisi II (Orta Düzey), FAR116 Farsçadan Türkçeye Çeviri, FAR202 Farsça Dilbilgisi IV (Yüksek Düzey), FAR214 Farsça Kompozisyon derslerinin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları ve öğretiler tarafından ders dönemlerinde öğrencilere verilen ödevler ile sınırlandırılmıştır.

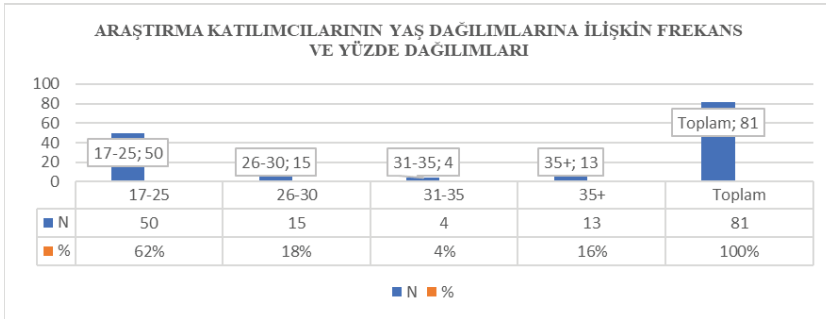
Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler



Grafik 1. Araştırma Katılımcılarının Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Grafik 1'e bakıldığında araştırmaya katılan toplam 81 öğrencinin 58'inin %72'lik bir oranla kadın, 23'ünün %28'lik oranla erkek katılımcılar olduğu görülmektedir.

6 Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, s.77.



Grafik 2. Araştırma Katılımcılarının Yaş Dağılımlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Grafik 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 50'sinin %62'lik bir oranla 17-25 yaş aralığında, 15'inin %18'lik bir oranla 26-30 yaş aralığında, 3'ünün %4'lük bir oranla 31-35 yaş aralığında ve 13'ünün %16'lık bir oranla 35+ yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin %62'sinin ülkemizde üniversite okuma yaş aralığı olan (17-25) yaş aralığında olması bize bu öğrencilerin Farsçayı akademik amaç doğrultusunda öğrendiklerine yönelik çıkarımda bulunma imkânı vermektedir.

1.6. Hata Çözümlemesi Yöntemi

Yabancı dil öğrenim sürecinde hedef dili öğrenen öğrencilerde bilgi eksikliğinden ya da yetersiz öğrenimden kaynaklı dizgesel sapmalar oluşmakta ve bu sapmalar sonucu hatalar ortaya çıkmaktadır.⁷ Ellis'e göre; öğrenciler açısından devingen olan dilbilgisi kalıcı değildir. Öğrenciler dilbilgisini kurallar ekleyerek, silerek ve tüm dizgeyi yeniden yapılandırarak sürekli değiştirmektedir. Bu süreçte, öğrenciler dilbilgisi kurallarını eklediklerinde, sildiklerinde ya da yeniden yapılandırdıklarında hedef dile ait hatalar oluşturmaktadırlar.⁸

Zaman içerisinde dilbilimciler tarafından ortaya atılan farklı görüşler, öğrenciler tarafından yapılan bütün hataların aktarım ya da anadili girişimi ile açıklanamayacağına ve bu hataların tanımlanabilmesi için yabancı dil öğrencilerinden elde edilecek verilere dayanan hata çözümlemesi yönteminin bir alternatif olarak görülebileceğini dile getirmişlerdir. Bu çerçevede karşıtsal çözümleme, anadili ve öğrenilecek hedef dili karşıtsal bir biçimde açıklayarak, öğrencinin hedef dili edinimi sürecinde karşılaşabileceği zorluklara ilişkin kestirmelerde bulunurken hata çözümlemesi, hedef dili öğrenen öğrencilerden elde edeceği verilere dayanarak öğrencilerin yaşayacakları zorlukları belirlemeye çalışmaktadır.⁹

7 Gökhan Çetinkaya, "Yanlış Çözümlemesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler", *International Journal of Languages Education and Teaching*, Volume 3/1 April (2015): s.165.

8 Rod Ellis, *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997, s.35.

9 Emrullah İşler, "Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi", *Nüsha*, Yıl:2, Sayı:6, (2002), s.127; K. Kaan Büyükkiz ve Sevil Hasırcı, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi", *Ana Dili Eğitim Dergisi*, Sayı:1(4), (2013), s. 53.

Hata çözümlemesi yöntemi yabancı dil öğretiminde 1960'lı yıllarda Stephen Corder ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Bu yöntem, dilin nasıl öğrenildiği ve öğrencinin dil öğrenirken nasıl bir strateji uyguladığı ile ilgili kanıtlar sunmaktadır.¹⁰ Hata çözümlemesi yöntemi hedef dili öğrenen öğrencilerden alınacak olan verilerdeki, bu veriler genellikle hedef dilde belirli bir konu hakkında yazılacak kompozisyon ya da uygulanmış olan sınav kağıtlarından elde edilecek veriler olup, hataların belirlenip çeşitli başlıklar altında sınıflandırılması ve yorumlanması biçimiyle gerçekleşmektedir.

Elbette hata çözümlemesi yöntemi belirli sınırlılıklar ve düzen içerisinde yapılmaktadır. Bazı araştırmacıların, bu sınırlılık ve düzen için belirledikleri hata çözümleme aşamaları şu şekildedir:

Sridhar, hata çözümlemesinde kullanılacak yöntemi şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Verilerin toplanması
- b. Hataların belirlenmesi
- c. Hata türlerinin sınıflandırılması
- d. Hata türlerinin görecelik sıklık tablosu
- e. Hedef dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi
- f. İyileştirme çalışmaları (iyileştirici programlar, dersler, araç-gereçler, etkinlikler vb.)¹¹

Corder ise hata çözümleme yönteminin aşamalarını beş başlık altında sıralamıştır:

- a. Hedef dil verilerinin toplanması
- b. Hataların belirlenmesi
- c. Hataların tanımlanması
- d. Hataların açıklanması
- e. Hataların değerlendirilmesi¹²

Bayraktaroğlu'na göre karşıtsal çözümleme ve hata çözümlemesinin yabancı dil öğretiminde uygulanışı aşağıdaki tablo doğrultusunda yapılmalıdır:¹³

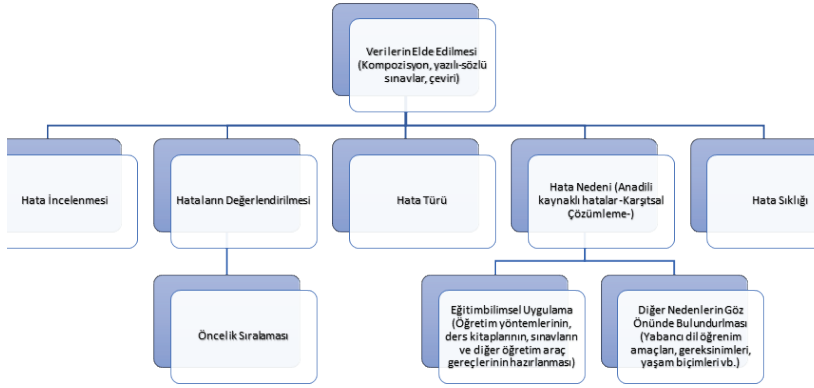
10 Stephen Corder, "The Significance of Learners Error", *International Review of Applied Linguistics*, Sayı:5, (1967), s.167; Fatih Yılmaz ve Derya Bircan, "Türkçe Öğretim Merkezinde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının "Yanlış Çözümleme Yöntemi"ne Göre Değerlendirilmesi", *International Journal of Language Academy*, Volume 3/1 Spring, (2015). s.116.

11 Shikaripur N Sridhar, "Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage". *Reading English as a Second Language*. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc., 1976, s. 268; Büyükkiz ve Hasırcı, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi", s.55.

12 Yılmaz ve Bircan, "Türkçe Öğretim Merkezinde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının "Yanlış Çözümleme Yöntemi"ne Göre Değerlendirilmesi", s.117.

13 Emrah Boylu, Esmâ Zeynep Güney ve Kevser Esmâ Özyalçın, "Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi", *International Journal of Languages Education and Teaching*, Volume 5, Issue 3, September, (2017), s.190

Tablo 1. Karşıtsal Çözümleme ve Hata Çözümlemesinin Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanışı



Çalışmamızda, Bayraktaroğlu'nun sunduğu bu hata çözümleme aşamaları dikkate alınarak çalışma gurubundan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

1.7. Sözlüksel-Anlamsal Hataların Tanımlanması

Yabancı dil öğrencilerinin, öğrenim süreçlerinin belirli aşamalarında öğrenme sorunları yaşadıkları ve bu sorunların öğrenim süreci boyunca değişkenlik gösteren yapılarla, hata olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Keshavarz, hata çözümlemesinde her ne kadar anadili aktarımı hata kaynağı olarak gösterilse de hataların oluş sebebinin sadece anadili aktarımı olmadığına inanırken, temel yardımcı etken olan hata kaynaklarının belirlenmesinin önemine vurgu yapmaktadır.¹⁴ Richards öğrenci kaynaklı hataları: Oluş ya da kaynak sebebi öğrenilen hedef dil/yabancı dil olan hatalar *Diliçi ya da Gelişimsel Hatalar*¹⁵ ve oluş ya da kaynak sebebi anadili olan *Dillerarası Aktarım Hataları*¹⁶ şeklinde, iki temel neden üzerine sınıflandırmaktadır.¹⁷

Keshavarz ise dilsel özellikleri açısından bu hataları üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır:

1. Yazımsal Hatalar

a. Yazıbirim Hataları

b. Yazma Hataları

2. Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

a. Diliçi/Gelişimsel Hataları

b. Dillerarası Aktarım Hataları

3. Dilbilgisel Hatalar¹⁸

14 Mohammed Hossein Keshavarz, *Contrastive Analysis and Error Analysis*, Tehran: Rahnama Publications, 2012, s.118-119.

15 Intralingual Errors - خطاهای میانزبانی یا پیشرفتگی

16 Interlingual Errors- خطاهای درونزبانی

17 Jack C. Richards, *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, San Fransisco: Tesol Convention, 1970, s.3; Ömer Demircan, *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık, 1990, s.61.

18 Mohammed Hossein Keshavarz, *Contrastive Analysis and Error Analysis*, s.75.

Çalışmanın ana evrenini oluşturan *Sözlüksel-Anlamsal Hatalar* grubunu yabancı dil olarak Farsça öğretimi alan araştırmacılarından Gilledârî sözcük üretimi¹⁹ hataları olarak adlandırmış ve bu gruptaki sözcük üretim hataları için şu açıklamayı yapmıştır: “*Sözcük üretimi hataları, öğrencinin bir kavramı aktarmak istediği ve aktarmak istediği kavramı bilmediği durumlarda, bildiği sözcükler ve sözcük üretim kuralları ile okuyucuya aktarmak istediği kavramı iletmek için ortaya koyduğu üretme çabadır.*”²⁰

Öğrenciler, yabancı dil yolu ile iletişim kurarken sözcük kullanımlarında hatalı üretimler yapmaktadırlar. Sözlüksel-anlamsal hatalar, sözcük, anlamı ve öğrenilen hedef dildeki kullanımı hakkında hedef dil öğrencisinin yetersiz bilgisinden kaynaklanmaktadır. Keshavarz, sözlüksel-anlamsal hataları, yabancı dil öğrencilerin anadillerinde var olan sözcükleri birebir olarak hedef dilde kullanmaları olarak açıklamaktadır.²¹ Literatür incelemesinde herhangi bir yabancı dili öğrenen öğrenciler arasında bu hata grubunun yazımsal hatalardan sonra en yüksek hata oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu hata grubunda yapılan hataların yapılış sebebi, henüz hedef dili öğrenen öğrencilerin hedef dildeki bazı sözcüklerin anlamı ve kullanışlarını bilmemesi ve anadillerinde sözcük üretiminde kullanılan kuralları hedef dile aktarma eğilimi göstermeleri olarak açıklanabilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler, anadillerinde var olan sözcüklerin özellikleri ve o sözcüklerin sahip oldukları anlamları yabancı dil öğrenirken aktarmamaları gerektiğini bilememektedirler. Bu tür hataların ortaya çıkış sebeplerinden bir diğeri, yabancı dil öğrenen öğrencilerin anadilinde bulunmayan ve öğrencinin de bilmediği, hedef dilde yer alan kültürel öğelerdir.

Araştırmada, *Sözlüksel-Anlamsal Hatalar* ‘diliçi ve dillerarası aktarım hataları’ olmak üzere iki hata alt başlığında incelenmiştir. Bu hata türünde dillerarası aktarım hataları, anadilinde bulunan bir sözcüğün doğrudan alınarak hedef dilde kullanılması ya da türetimsel bir biçimde sözcük üretimi yapması biçiminde tek alt başlık altında incelenirken, diliçi ya da gelişimsel hatalar kendi ana başlığı altında değerlendirmiştir. Araştırmada, sözlüksel-anlamsal hatalar, Keshavarz’ın bu hata grubu için sunduğu sınıflandırma doğrultusunda aşağıdaki tablo uyarınca çözümlenmiştir:²²

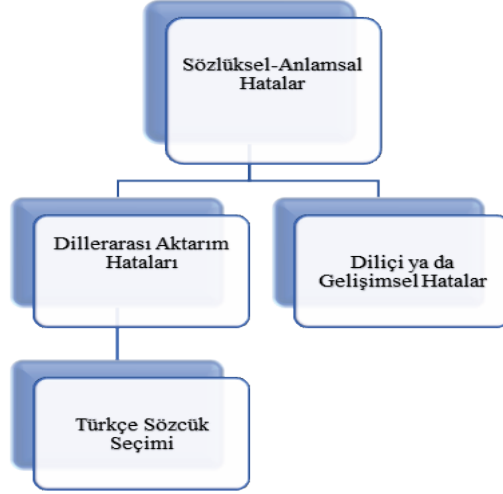
19 word formation/ واژه‌سازی

20 Mohammad Gilledârî, “Tahlîl-i Hatâhâ-yi Niviştârî-yi Zebânâmûzân-i Gayr-i Îrânî”. *Mecmûa-i Makâlât-i Semînâr-i Amûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayr-i Fârsîzebânân*, Tahran: Kânûn-i Zebân-i Fârsî, 1387hş./2008, s.350.

21 Mohammed Hossein Keshavarz, *Contrastive Analysis and Error Analysis*, s.102.

22 Mohammed Hossein Keshavarz, *Contrastive Analysis and Error Analysis*, s.102.

Tablo 2. Sözlüksel-Anlamsal Hatalar Grubu Sınıflandırma Tablosu



2. Bulgular ve Yorumlar

Çalışma soruları çerçevesinde çalışma grubumuzda yer alan yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde 14+14 haftalık bir süreçte okudukları belirtilen derslerinin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları ve öğreticiler tarafından ders dönemlerinde öğrencilere verilen ödevlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda Türk öğrencilerden elde edilen veriler grup tablolar halinde hatalı örnek çözümlene formlarında iki temel başlık altında (A-الف) ve (B-ب) satırlarında çözümlenmiştir. Çözümleme formunda yer alan (A- الف) satırında, öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalı cümlelere yer verilmiş ve üretilmiş olan bu hatalar ait olduğu hata grubunu belirtmek adına kırmızı renk ile vurgulanmıştır. Aynı satırda öğrenciler tarafından üretilmiş ancak farklı hata grubunda yer alan hatalı sözcük ya da yapılar altları çizilerek belirtik hale getirilmiştir. Formda öğrenciler tarafından üretilmiş ve (A- الف) satırında yer alan hatalı cümlelerin doğru biçimleri (B-ب) satırında verilirken, hataların doğru biçimleri mavi renk ve (*) imi ile açık hale getirilmiştir.

2.1. Sözlüksel-Anlamsal Hatalar

2.1.1. Dillerarası Aktarım Hataları

Dillerarası aktarım hataları, anadilinden hedef dile yapılan olumsuz aktarımlardan kaynaklı hata türleri olarak tanımlanmaktadır.²³ Yabancı dil öğretiminde hata dizgilerinin ortaya çıkmasının en temel nedenlerinden birinin anadili girişimi sayıldığını dile getirmek

23 Robert Lado, *Language Teaching: A Scientific Approach*, McGraw-Hill, 1964, s. 2; Seid Mohammad Ziahosseiny, *Contrastive Linguistics*, Tehran: Islamic University Press, 1994, s.116.

mümkündür. Öğrencilerin anadillerinde sahip oldukları alışkanlıkları; anadillerine ait kurallar, dil dizgesi ve sistemi gibi değişkenler hedef dil öğrenimi sırasında öğrencileri etkilemekte ve dil çiftlerine özgü kuralları birbirlerine karıştırmalarına neden olmaktadır. Örneğin, Türkiye’de Farsça öğrenen Türk öğrenciler, işitsel ve görsel girdiler bakımından, Farsçayı İran’da öğrenen Türk öğrencilere göre daha fazla anadili aktarımında bulunacaktır. Mîrdehkân yabancı dil öğrencisinin, anadilinin konuşulduğu yerlerdeki hedef dil öğrenim gücünü vurgulama adına şunları dile getirmektedir: “*Yabancı dili kendi ülkelerinde öğrenen öğrenciler, kendi sosyal ve kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için her zaman anadillerini kullanacak ve aynı şekilde kendi anadilinde düşünmeye, dinlemeye ve konuşmaya devam edecektir. Yabancı dili öğrenmeye çalışan öğrencinin zihni anadilinde var olan yapı ve kullanımlar ile dolu olacak ve öğrenmeye çalıştığı yabancı dil öğrenci için ders saati sonunda sona eren, ders saati dışında neredeyse o dili hiç kullanamayacağı bir sınıfıçi etkinlik olarak kalacaktır.*”²⁴ Bütün bu etkenler dikkate alındığında yabancı dil öğreniminde anadili girişimi ve anadilinden yapılan olumsuz aktarım hatalarının etkisi kaçınılmaz bir biçimde gözlemlenmektedir. Sözlüksel-Anlamsal hata türünde hedef dil Farsça öğrenilirken öğrencilerin anadilleri olan Türkçeden yaptıkları olumsuz aktarımlar birkaç neden ile açıklanabilmektedir. Şöyle ki Farsça öğrenen Türk öğrenciler yazılı anlatımlarında Farsça sözcükleri kullanırken sürekli olarak sözcüğün anlamını ve Türkçedeki karşılığını düşünmektedirler. Tam da bu nedenle öğrenciler tarafından kullanılan bu sözcükler tamamıyla Farsçanın bağlamına uymamakta ve hata dizgeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dillerarası aktarım hataları bölümünde Farsça öğrenen Türk öğrencilerin sözlüksel-anlamsal hataları: ‘Türkçe Sözcük Seçimi’ başlığı altında incelenmiştir.

2.1.1.1. Türkçe Sözcük Seçimi

Türkçe sözcük seçimi grubunda yer alan hatalar, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Farsçanın sözlükçesinde yer alan ve yazılı anlatımlarında ihtiyaç duydukları özel sözcükleri bilmemeleri, o sözcükler yerine anadilleri Türkçede var olan ya da Türkçe ile Farsça arasında ortak olan sözcükleri ihtiyaç duydukları sözcükler yerine kullanmaları ve böylece olumsuz bir aktarımda bulunmaları sebebi ile ortaya çıkmaktadır. Aşağıdaki grup tabloda Türk öğrenciler yazılı anlatımlarında hedef dilde var olan sözcükler yerine Türkçe sözcükler kullanmış ve sözlüksel hatalar gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler tarafından böyle bir seçme hatasının yapılma nedeni Farsçanın sözlükçesine gerekli ve yeterli derecede hâkim olamamalarından kaynaklanmaktadır. Elbette bu sözcük seçimlerinin birçoğu, anadili ve hedef dilde bulunan ortak sözcüklerin yazım ve telaffuz farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Aşağıdaki tabloda; sözlüksel-anlamsal hata türünde, Türkçe sözcük seçimi hata örnekleri ve bu örneklerin çözümlemelerine yer verilmiştir.

24 Mehînnâz Mîrdehkân, *Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Ürdü Zebânân ve Zebân-i Ürdü be Fârsîzebânân*. Tahran: İntişârât-i Beynelmîlelî-yi El-Hadî, 1380hş./2001, s.24.

Birinci Grup Tablo: Sözlüksel-Anlamsal Hata Çözümleme Formları: Türkçe Sözcük Seçimi Hataları Örnekleri

الف	ب
1	من بش برادر دارم.
2	من پنج برادر دارم.
3	از میوه ها نار و موز در شهرم زیاد است.
4	از میوهها انار* و موز در شهرم زیاد است.
5	درخت ها با یاپراک و شوکوفه پر از شدند.
6	درخت‌ها پر از برگ* و شوکوفه شدند.
7	زبان فارسی برای من زور نیست.
8	زبان فارسی برای من سخت* نیست.
9	نیم میلی ترکیه شامپیون شد.
10	تیم ملی ترکیه قهرمان* شد.
11	زینب دختر بآادب است.
12	زینب* دختری باادب است.
13	آحمت دوست من خیلی درسخواند است.
14	دوستم احمد* خیلی درسخوان است.
15	از خستهگی نتوانستم به درس بیام.
16	از خستگی نتوانستم به سر کلاس* بیام.
17	من باجیم استانبول درس می خواند.
18	من در استانبول درس می خواند.
19	او با آریا به دانشگاه آمد.
20	او با ماشین* به دانشگاه آمد.
21	این تابستان من دیپلومام را گرفتم.
22	این تابستان من دیپلم* را گرفتم.
23	او نومارا تلفن دوستم را خواست.
24	او شماره* تلفن دوستم را خواست.
25	من دیل فارس یاد می کنم.
26	من زبان* فارسی را یاد می گیرم.
27	در دبیرستان من باسکتبول بازی کرده بودم.
28	در دبیرستان من بسکتبال* بازی کرده بودم.
29	پایتخت فرانسا پاریس است.
30	پایتخت فرانسه* پاریس است.
31	من دون هفتا در ایستانبول نیدم.
32	من هفت* گذشته* در استانبول نمودم.
33	انکارا شهر بزرگی است و همان زمان پایتخت ترکیه است.
34	انکارا شهر بزرگی است و در عین حال* پایتخت ترکیه است.
35	امروز ما درس ندارم.
36	امروز ما کلاس* ندارم.
37	داغهای ترکیه بلند هستند.
38	کوههای* ترکیه بلند هستند.
39	آن چاندا در کتاب، دفتر و کالم ندارد.
40	در آن کیف* کتاب، دفتر و قلم* نیست.
41	خواهرت امین سبب و دوت را دوست ندارد.
42	خواهر امین سبب و توت* را دوست ندارد.
43	بعد از کلاس به یورد برگشتم.
44	بعد از کلاس به خوابگاه* برگشتم.
45	من از چشمه آب نوشیدم.
46	من از شیر* آب نوشیدم.
47	در یول موفقیت این برام مهم بود.
48	در مسیر* موفقیت این برام مهم بود.
49	بعد از اتوبوس ما یک تاکسی کیرالدم.
50	بعد از اتوبوس ما یک تاکسی کرایه کردم*.
51	شما چرا از آن تاراف می روم؟
52	شما چرا از آن طرف* می روید؟
53	علی آدام خوبی است.
54	علی آدم* خوبی است.
55	ماشین قیرمزی رنگ گران است.
56	ماشین قیرمزی* رنگ گران است.
57	این فیلم خیلی اجایب بود.
58	این فیلم خیلی عجیب* بود.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, birinci grup tabloda Türkçe sözcük seçimi ile yapmış oldukları dillerarası aktarım hataları örnek çözümlerinden, Türk öğrencilerin Farsçanın sözlükçesinde yer alan ve yazılı anlatımlarında ihtiyaç duydukları doğru ve uygun sözcükleri, ifade kalıplarını bilmemeleri nedeniyle, anadilleri Türkçede bu Farsça sözcük ve ifade kalıpların karşılığı olan Türkçe sözcük ve ifade kalıplarını kullanmış oldukları saptanmıştır. Türkçe sözcük seçimi hata grubunda çözümleneleri yapılan örneklerde öğrencilerin; Ö.1/ بش örneğinde Farsçadaki beş/ پنج rakamının, Ö.2/ نار örneğinde nar/ انار, Ö.3/ یاپراک örneğinde yaprak/ برگ ve Ö.5/ شامپیون örneğinde şampiyon/ قهرمان isimlerinin, Ö.4/ زور örneğinde zor/ سخت sıfatının, Ö.6/ زینب ve Ö.7/ آحمت örneğinde Farsça ve Türkçede ortak özel isimler olan ve Farsça yazılışlarında yazıbirim değişimleri olan Zeynep/ زینب ve Ahmet/ احمد isimlerinin, Ö.8/ درس ve Ö.18/ درس örneğinde Türkçeden farklı olarak anlamsal bir eşdizim değişkenine sahip olan ders/ کلاس sözcüğünün, Ö.9/ باجیم örneğinde kız kardeş/ خواهر, Ö.10/ آریا örneğinde araba/ ماشین,

Ö.11/ دیپلومام , Ö.14/ باسکتبول , Ö.15/ فرانسا , Ö.21/ دوت , Ö.26/ تاراف , Ö.27/ آدام , Ö.28/ قیرمزی ve 29/ اجایب örneklerinde yazıbirim değişimine sahip olan diploma/ دیپلم , basketbol/ بسکتبال , Fransa/ نومارا dut/ توت , taraf/ طرف , adam/ آدم , kırmızı/ قرمز , tuhaf/ عجیب isim ve sıfatlarının, Ö.12/ چاننا / شماره , Ö.13/ دیل / زبان , Ö.19/ داغ / کوه , Ö.20/ چاننا / چشمه , Ö.23/ چشمه / هفته , Ö.24/ شیر / مسیر , Ö.16/ دون هفتا / هفته , Ö.25/ کیرالدیم / کیرالدم / گزشته ve Ö.17/ همان زمان / در عین حال / zarflarının ve Ö.25/ کیرالدیم / کیرالدم / گزشته ve Ö.17/ همان زمان / در عین حال / zarflarının ve Ö.25/ کیرالدیم / کیرالدم / گزشته kiralamak/ کرایه کردن fiilinin Farsçadaki kullanımlarını bilmemeleri sonucunda anadilleri Türkçeden olumsuz aktarımda buldukları anlaşmıştır. Öğrenciler, anadilleri Türkçe ile düşünmüş ve ihtiyaç duydukları Farsça sözcük ve ifade kalıpları için Fars alfabesinde yer alan yazıbirimler ile anlamsız sözcükler üretmişlerdir.

2.1.2. Diliçi ya da Gelişimsel Hatalar

Diliçi ya da gelişimsel hatalar, öğrencilerin dil çiftlerine ait benzerlik ve farklılıkları birbirlerinden ayırmadaki yetersizliklerinden daha çok yabancı dil öğrenim sürecinin belirli aşamasında yapmış oldukları genellemeler sonucu ortaya çıkan gelişimsel hatalarını yansıtmakta ve öğrencilerin dil edinimlerine dair genel özellikleri örneklendirmektedir.²⁵ Richards, öğrenciler tarafından anadili ve hedef dilde olmayan yeni kuralların geliştirildiği diliçi ve gelişimsel hataları dört başlık halinde açıklamaktadır:

1. Aşırı Genelleme: Yabancı dil öğrenen birey, hedef dilde öğrendiği bir yapıdan yola çıkarak dilin diğer kurallarını bulmaya çalışır. Böyle olduğunda, öğrenci hedef dildeki bazı yapıları aşırı genelleyerek bozuk yapılar oluşturur. Bu durum genellikle öğrencinin öğrenme yükünü azaltma ve dilde fazla olarak gördüğü yapıları eksiltme eğiliminden kaynaklanır.

2. Kural Kısıtlamalarını Bilmeme: Bu hata türü, aşırı genellemeye çok fazla benzemektedir. Öğrencilerin kurallardaki özel kısıtlamaları ayırt edememeleri hata yapmalarına neden olmaktadır. Bir kuralın, uygulanmaması gereken yapılara uygulanması sonucu yapılan bu hatalar, yabancı dil öğrenimi sırasında en çok yapılan hata türlerindedir.

3. Kuralların Eksik Uygulanması: Bu tür hatalar, öğrencinin anlamlı bir yapı oluşturmak için bilmesi gereken kuralları, tam olarak öğrenip uygulayamamasından kaynaklanmaktadır.

4. Yanlış Kavram Geliştirme: Bu tür hatalar, yabancı dil öğrenirken bir yapının yanlış anlaşılmasından dolayı oluşturulan bozuk yapıları kapsamaktadır. Bu yapıların öğrencinin anadilinde ve hedef dilde herhangi bir karşılığı olmayabilir.²⁶

Diliçi ya da gelişimsel hata grubunda yer alan hatalar, hata kaynakları bakımından anadilinin hiçbir etkiye sahip olmadığı ve anadilinin en temel nedenler arasında yer almadığı hatalar olarak tanımlanmaktadır.²⁷ Bu tür hataların yabancı dil öğrencileri tarafından üretilme nedeni

25 Jack C. Richards, *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, s.3.

26 Jack C. Richards, *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*, s.9-21; Fatma Bölükbaş, "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Turkish Studies*, 6/3, (2011), s. 1359.

27 Mohammad Gilledârî, "Tahlîl-i Hatâhâ-yi Nivîştârî-yi Zebânâmûzân-i Gayr-i İrânî", s.351.

tamamen o yabancı dilde bulunan sözcük ya da sözcük türlerinde aranmaktadır. Öğrenciler bu hata türünde daha önceki örneklerde de bahsedildiği üzere hedef dilde uygun sözcük ya da sözcük türlerini kullanmayarak, aynı anlama fakat farklı kullanım özelliklerine sahip hedef dilin kullanım alanında olan sözcük ya da sözcük türlerinin kullanımlarında seçme hataları yapmaktadırlar. Öğrencilerin, çağrışımsal olarak doğru kabul ettikleri bu dil tutumları hedef dil özelinde o dile ait diliçi ya da gelişimsel hata dizgeleri oluşturmaktadır. Öğrenciler tarafından üretilen bu diliçi ya da gelişimsel hata dizgelerinin en temel nedeni, öğrencilerin o dile ait sözcüklerin kullanımına dair yeterli dilsel edinimi gerçekleştirememeleri, doğru sözcük yerine o dilde bulunan hatalı bir sözcüğü seçmeleri ve bunun sonucu sözlüksel-anlamsal hatalar oluşturmalarıdır. Aşağıdaki tabloda; sözlüksel-anlamsal hata türünde, diliçi ya da gelişimsel hatalı sözcük üretim örnekleri ve bu örneklerin çözümlemelerine yer verilmiştir.

İkinci Grup Tablo: Sözlüksel-Anlamsal Hata Çözümleme Formları: Diliçi ya da Gelişimsel Hatalı Sözcük Üretim Örnekleri

الف	ب	
1	من برای خواندم کتاب رمان نداشتم.	من برای خواندن کتاب وقت نداشتم.
2	دیروز امتحان ادبیات خیلی مشکیل بود.	امتحان ادبیات دیروزی خیلی سخت بود.
3	البته درباره این موضوع فکرهای مختلف هست.	البته درباره این موضوع دیدگاههای مختلف هست.
4	یاد گرفتن فارسی برای من مسکل نیست.	یاد گرفتن فارسی برای من سخت نیست.
5	تأکیدی نیم کتاب را خواندم.	تقریباً نصف کتاب را خواندم.
6	ما مسلمانان ناماز می کنیم .	ما مسلمانان نماز می خوانیم .
7	این تعطیل برای استراحت کردن فرصت نیک بود.	این تعطیل برای استراحت کردن فرصت خوبی بود.
8	امید دارم یک سال پس مترجم بشم.	امیدوارم یک سال بعد مترجم بشوم.
9	دستم را به جیم کردم.	دستم را در جیم کردم.
10	آسمان امروز ابر ندارد .	آسمان امروز ابری نیست .
11	سفید و آبی رنگهای ارام هستند.	سفید و آبی رنگهای آرامبخش هستند.
12	امروز هوا آفتاب است.	امروز هوا آفتابی است.
13	پس میخواهم به تاهران برم.	بعداً می خواهم به تهران بروم.
14	او مامولن فیلم های کمیک تماشا می کند.	او معمولاً فیلم های کمدی تماشا می کند.
15	نفرهای دیگر هم برای آن ترم آمده بودند.	افراد دیگر هم برای آن ترم آمده بودند.
16	آن روز کتابخانه خیلی خالی بود.	آن روز کتابخانه خیلی خلوت بود.
17	بعد من موضوع را دانستم .	بعد من موضوع را فهمیدم .
18	در مدت آن مسافرت با ایرانی ها صحبت کردم.	در طول آن مسافرت با ایرانی ها صحبت کردم.
19	وقتی که پدر و مادرم را دیدم، خوشوقت شدم.	وقتی که پدر و مادرم را می بینم، خوشحال می شوم.
20	فوتبال بازیها ترکیه در دنیا شوهرت بزرگ ندارند.	فوتبالیست های ترکیه در دنیا شهرت بزرگی ندارند.
21	من با یا به دانشگاه می روم.	من پایده به دانشگاه می روم.
22	اسفهان شهر بیر بود.	اسفهان شهر قلبی بود.
23	من تعلیم فارسی می کنیم.	من فارسی یاد می گیرم.
24	آن روز خیلی خوب گذشت.	آن روز خیلی خوش گذشت.
25	در ترکیه بیشتر دانشگاه ها وجود دارد.	در ترکیه دانشگاه های زیادی وجود دارد.
26	او دیر به کلاس ورود کرد.	او دیر وارد کلاس شد.
27	من هم گیتار بازی می کنم.	من هم گیتار می زیم .
28	ما در ترکیه این روز را جشن می کنیم .	ما در ترکیه این روز را جشن می گیریم .
29	او به من کمک می دهد .	او به من کمک می کند .
30	ساعت هشت به هواپیما سوار کردم.	ساعت هشت سوار هواپیما شدم.

تماشا کردن این بجهای ناچار مرا زیاد غمگین می شود.	تماشا کردن این بجهای ناچار مرا زیاد غمگین می کند.*
پسرم در جاهای پرجمعیت ترین از پیش من دور می کند.	پسرم در جاهای شلوغ از پیش من دور می شود.*
آن داستان تاسیر بزرگی به من کرد.	آن داستان تأثیر بزرگی بر من گذاشت.*
من با او گفتم.	من با او صحبت کردم.*
این رشته را خودام ترجیح کردم.	این رشته را خودم انتخاب کردم.*
در این دانشگاه زبانی فارسی درس می خوانم.	در این دانشگاه زبان فارسی می خوانم.*
من این زبان را خیلی دوست دارم اما نمی توانم موافق کنم.	من این زبان را خیلی دوست دارم اما نمی توانم موفق شوم.*
او جواب من را کابول نمی شود.	او جواب مرا قبول نمی کند.*
ما احتمال دارم دیر بیدار بشویم.	احتمال دارد* ما دیر بیدار بشویم.
یک مرکز زبان فارسی پیاده کردم و دوست داشتم سنت کنم.	یک مرکز زبان فارسی پیدا* کردم و دوست داشتم (آنجا) ثبت* نام کنم.
من خواهش دارم که سال آینده به ایران بروم.	من می خواهم* سال آینده به ایران بروم.
استادم به من زبان فارسی یاد می گیر.	استادم به من زبان فارسی یاد می دهد*.
او را به بیمارستان برو.	او را به بیمارستان ببر*.
این کار مرا ناراحت شد.	این کار مرا ناراحت کرد*.
دوستم در را زنگ زد.	دوستم در را زد*.
من از استاد زیاد چیز یاد دارم.	من از استاد چیز زیادی یاد گرفتم*.
در این جهان دشوارها بی شمار دارند.	در این جهان دشواریهای بی شماری هست*.
در دانشکده من گریه دارد.	در دانشکدهام گریه هست*.
در کلاس ما بیست شخصی داریم.	در کلاس ما بیست نفر هست*.
بهرام امروز کلاس است.	بهرام امروز کلاس دارد*.
دانشگاهمان در بین آنکارا هست.	دانشگاهمان در مرکز آنکارا است*.
لطفاً همان آمبولانس را جستجو کند.	لطفاً زود به آمبولانس زنگ بزنید.
وقتی من کافی می شوم، به ایران می روم.	اگر (در زبان فارسی) پیشرفت کنم، به ایران خواهم رفت.
باید انسانها مهربان بشوند.	باید انسانها مهربان باشند*.
همه پدرها شوجا و کودرت دارند.	همه پدرها شجاع و قدرتمند هستند*.
اسم آن شی را به دوستم پرسیدم.	اسم آن شیء را از* دوستم پرسیدم.

İkinci grup tablolar diliçi ya da gelişimsel hatalı sözcük üretimi sözlüksel-anlamsal hatalarda, çözümlemeleri yapılan örneklerden yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin bu hata türünde dil öğrenim süreçlerinde edinimini gerçekleştirmiş oldukları Farsça sözcük ya da sözcük türlerini bir diğerrinin yerine kullanma eğilimi gösterdikleri ve hedef dil Farsçanın etkisi ile çeşitli seçme hataları yaptıkları saptanmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere öğrencilerin böyle bir gelişimsel hata yapmalarının nedeni tamamen öğrenimini gerçekleştirdikleri yabancı dil kaynaklarında aranmalıdır. Öğrencilerin üretmiş oldukları bu hatalı kullanımlar, henüz eşanlam ya da eşdizime (birlikte kullanım)²⁸ sahip olan sözcük ya da sözcük türlerinde gerekli dilsel girdiyi sağlayamadıklarını da göstermektedir.

Sözlüksel-anlamsal hata türünde çözümlemeleri yapılan örnekler, bu hataların öğrencilerin iletişim stratejilerinden kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin, hedef dilde kullanmak istedikleri doğru sözcük ya da sözcük türlerini bilmedikleri durumlarda sözcüğün zıt ya da eşanlamlısını, ona en yakın olan sözcük ya da sözcük türlerini kullanma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir. Bu hata türünde çözümlemeleri yapılmış olan örneklerde öğrencilerin; Ö.1 örneğinde vakit/ زمان yerine وقت , Ö.2 örneğinde zor/ مشکيل yerine سخت , Ö.3

28 collocation/هم آیی، هم آیش

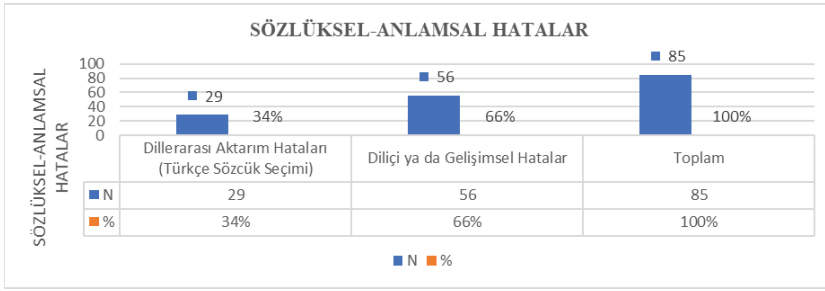
داد yardımcı fiili yerine گرفتن yardımcı fiilini, Ö.44 örneğinde rahatsız etmek/ناراحت کردن birleşik fiilinde کردن yardımcı fiili yerine شدن yardımcı fiilini, Ö.46 örneğinde öğrenmek/گرفتن birleşik fiilinde گرفتن yardımcı fiili yerine داد yardımcı fiilini kullanarak diliçi ya da gelişimsel kullanım hataları yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan bu eşdizim hataları, Farsçada birleşik fiillere ait birlikte kullanım gerekliliğinin yeterli düzeyde edinilmediğini göstermektedir.

Hedef dil Farsçada fiillerin doğru kullanımına dair bu grupta belirlenen diğer hatalarda öğrencilerin; Ö.10, Ö.47, Ö.48, Ö.49 ve Ö.55 örneklerinde var olmak/bulunmak anlamındaki داشتن fiili yerine sahip olmak anlamındaki داشتن fiilini kullandıkları, Ö.450 örneğinde dersi olmak Farsçadaki eşdizimi ile derse sahip olmak/داشتن کلاس birleşik fiilinde داشتن yardımcı fiili yerine است ek fiilini, Ö.451 örneğinde است ek fiilinin yerine doğrudan var olmak/bulunmak anlamındaki هستن fiilini kullandıkları, Ö.54 örneğinde eş anlamlılığa sahip olan fakat farklı bağlam ve işlev kullanılan olmak anlamındaki بودن fiilinin yerine شدن fiilini kullandıkları, Ö.417 örneğinde anlamak/فهمیدن fiili yerine bilmek/دانستن fiilini, Ö.34 örneğinde sohbet etmek/صحبت کردن fiili yerine söylemek/گفتن fiilini, Ö.35 örneğinde seçmek/کردن انتخاب fiili yerine Türkçe ve Farsçada ortak olan ancak yalancı eşdeğerliği sebebiyle Farsçada farklı bağlamsal kullanıma sahip olan کردن ترجیح fiilini, Ö.36 örneğinde eğitim görmek/okumak anlamında kullanılan خواندن fiili yerine ders çalışmak anlamındaki درس خواندن fiilini, Ö.41 örneğinde istemek/خواستن fiili yerine rica etmek/خواستن fiilini, Ö.43 örneğinde götürmek/بردن fiili yerine gitmek/رفتن fiilini, Ö.45 örneğinde kapıyı çalmak/زدن در را fiili yerine aramak/زدن زنگ fiilini ve Ö.452 örneğinde telefon etmek/aramak anlamındaki زدن زنگ fiili yerine -i bulmaya çalışmak/aramak anlamındaki جستجو کردن fiilini kullanarak diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıkları saptanmıştır.

Sözdizimsel ilişkilerinde Farsçada Türkçedekinden farklı bir eşdizime sahip olan ve sözcükler ile fiiller arasında Türkçeden farklı anlamlar kuran ad durum ekleri ve edat kullanımı kaynaklı hatalarda öğrencilerin; Ö.33 örneğinde بر / edatı yerine به / yönelme durumu ekini, Ö.56 örneğinde از / ayrılma durumu eki yerine به / yönelme durumu ekini ve Ö.9 örneğinde در / bulunma durumu eki yerine yine به / yönelme durumu ekini kullanarak Farsça ve Türkçede farklı eşdizime sahip bu ekler ile ilgili kural kısıtlamalarını bilmemelerinden kaynaklı diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıkları belirlenmiştir.

3. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencinin Farsça yazılı anlatım hataları, ‘Sözlüksel-Anlamsal Hata Grubu’ başlığı altında incelenmiş ve bu hataların oranlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları saptanmıştır. Bu hata grubunda elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan frekans ve yüzde dağılım sonuçları şu şekildedir:



Grafik 3. Sözlüksel-Anlamsal Hata Oranlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Grafik 3 incelendiğinde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerden elde edilen veriler doğrultusunda sözlüksel-anlamsal hata türünde tespit edilmiş olan toplam 85 hatanın; 56 hata frekansı ve %66'lık oranla diliçi ya da gelişimsel hatalar, 29 hata frekansı ve %34'lük oranla dillerarası aktarım, Türkçe sözcük seçimi hataları olduğu saptanmıştır. Sözlüksel-Anlamsal hata türünde toplam hatanın yarısından fazlasını %66'lık bir oranla oluşturan diliçi ya da gelişimsel hataların, dillerarası yani anadili Türkçe girişiminden kaynaklanan hata oranından fazla olması dikkat çekmektedir. Çünkü yabancı dil olarak Farsça öğretimi alanında hata çözümlemesi yapılan çalışmalarda, hedef dilin kendi ortamında öğrenilmemesi ön kabulü, araştırmacılara hedef dil ile ilgili öğrencilerin daha fazla dillerarası aktarım hataları yapacaklarını öngörmektedir. Bu çerçevede ilgili alanda yazılı anlatım hatalarına yönelik Türkiye dışında yapılan birçok araştırma verileri hata oranlarını şu şekilde tespit etmiştir: Mîr İsmâîlî (1380hş./2001) ilgili çalışmasında anadili girişimini, öğrenci hatalarındaki en önemli etken olarak belirlemiş ve Farsça öğreniminde öğrenciler tarafından yapılan diliçi aktarım hatalarını, öğrencilerin öğrenme yollarını, dillerarası aktarım hatalarını öğrenci hatalarının ortaya çıkış nedenleri arasında göstermiştir. Araştırma sonucunda, yazılı anlatımlarında hata oranları yüksek olan öğrencilerin, dillerarası hatalarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Nevvâbî Kâmserî (1385hş./2006) tarafından yapılan çalışmada Farsça öğrenen elli Arap öğrencinin hataları; 1. Anadilinden hedef dile yapılan dillerarası aktarım hataları. 2. Hedef dil öğrenim sürecinden kaynaklı diliçi aktarım hataları. 3. İletişim stratejileri kaynaklı hatalar. 4. Eğitsel yöntemler ve ders araç-gereçlerinden kaynaklı hatalar başlıkları altında incelenmiş ve araştırma sonucunda dillerarası aktarım hataları kaynaklı hata oranının diğer hata oranlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Gilledârî'nin (1386hş./2007) Farsça öğrenen 300 yabancı öğrencinin yazılı metinlerindeki hataları incelediği çalışmasının sonucu 316 hata arasında, 193 hatanın sözlüksel-anlamsal hata, 123 hatanın yapısal hata olduğunu göstermiştir. Çalışmada, Farsça öğrenenlerin en fazla yaptığı hata yığılımının sözlüksel-anlamsal hatalar olduğu ve bunların birçoğunun dilsel yapı bağlamında sözcüklerin kullanımından kaynaklanan dillerarası hatalar olduğunu tespit etmiştir. Hong'un (1389hş./2010) Vietnamlı Farsça öğrencilerinin dilbilgisel hatalarını incelediği çalışmasının sonucu dilbilgisel hata oranları dikkate alındığında

ilk sırada en fazla hatanın öğretim yöntemleri ve ders araç-gereçlerinden kaynaklandığı ve daha sonra ikinci sırada en fazla hatanın anadili aktarımı yani dillerarası hatalardan kaynaklı hatalar olduğunu göstermiştir. Ahmedvend (1389hş./2010) Farsça öğrenen 34 başlangıç düzeyi Alman öğrencinin hatalarını incelediği ve hata sıklık oranlarını verdiği çalışmasında, öğrenci hatalarını yazıbirim hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar, dilbilgisel hatalar ve yazımsal hatalar başlıkları altında sınıflandırmıştır. Araştırma sonucu, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Alman öğrencilerin en fazla hatayı sırası ile yazıbirim hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar içerisinde dillerarası aktarım hataları, dilbilgisel hatalar ve yazımsal hatalarda yaptıkları tespit edilmiştir. Küşlîpûr (1390hş./2011) ilgili çalışmasında ortaokul düzeyindeki Farsça öğrenen erkek Türkmen öğrencilerin kompozisyonlarından elde etmiş olduğu veriler doğrultusunda öğrenci hata yoğunluğunu şu şekilde tespit etmiştir: 1. Anadili aktarımı dillerarası aktarım kaynaklı dilbilgisel hatalar, 2. Hedef dil öğrenim süreci kaynaklı dilbilgisel hatalar, 3. İletişim stratejileri kaynaklı dilbilgisel hatalar, 4. En yüksek orana sahip olan öğretim yöntemleri ve ders araç-gereçleri kaynaklı hatalar. Alevî Mukaddem ve Hayrâbâdî (1391hş./2012) orta ve ileri düzey anadilleri Farsça olmayan öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını değerlendirdikleri çalışmalarında, %72'lik oranla yazılı anlatımlarında en fazla yapılmış olan hata türünün yapısal hatalar olduğunu, hemen ardından en fazla hata oranının %24'lik oranla anadili girişimi kaynaklı dillerarası aktarım hataları olduğunu tespit etmişlerdir. İslâmî (1393hş./2014) çalışma grubunu oluşturan Rus öğrenciler hiçbir özellik gözetilmeksizin Moskova, Saint Petersburg ve Astrahan Üniversiteleri ve aynı şekilde İran'da Dehhodâ Enstitüsünde orta düzeyde Farsça öğrenimlerine devam eden öğrenciler arasından seçmiş olduğu çalışmasında, hata yığılımının diliçi ya da gelişimsel hatalar bağlamında eşanlımlı sözcüklerin kullanımı kaynaklı olduğunu ortaya koymuştur. Alevî Mukaddem ve Hessâs Sadıkî (1393hş./2014) Kazvîn'de bulunan İmam Humeynî Üniversitesi Farsça Öğretim Merkezi'nde ileri düzeyde öğrenim gören Arap öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hatalar analiz etmiş oldukları ilgili çalışmalarında, **Farsça öğrenen Arap öğrencilerin hata sıklık oranlarını:** Yapısal hatalar %55, sözlüksel hatalar %20, yazımsal hatalar %15 ve konuşma hataları %10 olarak etmişlerdir. Mîrdehkân, Ahmedvend ve Hüseyinî Kârger (1393hş./2014) başlangıç düzeyinde Farsça öğrenen 34 Alman öğrencinin yazılı anlatım hatalarını analiz ettikleri çalışmalarında, 850 hata arasında 672 yazımsal hatanın dillerarası aktarımdan kaynaklanan hatalar olduğunu, diğer 218 hatanın da diliçi aktarım hatalarından kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Mutevellîân Nâînî ve Melikiyân (1393hş./2014) hata çözümlemesi yöntemini kullanarak Farsça öğrenen Pakistanlı öğrencilerin dilbilgisel hatalarını analiz etmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bu Pakistanlı Farsça öğrencileri gelişigüzel biçimde İsfahan'daki Uluslararası Al-Mustafa Üniversitesi Farsça Öğretim Merkezi'nde Farsça öğrenen öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin Farsça öğrenimindeki yedi dönemlik ara sınav ve yıl sonu sınavlarından elde edilmiştir. Verilerin analizinin ardından, başlangıç, orta ve ileri düzeyde öğrenciler tarafından yapılmış 22 tür dilbilgisel hata tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucu dillerarası aktarım hataları

kaynaklı anadili aktarımının %72'lik oranla yapılmış en fazla hata olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde hata türleri dikkate alındığında %47,1'lik oranla hatalı yazıbirim seçimi ve %32,9'luk oranla yazıbirim azaltımı hatalarının en yüksek oranlara sahip hatalar olduğu göze çarpmıştır. Araştırmanın veri analizleri düzeylere göre hata oranlarını şu şekilde açıklamıştır: Başlangıç düzeyi %41,8, orta düzey %34,8 ve ileri düzey %23,4. Bu oranlar öğrenci düzeyi arttıkça hata oranının azaldığını ve hedef dil girdilerinin olumlu yönde arttığını göstermiştir

Araştırmamızın çalışma grubunu oluşturan ve Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler de hedef dil Farsçayı doğal ortamı dışında yani kendi anadillerinin konuşulduğu Türkiye'de öğrenirken, öğretim sürecinde görev alan öğreticilerin çoğunun hedef dilin doğal konuşuru olmadıkları ve anadillerinin öğrenciler ile aynı olduğu bilinmektedir. Tam da bu nedenlerden dolayı çalışma grubumuzu oluşturan öğrencilerin de daha fazla dillerarası aktarım yani anadili aktarımı yapmaları öngörülmekteydi. Ancak sözlüksel-anlamsal hata grubunda saptanan oranlar yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin daha çok diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıklarını göstermiştir. Literatür taraması sonucu yukarıda belirtilen çalışmaların çoğunda da görüleceği üzere yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına dair yapılan çalışma verileri öğrencilerin genel olarak dillerarası aktarım hataları yaptıklarını göstermiş, çalışmamızda elde edilen veri sonuçları bunun aksi olarak Türk öğrencilerin en fazla hatayı diliçi ya da gelişimsel hata türünde yapmış olduklarını tespit etmemizi sağlamıştır.

Sözlüksel-anlamsal hatalarda Türk öğrenciler tarafından üretilmiş olan Türkçe sözcük seçim hataları, Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Farsçanın sözlükçesinde yer alan ve yazılı anlatımlarında ihtiyaç duydukları sözcükleri bilmemeleri ve o sözcüklerin yerine anadilleri Türkçede var olan ihtiyaç duydukları sözcükleri kullanmaları, böylece olumsuz aktarım hataları yapmaları nedeniyle ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin böyle bir seçme hatası yapmaları, onların Farsçanın sözlükçesinde yer alan sözcüklere yeterli ve gerekli derecede hâkim olmadıklarını, sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu göstermiştir.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yine sözlüksel-anlamsal hatalardaki diliçi ya da gelişimsel hatalarında dil öğrenim sürecinde edindikleri sözcük ya da sözcük öbeklerini bir diğeri yerine kullanma eğilimi gösterdikleri ve hedef dil Farsçanın etkisi ile çeşitli sözcük seçim hataları yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin böyle bir gelişimsel hata yapma nedenleri, tamamen öğrenimini gerçekleştirdikleri hedef dil Farsça kaynaklarında aranmalıdır. Türk öğrencilerin üretilmiş oldukları bu hatalı kullanımlar, öğrencilerin henüz Farsçada bulunan eşdizim ya da birlikte kullanıma sahip olan sözcük ve sözcük öbeklerinde gerekli dilsel girdiyi sağlayamadıklarını göstermiştir. Bu hata türünde analizleri yapılan örnekler, öğrenciler tarafından üretilmiş olan bu hataların, öğrencilerin iletişim stratejilerinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Diğer bir ifade ile öğrenciler doğru sözcük ya da sözcük öbekleri yerine sözlükçelerinde yer alan ve zihinlerinde onlara doğru gelen sözcükleri seçme eğilimi göstermişlerdir.

Sonuç olarak yapılan bu araştırma doğrultusunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli güçlükler çıktıklarını ve dil seviyelerine göre basit hatalar yaptıklarını dile getirmek muhtemeldir. Bu doğrultuda, sözlüksel-anlamsal hata grubunda, öğrencilerin hedef dil Farsçaya ait sözcüklerin anlam inceliklerini ve bu sözcüklerin kullanılması gereken bağlarına dair yetersiz öğrenmeleri göz önünde bulundurulmasının, sözcük öğretimine dair öğretim yöntemleri gözden geçirilmesinin ve daha verimli öğretim yöntemlerinden yararlanılmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerine yönelik eğitimbilimsel çalışmaların yapılmasının önemi ve gerekliliğini açıkça ortaya koyarken, yabancı dil olarak Farsça öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Bu görüş dikkate alınarak tespit edilen hataların en aza indirilebilmesi ve yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin sözlüksel-anlamsal gruptaki yazılı anlatımlarının geliştirilebilmesi için sunulan öneriler şu şekildedir:

1. Dillerarası aktarım hatalarında, yani öğrencilerin anadilleri Türkçeden kaynaklanan hata gruplarında, öğreticilerin öğrenim sürecinin her aşamasında bu hataları öngörerek anadillerini kullanmamaları önerilmektedir. Çünkü, Farsçayı yabancı dil olarak Türkiye’de öğrenen öğrenciler, hedef dil Farsçayı doğal ortamı dışında kendi anadillerinin konuşulduğu ortamda öğrenmektedirler. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde görev alan öğreticilerin hedef dil konusu olmadığı değişkeni de göz önünde bulundurulursa, öğrencilerin dillerarası aktarım hataları yapmaları kaçınılmaz olmaktadır. Bu nedenle, öğreticilerin Farsçayı yabancı dil olarak öğretimleri sürecinde gerekli görülmedik ve ihtiyaç duyulmadıkça fazlasıyla anadillerine başvurmamaları önerilmektedir.

2. Dillerarası aktarım hatalarında, anadili ve hedef dil Farsçada bulunan ortak sözcüklerin yazımlarında öğreticilerin yazıbirim farklılıklarına dikkat çekmeleri ve öğrencilerin eksiltme ve artırım hatalarının en aza indirilebilmesi adına özellikle sözcüklerin sahip oldukları yazımsal farklılıkları vurgulamaları önemlidir.

3. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki diliçi ya da gelişimsel hatalarından hareketle öğreticilerin; sınıf içi çalışmalara ağırlık vermeleri, öğrencilerin sözcük seçim hatalarına dikkat ederek öğrencilerin yapmış oldukları hataları düzeltebiliyor ise anında düzeltmeleri, öğrencilere bu hatalar ve hataların içeriklerine dair geri bildirimler vermeleri ve böylece öğrencilerin yapmış oldukları bu hataların tekrar edilme sıklıklarının azalması ve daha verimli yazılar yazmalarının sağlanabilmesi için cesaretlendirilmeleri gereklidir.

4. Diliçi ya da gelişimsel hatalar dikkate alındığında öğrencilerin hata yapacaklarını anladıkları sözcük ya da sözcük gruplarını kullanmaktan kaçındıkları, onların yerine daha iyi bildikleri sözcükleri kullanma eğilimi gösterdikleri gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda önceden öngörülebilecek öğrenim güçlükleri dikkate alınarak öğreticilerin, derse başlamadan önce derse ait yeni sözcükleri öğrenciler için belirlemeleri, bu sözcükler için görseller hazırlayarak öğrencilere etkileşimli biçimde açıklamaları, sözcüklerin Farsçadaki doğru yazılışlarını tahtaya

yazmaları, telaffuzlarının edinimi için sözcükleri birkaç kez tekrar etmeleri ve bu sözcükler ile ilgili çeşitli etkinlikler yapmaları önemlidir.

5. Diliçi ya da gelişimsel öğrenici hatalarının önlenmesi adına öğreticilerin, öğrencilerin bir sözcüğü tam anlamıyla edinmeden yani Farsçada sahip olduğu işlev ve kullanım alanını pekiştirmeden yeni sözcüklerin öğretimine geçmemeleri ve böylelikle öğrencilerin edinimini gerçekleştirmeye çalıştıkları sözcüğün sonraki edinimlerine genelleyerek bozuk yapılar oluşturmalarının engellenmesi önlenmelidir. Bu bağlamda öğrencilerin sözcük kullanım alanları ve işlevlerindeki eksik öğrenmelerinin önüne geçilmeli ve bunun için öğrencilere bol örnekler sunularak, sözcükler pekiştirmelidir. Bu noktada sözcük tekrar ve alıştırmaların öğrencilerin işitsel ve görsel yetersizliklerini çözmede büyük bir yardımcı rol üstleneceği aşikardır.

6. Günümüzde sözcük öğretimi, dilsel bir beceri olarak görülmekte ve bu beceri için sözcüğün doğru kullanımının güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Elbette öğrencinin sözcük dağarcığının genişlemesi; okuma, dinleme, yazma ve konuşma gibi becerileri üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir. Sözcük dağarcıklarının genişlemesi ve dilsel yapı bağlamında sözcüklerin doğru kullanımları adına yabancı dil öğretiminde kullanılagelen çeşitli tekniklerin yanı sıra öğreticilerin de sözcük öğretiminde hangi teknikler ve nasıl bir öğretim yöntemi izleyeceğini iyi bir şekilde belirlemesi gerekmektedir. Örneğin, başlangıç düzeyinde öğrenci hedef dilde yeni bir sözcük ile karşılaştığında, öğreticinin sözcüğün hedef dildeki kullanımı ve anlam karşılıklarını sunması sözcüğün öğreniminde etkili olabilmektedir. Sözcük öğretimi iki yöntem takip edilerek gerçekleştirilebilir. Bunlardan ilkinde, planlanmış etkinlikler yolu ile yani öğretici ve öğrenci belirli bir hedefi takip ederek, sözcük türleri ve sayılarının önceden belirlenmesi ile gerçekleştirilirken, ikinci yöntemde sözcük öğretimi için daha önceden herhangi bir plan yapılmamıştır ve öğretim ders sürecinde şekillenmektedir. Şöyle ki öğrenci bilmediği bir sözcüğün anlamını ders esnasında sorabilir ya da öğretici bir sözcüğü açıklamaya ihtiyaç duyduğunu fark eder ve öğretim bu yönde şekillenir. Planlanmış etkinlik türünde sözcük türü, öğretim yöntemini belirlemektedir. Bu öğretim yöntemine göre öğretici; tekrar, çeviri, görsellerden yararlanma, sözcük listesi gibi tekniklerden yararlanabilir.

7. Yabancı dil olarak Farsça öğreten öğreticilerin, öğrencilerin hedef dil Farsçadaki sözcüklerin işlevselliği konusundaki kural kısıtlamalarını bilmemeleri sonucu yapmış oldukları aşırı genelleme ve seçme hatlarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecinde kullanacakları materyaller ve ders içi etkinliklerinde Farsçanın sözcük varlığını etkili ve belirli bir izlenim içerisinde kullanmaları ve öğretimini yapacağı sözcükleri öğrenci düzeylerini göz önünde bulundurarak sınıflandırmaları önemlidir.

8. Türklere yabancı dil olarak Farsça öğretimi yapan öğreticilerin, yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım çıktılarına hata çözümlemesi ilkeleri doğrultusunda yazımsal, sözlüksel-anlamsal ve dilbilgisel özellikleri açısından tanımlaması önemlidir. Çetinkaya'nın da belirtmiş olduğu üzere, öğreticilerin öğrencilerin yapmış oldukları hatalara nitelikli geribildirimler verebilmeleri için hataların özelliklerini tanımaları önemlidir. Çünkü

öğretici, öğrencilerin hatalarını düzelterip düzeltmeyeceğine, şayet düzelse nasıl düzeltilmesi gerektiğine sadece hatanın özelliklerini tanımlayıp kaynağına ulaştığında karar verebilir.³⁰

9. Türkiye’de yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin dil gelişim sürecinde yapmış oldukları hatalar öğrenme süreci ve öğretici tekniklerine dair büyük öneme sahiptir. Çünkü öğrencilerin yapmış oldukları bütün hatalar gerçek veri niteliği taşımakta ve öğrencilere hedef dildeki genellemelerinin doğru olup olmadığı konusunda yol göstermektedir. Türkiye’de Farsça öğretim sürecinin amaca uygun bir biçimde ilerlemesi için öğrencilerden elde edilen hata verilerinin materyal hazırlama sürecinde göz önünde bulundurulması gereklidir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest to declare.

Grant Support: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Ahmedvend, A. “Tecziye ve Tahlil-i Hatâhâ-yi Niviştârî-yi Fârsîâmûzân-i Almânîzebân-i Sath-i Mukeddemâtî. Pâyânâme-i Kârşinâsî-yi Erşed”. Tahran: Dânişgâh-i Şehîd Bihiştî, 1389hş./2010.
- Alevî Mukaddem, S. ve Hassâs Sadıkî, P. “Tahlil-i Tavsiî-yi Hatâhâ-yi Niviştârî-yi Fârsîâmûzân-i Arabzebânân”. *Mecmûa-i Makâlât-i Nohomîn Hemâyiş-i Zebânşinâsî-i İrân*. Cild-i Dovvom, 1393hş./2014.
- Alevî Mukaddem, S. ve Hayrâbâdî, M. “Tahlil-i İşkâlât-i Niviştârî-yi Dânişâmûzân-i İrânî-yi Gayri Fârsîzebân”. *Faslânâme-i Novâverihâ-i Amûzeşî*. S.34, Yıl:11, 1391hş./2012.
- Büyükkiz, K. Kaan ve Hasırcı, Sevil. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi”. *Ana Dili Eğitim Dergisi*. Sayı:1(4), (2013), s. 51-62.
- Büyükoztürk, Şener, Kılıç Çakmak Ebru, Akgün Özcan Erkan, Karadeniz Şirin ve Demirel Funda. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi, 2013.
- Boylu, Emrah, Esmâ Zeynep Güney ve Kevser Esmâ Özyalçın. “Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi”. *International Journal of Languages Education and Teaching*. Volume 5, Issue 3, September, (2017), s.184-202.
- Bölükbaş, Fatma. “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Turkish Studies*. 6/3, (2011). s.1357- 1367.
- Corder, Stephen. “The Significance of Learners Error”. *International Review of Applied Linguistics*. Volume:5, (1967), s. 161-170.
- Çetinkaya, Gökhan. “Yanlış Çözümleme: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler”. *International Journal of Languages Education and Teaching*. Volume 3/1 April (2015): 164-178.

30 Gökhan Çetinkaya, “Yanlış Çözümleme: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Metinlerine İlişkin Görünümler”, s.176.

- Demircan, Ömer. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık, 1990.
- Ellis, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- Gilledârî, Mohammad. “Tahlîl-i Hatâhâ-yi Niviştârî-yi Zebânâmûzân-i Gayr-i İrânî”. *Mecmûa-i Makâlât-i Semînâr-i Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayr-i Fârsîzebânân*. Tahran: Kânûn-i Zebân-i Fârsî, 1387hş./2008.
- Hong, H. S. “Berresî-yi Hatâhâ-yi Nahvî-yi Vietnâmîzebân der Yâdgîrî-yi Zebân Fârsî”. *Pâyânâme-i Kârşînâsî-i Erşed*. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâi, 1389hş./2010.
- İslâmî, M. “Berresî-yi Hatâhâ-yi Vajgânî der Niviştâr-i Rûsîzebânân-i Fârsîâmûz”. *Mecmûa-i Makâlât-i Nohomîn Hemâyiş-i Zebânşînâsî-i İrân*. Cild-i Evvel, 1393hş./2014.
- İşler, Emrullah. “Karşıtsal Çözümleme ve Arapça Öğretimi”. *Nûsha*. Yıl:2, Sayı:6, (2002), s.123-134.
- Karasar, Nihat. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010.
- Keshavarz, Mohammed Hossein. *Contrastive Analysis and Error Analysis*. Tehran: Rahnama Publications, 2012.
- Kûşlîpûr, R. “Tahlîl-i Hatâhâ-yi Nahvî-yi Dânişâmûzân-i Do Zebâne-i Turkmen-i Makta-i Râhnemâi der Nigârîş ve Kârbord-i Zebân-i Fârsî”. *Pâyânâme-i Kârşînâsî-i Erşed*. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâi, 1389hş./2010.
- Lado, Robert. *Language Teaching: A Scientific Approach*. McGraw-Hill, 1964.
- Mîrdehkân, Mehinnâz. *Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Ârdû Zebânân ve Zebân-i Ârdû be Fârsîzebânân*. Tahran: İntişârât-i Beynelmîlîfî-yi El-Hadî, 1380hş./2001.
- Mîrdehkân, M., Ahmedvend, A. ve Huseynî Kârger, N. S. “Hatâhâ-yi Niviştâr-i Fârsîâmûzân-i Almânîzebân der Sath-i Mukeddemâtî: Hatâhâ-yi İmlâî-Vâcî”. *Pejûheşnâme-i Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayri Fârsîzebân*. Yıl:3, S.1, 1393hş./2014. s. 91-116
- Mîr İsmâîlî, M. “Berresî-yi Hatâhâ-yi Zebânî der Niviştâr-i Fârsîâmûzân-i Mâzenderânîzebân ba Teveccuh be Sath-i Mutavassıt-i Zebânâmûzî”. *Pâyânâme-i Kârşînâsî-i Erşed*. Tahran: Dânişgâh-i Allemeh Tabâtabâi, 1380hş./2001.
- Mutevellîân Nâînî, R. ve Melkîân, R. “Tahlîl-i Hatâhâ-yi Nahvî-yi Fârsîâmûzân-i Urdûzebân”. *Pejûheşnâme-i Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayri Fârsîzebân*. Yıl:3, S.1, s. 31-64, 1393hş./2014.
- Nevvâbî Kamserî, A. “Tecziye ve Tahlîl-i Hatâhâ-yi Niviştârî-yi Fârsîâmûzân-i Arabzebân”. *Pâyânâme-i Kârşînâsî-i Erşed*. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâi, 1385hş./2006.
- Richards, Jack C. *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*. San Fransisco: Tesol Convention, 1970. ED037721.pdf 11.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sridhar, Shikaripur N. “Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage”. *Reading English as a Second Language*. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc., 1976, s. 258-281.
- Vardar, Berke. *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları, 2002.
- Yılmaz, Fatih ve Derya Bircan. “Türkçe Öğretim Merkezinde Okuyan Yabancı Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının “Yanlı Çözümleme Yöntemi”ne Göre Değerlendirilmesi”. *International Journal of Language Academy*. Volume 3/1 Spring, (2015). s.113-126.
- Ziahosseiny, Seid Mohammad. *Contrastive Linguistics*. Tehran: Islamic University Press, 1994.

