



ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIMLARINDA SÖZCÜK SEÇİMİ VE SÖZDİZİM HATALARI¹

CHOICE OF VOCABULARY AND SYNTAX MISTAKES OF NOVICE TEACHERS IN WRITING

Nihat BAYAT²

Öz

Bu çalışma, öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında yer alan sözcük seçimi ve sözdizim boyutunda yapılan hataları betimlenmeyi amaçlamaktadır. Öğretmen adayları hangi alanda öğretmenlik yaparsa yapsın her biri aynı zamanda bir dil öğretmenidir. Bu bakımdan yazılı anlatımlarında ölçünlü dilin tüm gereklerini yerine getirmeleri beklenir. Bu doğrultuda çalışmanın verileri 2010-2011 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde altı değişik anabilim dalında öğrenim gören 189 öğretmen adayının katılımıyla toplanmıştır. Katılımcıların yazdıkları akademik yazılarda yer alan sözcük ve sözdizim boyutundaki hatalar saptanmıştır. Bu hatalar yapısal özelliklerine göre sınıflandırılmış ve sözcük boyutunda altı, sözdizim boyutunda ise beş hata türü belirlenmiştir. Yüzde hesaplamaları ve varyans çözümlemesi doğrultusunda öğretmen adaylarının hangi düzlemde ne sıklıkta hata yaptıkları, anabilim dallarına göre hata oranları ve hata yapma oranı açısından anabilim dalları arasındaki fark belirlenmiştir. İstatistiksel çözümlemeler sonucunda sözcük boyutunda sözdizimsel boyuta oranla daha çok hata yapıldığı ve toplamda katılımcıların % 96.8'inin yazılı anlatımlarında hata yaptığı saptanmıştır. Buna bağlı olarak anabilim dallarında verilen Türkçe derslerinde, belirlenen bu hata türlerini gidermeye dönük çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, sözcük seçimi, sözdizim, koordinasyon hataları, söyleyiş hataları.

Abstract

The purpose of this research was to define the word choice and syntax errors of teacher candidates in writing. No matter in which branch a teacher works s/he is already a language teacher. Therefore, they are supposed to meet all the requirements of the standard language in writing. The data in this study was gathered from 189 teacher candidates who were studying in six different disciplines in Education Faculty of Akdeniz University, in 2010-2011 academic years. Word choice and syntax errors in academic writings of these participants were determined. These errors were categorized according to their structures. Six types of errors in dimensions of word choice and five types of errors in dimensions of syntax were defined. The frequency of errors in different dimensions, rates of errors in terms of different disciplines and differences among these disciplines in terms of rates of errors were calculated using frequency, percentage, and variance analysis. The results showed that errors of the participants in word choice were more than their errors in syntax and 96.8% of the participants made errors in their writings. In conclusion, it was suggested that studies must be carried out to correct the errors of these types in Turkish courses given in the different disciplines of education faculties.

Key Words: Writing, word choice, syntax, coordination errors, expression errors.

¹ Bu makale 8-9 Eylül 2011 tarihlerinde Sakarya Üniversitesi tarafından düzenlenen 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sunulan aynı başlıklı bildirinin genişletilmiş biçimidir.

² Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. Çalışma alanım Türkçe eğitimidir. nihatsbyat@gmail.com

1. GİRİŞ

Dil ediniminin birçok boyutu vardır. Sesler, biçimler, sözdizimsel ve anlamsal özellikler, kullanıma ilişkin nitelikler bunlardan bazılarıdır. Edinim sürecinde dilin değişik boyutları beraber işlemeye başlar. İnsanoğlu bunun sonucunda yaşadığı toplumun diğer üyeleriyle kolayca iletişim kurabileceği bir dili edinmiş olur. Diğer bir deyişle, her bir birey toplumun diğer üyeleriyle dil kullanımını açısından bir uzlaşım içine girer. Bu uzlaşım, sözcükleri kullanırken ya da bunları belli bir dizim içinde sunarken uygulanan kurallar ve eğilimler konusunda toplumun bütün üyelerinin bunlara ilişkin ortak bir bilgiye sahip olduğu anlamına gelir. Bunun gerçekleşmemesi durumunda birtakım iletişim güçlükleri ortaya çıkar.

Yeni doğan çocuklar henüz bir dili bilmedikleri için konuşamazlar. Bunun yerine birtakım anlamsız sesler çıkarırlar. Bu sesler sonradan dilin ses boyutuna ilişkin çocuklara *ekleme ve kontrol etme* yetisi kazandırır. Çocuklar ilk sözcüklerini fiziksel gelişim düzeylerine bağlı olarak yaklaşık on aylıkken ifade eder. İlk sözcüğü bilmek o sözcüğün ses olarak basit bir sesletimi değil, ifade ettiği nesne ya da gerçeklikle bağıntılı biçimde söylendiği anlamına gelir. Bu süreç, çocukların dil olgusuna sahip olduklarının üretim boyutunda bir göstergesidir (Steinberg, 1993).

İlk sözcükler tümce düzeninde olmasa da tümce işlevinde kullanılır. Kimi çekim biçimleri öğrenildikten sonra da sözcükler birbirleriyle ilişkilendirilerek üretilmeye başlar. Lund (2003), çocukların 18 aylık civarlarında iki sözcükten oluşan tümce yapılarına geçtiklerini belirtir. Bu yapılar *erken dilbilgisi* (early grammar) dönemi olarak adlandırılır. Erken dönemde iki sözcük, tümce amaçlı yan yana getirilse de çekimler ve çeşitli dilbilgisi kuralları pek kullanılmaz. 30 aylıktan sonraki dönemde (later grammar) çok sayıda sözcükten oluşan daha karmaşık yapıları tümceler oluşmaya başlar.

Dil edinim sürecinde öncelikle olumsuz ve soru yapıları öğrenilir, daha sonra da diğer yapılara sıra gelir. Çocukların tümce üretmeleri, üretilen tümceleri anlamalarına bağlı olarak gelişir. Bu aşama soyut sözcüklerin öğrenilmesine de yardımcı olur. Deneyimlere bağlı olarak verilen soyut sözcükler, çocuklar tarafından olup bitenlerle ilişkilendirilerek edinilir. Dille ilgili edinilen tüm bilgiler zihinde depolanır ve gerektiğinde kullanılır. Dili öğrenme taklit yoluyla başlar, ancak bu sadece sözcük ya da tümce yinelemesi için geçerli olabilir. Sözelimi anlama, taklit yoluyla öğrenilemez. Bu nedenle, çocukların, duydukları tümceleri ve diğer dilsel girdileri soyutlayarak zihinlerinde bir kurallar bütünü oluşturdukları düşünülür (Steinberg, 1993).

Toplumsal etkileşim sonucunda sözcükler edinilmeye başlar. Sözcüklerden sonra sözdizime sıra gelir. Diğer kullanım bilgileri bunlardan sonra ortaya çıkar. Eğitim-öğretim yoluyla bireyler ölçünlü dili kullanmayı öğrenir. Ölçünlü dil, ulusal ölçekte daha geniş insan topluluklarının birbirleriyle iletişim kurabilmelerine olanak sağlar. Sözlü dilde değişik bölgelerin dil kullanma biçimlerine ilişkin izler gözlemlenirken yazılı dil genellikle ölçünlü dilin kuralları ve eğilimleriyle yapılır. Bu bakımdan başta akademik çevre olmak üzere eğitim almış her bireyin ölçünlü dili özellikle yazılı anlatımda başarılı bir biçimde kullanması beklenir. Bu başarı metin üretiminin birçok boyutunda bulunmalıdır, ancak sözcük kullanımı ve sözdizim bu boyutların en temel olanlarından ikisidir.

Sözcük

Sözcükler, öğrenilen ilk dilsel birimler olarak ele alınabilir. Bir ses ve anlam birliğinden oluşan sözcüklerin (Saussure, 1998) öğrenilmiş olması, bir bakıma olgular ve nesnelerin ayrımlarının öğrenilmesi anlamına gelir. Buna bağlı olarak sözcük kullanımı, bölümlenmemiş bir bütün olarak düşünülebilecek olgular dünyasını dilsel açıdan algılanabilir biçimde parçalara ayırmakla eşdeğerlidir.

Sözcükler, birçok dil çalışmasının odağını oluşturur. Özellikle Türkçede ses uyumları, benzeşmeleri, vurguya ilişkin görüşler genellikle sözcük eksenli açıklamalarla verilir. Bununla beraber sözcük çalışmalarına kuramsal düzlemde pek yer verilmez. Sözcüklere ilişkin birçok çalışma artsüremli bir yaklaşımla ortaya konulur. Oysa modern yaklaşımlar sözcükleri konuşucuların sezgisel dil bilgilerine dayalı olarak eşsüremli yaklaşımla ele alır (Uzun, 2006).

İletişim sırasında kurulan tümcelere bakıldığında iki eklemlenme düzleminden söz edilir. Martinet'nin (1998) çiftklemlilik dediği bu yapının birinci düzeyinde sözcükler ve diğer anlamsal karşılığı olan biçimbirimler bir araya gelerek bir dizilim içinde sunulur. Birinci eklemlenme düzlemindeki birimler sözcüklerin hem gösteren hem de gösterilen boyutlarıyla ilişkilidir. İkinci eklemlenme düzleminde ise sesbirimler bulunur ve bunlar bir araya gelerek biçimbirimleri oluşturur (Adalı, 2004). Eklemlenme düzlemlerindeki birimler arasında *karşıtlık* ilişkisi vardır. Yani dil kullanıcıları açısından bu birimleri algılanabilir kılan özellik aralarındaki ayrımlardır. Bu nedenle tümceler oluşturulurken anlam ve ses açısından birbirini tekrarlamayan birimler dil kurallarına uygun biçimde sıralanmak durumundadır.

Sözcükler dilsel bilginin ve zihinsel dilbilgisinin önemli bir bileşenini oluşturur. Bununla beraber sözcükleri bilmek dili bilmek anlamına gelmez (Fromkin, Rodman, Hyams,

2003). Dil, kabaca sözcükleri yöneten bir kurallar bütünüdür. Bu bakımdan dil ile sözcükler arasında bir bütünleyicilik ilişkisi vardır. Öyle ki sözcükler olmadan dili işletmek de güçtür.

Fromkin ve arkadaşları (2003) sözcük kavramını açıklarken onun belli bir ses dizisinin belli bir anlamla bütünleşmiş olması boyutuna vurgu yaparlar. Bunu zihinsel sözlükçede birleşmiş olarak duran anlam-ses bütünlükleri biçiminde ifade etmek de olasıdır. Buna göre bir sözcüğü bilmek demek, bir ses dizisinin anlamsal karşılığını ya da bir anlamın sessel karşılığını bilmek demektir. Fromkin ve arkadaşlarına (2003) göre her sözcük ses-anlam birleşimi olduğundan bunlar zihinde kendine özgü sesletimsel sunumları ve anlamlarıyla depolanır.

İnsanların sözcüklerle ilişkili edindikleri bilgiler onların sözvarlığını oluşturur. Sözvarlığı sözcüklerin yanında deyimleri, atasözlerini, çeşitli anlatım kalıplarını, vb. içerir. Türkçenin sözvarlığı bu dili konuşan insanların hem yaşadıkları an içinde, hem de tarihsel süreç içinde etkileşimde oldukları toplumları ve kazandıkları deneyimleri yansıtır. Kültürden de etkilenen temel söz varlığı insanı odağa alarak gelişmeye başlar. İnsan organları ve temel gereksinimleri karşılayan sözcükler sözvarlığının ortaya çıkışını sağlayan kavramlardır denilebilir (Aksan, 1996). Bu aşamadan sonra da aynı toplum içinde yaşayan insanlar etkileşim sonucu dili kullanmaya başlarlar.

Yule (2003) dilin etkileşim sonucunda edinildiğini söyler. Bir dil toplumuna doğan her çocuk, aynı toplumdaki diğer dil kullanıcılarıyla iletişim kurarak dili edinmeye başlar. Yeni doğan her sağlıklı insan bir dili edinecek biyolojik yeterlilikle donanımlıdır, ancak bu tek başına yeterli değildir. Bu donanım dilin tüm unsurlarını çevreden edinmek için gerekli olan bir altyapı yeterliliği işlevindedir.

Herhangi bir dilde sözcüklerin ortaya çıkışı ve türetimi değişik biçimlerde olabilir. Sözcük yapımı, ödünçleme, birleştirme (compounding), karıştırma (blending), kırpma (clipping), geriye biçimlendirme (backformation), dönüştürme (conversion), kısaltma, önekler ve sonekler aracılığıyla türetim bunlardan bazılarıdır (Yule, 2003). Bu yollarla ortaya çıkan sözcükler toplumsal yapı içinde belli bir kullanım biçimi edinir. Aynı kültürü paylaşan insanlar, sözcüklerin anlamları ve sesletimleriyle birlikte o kültür içinde her bir sözcüğün kullanımına ilişkin bir bilgi edinmiş olur.

Sözcükler birer dilsel göstergedir. Göstergeler insanlara çevresindeki gerçeklerden söz etme olanağı sağlar. Dil göstergeleri gösteren ve gösterilenden oluşur. Gösteren göstergenin algılanabilir kısmına işaret ederken, gösterilen soyut nitelikli kavramsal boyutla ilgilidir.

Günay (2007) gösterge ile gönderme ayırımına vurgu yaparak göstergenin dilin dışında olan gerçek dünyadaki nesnelere gönderimde bulunduğunu söyler. Bu nesnelere göndermelerdir. Niklas-Salminen'den aktaran Günay (2007) göstergenin gerçekliğin bir tanıtısı, gösterilenin ise bu gerçekliğin tasarımı olduğunu belirtir.

Sözcüklerin bir parçası olduğu dil göstergelerinin anlamına ilişkin yapılan çalışmalarda iki yönelim söz konusudur (Günay, 007). Bunlardan birincisi göstergelerin anlamına dayalı olan ve dizisel-dizimsel ilişkilerle belirlenen yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dil göstergelerinin anlambirimciklerine vurgu yapılır ve bunların söylem içinde diğer anlambirimciklerle ilişkili olduğu belirtilir. Anlamlandırma yoluyla sözcüklerin gösteren ve gösterilen boyutları arasında bir ilişkilendirme yapılır. Günay (2007) *anlamlandırma* terimiyle gösterenle gösterilenin birleşme sürecine, anlam aktarma ve anlam verme eylemine, anlamın eklemelişine, üretilişine ve kavranışına göndermede bulunulduğunun altını çizer. Anlama ilişkin yapılan çalışmalardaki ikinci yaklaşım ise göndermeler arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu yaklaşım, dil dışı dünyadaki göndermeler arasındaki ilişkilere ve sınırlılıklara vurgu yapar. Anlam çalışmalarının bu iki yaklaşımı, sözcüklerin söylem içindeki kullanımında dilin nasıl işlediği ve dolayısıyla o dili kullananların nasıl bir üretim içinde olduğu konusunda fikir verir. Öyle ki Günay (2007) bir sözcüğün anlamının bu sözcüğün sözcüde oluşturabileceği tüm anlamların genelini belirttiğini söyler. Sözcüleme sırasında her dil kullanıcısı bu ayrımların bilincinde olmak durumundadır. Dilin toplumsal uzlaşımına dayalı niteliği bunu gerektirir.

Sözcüklerin anlamsal boyutları tümce içinde işlemeye başlar. Hofmann (1997), sözcüklerin anlamsal rollerinin tümce anlamının çeşitli bölümlerini belirlemede yardımcı olduklarını vurgular. Tümce anlamı özellikle eyleme (yükleme) göre yapılır. Çözümleme de eylemden başlar. Eylem, tümcedeki diğer birimlerin yöneldiği merkez durumundadır. Hofmann'ın (1997) bu görüşleri sözcüklerin tümce kurulurken nasıl kullanıldıklarını göstermesi bakımından önemlidir. Sözcüklerin anlamsal rolleri dikkate alınmadığında ya da tümce içindeki konumu doğru belirlenmediğinde anlamın yapılması da güç olacaktır.

Sözcük hakkında verilen bu bilgiler yazılı iletişim sırasında sürekli işlek olan detaylardır. Bunların her biri dilin hem üretiminde hem yorumlanmasında bir işlevi yerine getirir. Sözcükle ilgili bu gerekliliklerin yerine getirilmesi doğru yapılanmış iletileri ortaya koyar ve iletişim de aynı oranda etkili olur. Bunların eksik olması durumunda anlatma ve anlama hataları ortaya çıkabilir. Bu bakımdan sözcükler, sözdizimin bir parçası durumuna gelirken dil kullanıcıları tarafından etkili bir biçimde kullanılmak durumundadır.

Sözdizim

Dilin sözdizimsel boyutu, sözcüklerin anlamsal niteliklerine farklı bir biçim verir. Bir sözcük tek başına kullanıldığında temel anlamından başlayan bir anlam demeti ortaya koyarken belli bir sözdizim içinde çevresindeki diğer sözcüklerin etkisiyle içerdiği bazı anlamlar bastırılır, bazıları öncelenir. Bu bakımdan sözdizimsel çalışmaların anlam açısından kendine özgü bir niteliği vardır.

Leech (1981) sözdizimin, anlambilim gibi çelişen karşıtlıklarla (cins ad-özel ad, çekimlilik-çekimsizlik, geçmiş zaman-gelecek zaman, vb.) yapılandığını belirtir ve iki noktaya dikkat çeker: Öncelikle sözdizim karşıtlıklar boyutunda anlambilimden daha zengindir. Bunun nedeni anlambilimin karşıt yapılarının çoğunun sözlükselleşme tarafından emilmiş olmasıdır. İkinci nokta ise, anlamsal seçimlerin genelde isteğe bağlı (optional) olmasına karşın sözdizimsel seçimlerin zorunlu olmasıdır. Bu iki özellik dilin kullanımında konuşucuların bilinçli ya da bilinçsiz uygulama halinde olduğu iki önemli ilkedir.

Leech (1981) sözdizimle anlambilimin bağımsız iki yapı ve karşıtlık dizisi düzlemleri olduklarını, bunların biçimlenme sırasında farklı sınırlılıklarının olduğunu vurguladıktan sonra sesle anlam arasındaki karmaşık bağıntıya dikkat çeker. Dilbilimsel kuramın bütün diller için şunları ortaya koyduğunu belirtir:

- a. İyi yapılanmış anlamsal sunumlar dizisi
- b. İyi yapılanmış sözdizimsel sunumlar dizisi
- c. Anlamsal sunumları sözdizimsel sunumlarla ilişkilendirmek için olan kurallar (ifade kuralları).

Bu ilkeler göz önüne alındığında üç tür dilsel tuhafılık söz konusudur:

1. Anlamsal açıdan hatalı ancak sözdizimsel açıdan doğru yapılanmış ifadeler (*Öğrenci düzeyinde fakülteler açılmalı*. Katılımcı 70, Sosyal Bil.).
2. Sözdizimsel açıdan hatalı ancak anlamsal açıdan doğru yapılanmış ifadeler (*Bu imkanlar eğitimin kalitesini oluşturur kişiye sunabildikleri doğrultusunda*. Katılımcı 107, Okul Öncesi).
3. Hem sözdizimsel hem anlamsal açıdan hatalı yapılanmış ifadeler (*Teknolojinin getirdiklerini üniversite ortamında sahip olmalıdır*. Katılımcı 33, Türkçe).

Bu tuhafılıklar sözdizimle anlamsal eksenlerin uyumsuzluğundan kaynaklı hatalardır. Leech (1981) ifade kurallarının belli süreçlerle işlediğini ve bunların bu iki düzlem arasındaki farklılıkları gözlemlemekle ilgili olduğunu belirttikten sonra dört süreçten söz eder: *sözlükselleşme*, *yapısal sıkıştırma*, *doğrusallaşma* (*çizgiselleşme*), *temalaşma*. Bunlar dilsel üretim sırasında kullanılan süreçlerdir.

Sözlükselleşme, belli anlamsal özellikler dizisi için *sözcükleri bulma* sürecini işaret eder. Psikolojik bir boyutu olan sözlükselleşme kullanılacak anlamsal bir içeriğin paketlenmesini sağlar. Bu anlamsal içerik sözdizimle güdümlenen bölümlenmemiş bir birlik halindedir. Burada konuşucu bir seçme ile karşı karşıyadır ve her seçim seçilen sözcüğün beraberinde başka anlamları da getirir. Örneğin *öldür-* eylemi kendi anlamı yanında *neden olma, olma, ölü* anlamlarını da getirir. *Ali kediyi öldürdü* gibi bir tümcede Ali *neden olan, kedi ölü* anlamlarıyla da işlerken öldürme eylemi de *neden olma, olma* ve *ölü* anlamlarını beraberce taşır (Leech, 1981). Bu boyutlar hemen her sözcük için söz konusudur.

Sözcüğün içerdiği birimlerin sayısı ve ikincil birimlerin yoğunluğu açısından yapı karmaşıklığını indirgeme anlamına gelen *yapısal sıkıştırma* sözlükselleşmenin etkilerinden biridir. *Ali kediyi öldürdü* tümcesinde içeriğin tamamı daha az sayıda dilsel birim içerisine sıkıştırılmıştır. Bu işlem iletiyi dilsel çıktının son biçiminde çizgisel sunum için daha kontrol edilebilir hale getirir. Yapısal sıkıştırma, sadece sözlükselleşme aracılığıyla değil, aynı zamanda sıfır ifade ve kısaltmanın diğer araçlarıyla gerçekleşir. Adıllar ya da bağlam içinde yer alan kimi birimler, belli bir dil ekonomisi sağlamak için ifade edilmeyebilirler, ancak yine de anlaşılırlar: *On kişi sınavı geçti ve (on kişi) kazandıkları okullara yerleştirildiler.*

İfade kurallarındaki üçüncü süreç *doğrusallaşma*'dır. Doğrusallaşma, yığın halinde duran anlamsal içeriği iletinin zamana bağlı sessel aktarımına (çizgiselliğine) uygun dizilim biçimleri içinde sunmak demektir (Leech, 1981). Anlam dilsel amaçlara ve sözdizimsel yapılara göre dönüştürülebilir bir şeydir. *Oda onlar tarafından temizlendi* tümcesi *Onlar odayı temizlediler* tümcesiyle aynı anlamsal içeriğe dayanmasına karşın iki farklı sözdizimsel yapı sunmaktadır. Buna bağlı olarak iki farklı doğrusallaşma gözlemlenir.

Sözdizimsel sıralama ilkeleri doğrusallaşma ile beraber *temalaşma* (thematization) sürecini de etkinleştirir. Temalaşma, tümcede ağırlık ve vurgu noktalarını uygun yerlere koymak için iletinin birimlerini örgütleme süreci olarak tanımlanır. Konulaştırma işlevi, anlamsal birimleri sözdizimsel birimlerle eşleştirme süreci tarafından gerçekleştirilir (Leech, 1981). Etken ve edilgen tümcelerde vurgunun öznede ya da nesnede toplanması tümcede öne çıkarılacak birimi belirleme açısından temalaşmaya örnek gösterilebilir.

Leech (1981) bu süreçlerin önemini vurguladıktan sonra dil kullanımının düzenli kurallar eşliğinde ses-anlam birleştirmeleri olduğunu söyler. Buna ilişkin bilgi zihinsel sözlükte yer alır. Bu sözlük tek tek sözcükleri ve onların anlamlarını içeren bir sözlük

değildir, bunlarla beraber her bir birimin sözdizimsel ve anlamsal açıdan hangi birimlerle uyumlu olduğu bilgisini de içeren ve bunu kontrol eden geniş çaplı bir sözlüktür.

Leech'in (1981) üstünde durduğu bu noktalar iletişimin sözdizimsel boyutunu yansıtmaları bakımından dikkate değerdir. Bu ilkeler sonraki dönemde Jakobson (1998) tarafından başka sözcüklerle ifade edilecektir. Jakobson (1998) dilde bir *seçme* ve *birleştirme* işleminin olduğunu söyler. Seçme gerekli dilsel birimleri alma, birleştirme ise bunları sözdizimsel yapıların zorunlu kıldığı biçimde birleştirmeye göndermede bulunur. Birleştirme sözdizimle ilgili bir eylem olarak düşünülür.

Chomsky'nin *derin yapı* terimiyle öne sürdüğü görüşler sözdizimsel üretim kalıplarının soyut kurallar halinde zihinde bulunduğunu gösterir. Tümceler bu kalıplara göre üretilir. Sonlu sayıda kuralla sonsuz sayıda tümce üretebilme yetisini açıklayan bu yaklaşım özellikle tümce yapılanma biçimlerini göstermesi bakımından dil çalışmalarına yeni ufuklar açmıştır. Buna göre kimi dilsel birimler (adlar, eylemler, nesnelere, vb.) derin yapıda bulunan tümce yapılarına göre düzenlenip ortaya çıkar. *Ali kapıyı kapattı* gibi bir tümce [A + (N+E)] biçiminde yapılır. Chomsky bunları diagramlar biçiminde de gösterir.

Derin yapı tümce yapılanmasını açıklar, ancak bu kuramda anlamsal yorumda kimi yetersizlikler söz konusudur (Kempson, 1977). Öyle ki dilbilgisel açıdan doğru yapılanan kimi tümceler herhangi bir anlam ortaya koymayabilir. Kempson (1977), Bierwisch'in görüşlerine başvurarak tümcede kullanılacak sözcüklerin seçiminde kimi anlamsal bileşenlerin gerekliliğini vurgular. Yukarıda ele alınan *öldür-* eylemi zorunlu biçimde bir özneyi (neden olma) bir de nesneyi (öldürülen canlı) gerektirir. Böylece *Adam öldürdü* tümcesinde öldürülen varlık belirtilmese de ölen bir canlının varlığı düşünülür. Bunun nedeni *öldür-* eyleminin anlamsal bileşenlerinden birinin canlı bir varlığın cansız duruma getirilmesi gerçeğidir.

Kempson (1977) anlamsal bileşen dizilerinin de içinde olduğu bir sözlükten söz eder. Bu anlamsal bileşenler sözcüklerin, kullanıldıkları tümcelerin anlamlarının oluşumuna katkıda bulunur. Bunun yanında sonlu sayıda yapısal kuralla belirlenen sonsuz sayıda derin yapı dizisi söz konusudur. Her tür tümce için olan bir kural, sözcüklerin, tümcenin anlamsal sunumunu biçimlendirecek, ayrıca tümcenin derin yapısında bulunan sözdizimsel bilgi tümcedeki bu anlamsal sunumları birleştirecektir. Bu kuramsal model, zihinde bulunan sözlükteki her bir girdinin diğer sözcüklerle ilişkilendirme bilgisini içeren bir yapıda olduğunu

göstermesi bakımından önemlidir. Bunun işlek olmadığı durumlarda yanlış ilişkilendirmeler söz konusu olacak ve tümceler yüzey yapıya sorunlu bir biçimde yansıyacaktır.

Sözdizimsel açıdan doğru yapılanmış, ancak anlamsal açıdan bozuk olan tümceler için Kempson (1977) dört noktaya dikkat çeker:

1. Tümceler dilbilgisel değildir ve bozuklukları ad-eylem birlikteliklerine ilişkin sınırlamalardan kaynaklanır.
2. Tümceler dilbilgisel değildir ve bozuklukları olası bir anlamsal yorumlarının olmayışından kaynaklanır.
3. Tümceler dilbilgiseldir, ancak tutarsızdırlar.
4. Tümceler dilbilgiseldir ve tuhaflikları betimledikleri durumun tuhafliğinden kaynaklanır.

Bu dört nokta, dil kullanıcıları tarafından kurulan hatalı tümcelerın kaynaklarını vermeleri bakımından önemlidir. Dolayısıyla dil kullanıcıları tümce kurarken bu ilkelere uymak durumundadır.

Sözdizime ilişkin ortaya konan bu yapısal özellikler aksadığı zaman hatalı tümceler ortaya çıkar. Sözdizim, sözcükleri bu bakımdan yöneten bir niteliğe sahiptir. Bunun farkında olan bireyler dil kullanımları sırasında hangi sözcüğün hangi sözcükle uyumlu olup olmadığını fark eder. Bu farkındalık doğru yapılanmış tümcelerın üretilmesini sağlar. Söz konusu doğru kullanımlar, özellikle yazı dilinde olması gereken kullanımlardır.

Yazılı Anlatım

Yazılı dil birçok açıdan sözlü dilden ayrılır. Ong (2003) sözcüklerin yazılı metin içinde sözlü metne oranla daha dar bir bağlam içinde bulunduğunu söyler. Başka bir deyişle, sözcükler yazılı metinde daha sınırlı ve net bir anlam içerir. Çünkü sözlü dilde sözcüğün anlamı, içinde geçtiği söylem dışında birçok şeyle ilintilidir. Ayrıca yanlış anlaşıldığı durumda başka biçimde yeniden kullanılma olanakları söz konusudur. Oysa yazılı dilde sözcükler yalnızdır. Değişik zamanlarda ve yerlerde okunan yazılı metnin sözcükleri anlamı iletmede tek başınadır. Bunun yanında yazılı metin ton bakımından da sözlü metinden farklıdır. Yazılı metnin anlamını belirleyecek unsurlardan biri olan ton, sözlü metinle karşılaştırıldığında oldukça sınırlı yönlendirmelerle sağlanır. Bu durum, yazılı dilde sözcüklerin ve düzenlemenin çok özel bir biçimde yapılmasını zorunlu kılar. Ong'un (2003) vurguladığı bu iki nokta, yazı yazarken dilin ve sözcüklerin daha incelikli bir biçimde kullanılması gerektiğine işaret eder.

Yazma, dil becerileri arasında her anlamda üst düzey bir kullanımı gerekli kılar. Yazılı dil, ölçünlü dilin yoğun biçimde işlediği alanlardan biridir. Ölçünlü dili doğru ve etkili biçimde kullanan bireyler belli ölçüde bir dil farkındalığı olan bireylerdir. Dil farkındalığı, bireyin kendi dilinin özelliklerine ve kullanımına karşı geliştirdiği bilinç ve duyarlılık anlamında düşünülmelidir (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Bu bilinç ve duyarlılık, yazılı dilde hem bir denetimi sağlayabilir hem de daha etkili kullanım yollarını araştırabilir. Bunun sonucunda anlamı daha net yapılandırılmış ve okura kolayca iletebilen metinler ortaya çıkabilir.

Dil becerisi, toplumsal bir varlık olan insanın temel becerilerinden biridir. Sağlıklı her insan bir dili öğrenebilecek biyolojik yeterlilikle doğar. Bu donanım sayesinde dil kurallarını, sözcükleri ve bunların kullanım biçimlerini öğrenir. Böylece bir yandan toplumun kültürünü edinir diğer yandan bu dili kullanarak kültüre katkıda bulunur. Bu katkı dildeki uzlaşım boyutuyla diğer insanlara ulaşır.

Anlatımda yapılan hatalar uzlaşım boyutunu işlevsiz kılan hatalardır. Sözcükleri ya da dil kurallarını başkalarının yorumlayamayacağı biçimde kullanmak kültürel gelişimi ve toplumsal bilinci zedeleyen bir durumdur. Dil, yoğun bilgi ve düşünce aktarımı gerekliliğinden dolayı özellikle eğitim ortamlarında doğru ve etkin biçimiyle kullanılmalıdır. Öğretmen adaylarının bu noktada iyi yetiştirilmesi bir zorunluluktur.

Yazılı dil, eğitimin ve aydınlanmanın dilidir. Öğretmen adaylarının yazılı dili kullanma becerisi onların kimi bilgi ve düşünceleri bir ders içeriği durumuna getirebilme düzeylerini ortaya koyabilir. Soyut bir düşünceyi ya da bir bilinmeyi özellikle doğru sözcükleri seçerek, bunları doğru biçimde düzenleyerek kullanabilmek öğretmen adaylarının iş yaşamlarındaki yeterliliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmen adaylarının eğitimli bir birey olarak yukarıda dile ilişkin verilen tüm bilgilere hem kullanım açısından hem de kuramsal açıdan sahip olmaları gerekir. Öyle ki öğretmenler, eğitim verdikleri alan ne olursa olsun hepsi aynı zamanda bir dil öğretmenidir. Konuşmalarıyla, yazmalarıyla ve öğrencilerini anlama derinlikleriyle bir dil kaynağı işlevindedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin dil hataları yapmaları öğrencilerini bilgilendirme düzeyleri konusunda onları olumsuz etkilemekle kalmayacak, aynı zamanda öğrencilerine olumsuz bir dil kaynağı olarak görünmelerine de neden olacaktır. Bu çalışmada söz konusu hatalar belirlenerek bunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

Bu çerçevede bu araştırmanın problemini *öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında yaptıkları hataların türü, oranı ve bunlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi* oluşturmaktadır. Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemler tanımlanmıştır:

1. Katılımcılar sözcük ve sözdizim boyutunda ne tür hatalar yapmışlardır?
2. Sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında hata yapan katılımcı oranı öğrenim görülen anabilim dallarına göre nedir?
3. Sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında katılımcıların hata sayısı ortalamaları nedir?
4. Sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında katılımcıların hata sayısı ortalamaları anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Katılımcıların sözcük boyutundaki hata türlerini yapma oranları nedir?
6. Katılımcıların sözdizim boyutundaki hata türlerini yapma oranları nedir?
7. Sözcük ve sözdizim boyutlarında yapılan hatalar arasında istatistiksel anlamda bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde altı farklı anabilim dalında öğrenimlerini sürdüren 189 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenimlerini sürdüren 2. sınıf öğrencileridir. Katılımcıların seçimi ölçüt örnekleme tekniği ile yapılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğinde katılımcıların önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılaması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada belirlenen ölçüt, katılımcıların lisans 1. sınıfta Türkçe derslerini (yazılı anlatım ve sözlü anlatım) almış olmalarıdır. Katılımcıların anabilim dallarına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcı sayılarının anabilim dallarına göre dağılımları

Anabilim Dalı	Katılımcı sayısı
Fen Bilgisi Öğretmenliği	23
Türkçe Öğretmenliği	25
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	29
İngilizce Öğretmenliği	16
Okul Öncesi Öğretmenliği	43
Sınıf Öğretmenliği	53
Toplam	189

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri katılımcılara yazdırılan akademik bir yazıdan elde edilmiştir. Katılımcılara bir saat süre verilmiş ve bu süre içinde üniversitede aldıkları eğitimi değerlendiren bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazılacak akademik metnin 5-6 paragraftan daha az olmaması istenmiştir. Konunun verilmesi dışında katılımcıların yazdıklarına hiçbir müdahalede bulunulmamış ve bunlar dışında herhangi bir açıklama da yapılmamıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Yazılan metinler katılımcıların anabilim dallarına göre gruplandırılmıştır. Her bir yazıya bir numara verilmiştir. Bu yazılar yazılı anlatım alanında uzman üç kişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlar öğretmen adaylarına yazılı anlatım dersleri veren, öğretim deneyimi 10 yıldan az olmayan ve akademik çalışma alanı dil eğitimi olan kişilerden seçilmiştir. İnceleme sırasında yazılarda yer alan sözcük ve sözdizimiyle ilgili hatalar her bir uzman tarafından ayrı ayrı belirlenmiştir. Sözcük ve sözdizim hataları dışındaki hatalar dikkate alınmamıştır. Araştırmanın problemi gereği, sadece bu iki noktadaki hatalara odaklanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yazdığı akademik yazıların incelenmesi başlamadan önce bu çalışmayı yürütecek uzmanlar tarafından ne tür hataların saptanacağına ilişkin bir toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda araştırma problemine bağlı olarak sadece yazılarda bulunan sözcüklerin kullanımından ve sözdizim yapısından kaynaklanan hataların belirlenmesi noktasında görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın işlem sırası üç uzman tarafından birbirlerinden bağımsız biçimde elde edilen hataların karşılaştırılmasıyla devam etmiştir. Her bir uzman tarafından belirlenen hataların hata olup olmadığı ve hata ise ne tür bir hata olduğuna ilişkin diğer iki uzmanın da onayı alınmıştır. Uzmanlardan sadece biri bile bir kullanımın hata olduğu konusunda kuşkuda kalmışsa o kullanım dikkate alınmamıştır. Bu bakımdan uzmanlar arasındaki uyum oranı tamdır.

Belirlenen hatalar daha sonra yapılarına göre sınıflandırılmışlardır. Katılımcıların öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre yaptıkları hataların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca bu hataların anabilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediğinin anlaşılması amacıyla tek yönlü (one-way) ANOVA yapılmıştır. Buna ek olarak sözcük ve sözdizim hataları arasında bir ilişki olup olmadığının anlaşılması için de korelasyon çözümlemesi yapılmıştır. Elde edilen bulgular rapor edilerek yorumlanmıştır.

Yukarıda anlatılanlara dayanarak araştırmanın hem nitel, hem nicel bir çalışma olduğu söylenebilir. Verilerin elde edilmesi için yazdırılan metinler ve bu metinlere ilişkin içerik çözümlemesi araştırmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Elde edilen bulguların frekans ve yüzdelerinin belirlenmesi, farkların karşılaştırılması ve hata türleri arasındaki korelasyonların saptanmasına ilişkin istatistiksel çözümler de araştırmanın nicel boyutu ile ilişkili işlemlerdir. Karasar (2002) nitelik araştırmalarının çoğu zaman istatistiksel çözümlere izin vermediğini belirtse de dil becerilerine ilişkin bu tür çalışmalar dilin doğası gereği nitel ve nicel yöntemleri aynı anda kullanmayı gerektirebilir. Bu yönüyle çalışmanın karma olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların yazdıkları metinlerin incelenmesi içerik çözümlemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2011) göre, içerik çözümlemesi insan davranışlarının üstünde doğrudan olmayan yollarla çalışmalar yapılmasını sağlamaktadır. Buna göre veriler çözümlenirken önceden belirlenen bazı kategorilere göre de hareket edilebilir, çözümleme sırasında ya da sonrasında da bazı kategoriler oluşturulabilir. Bu çalışmada saptanan hatalar çözümleme sonrasında kategorileştirilmiştir. Böylece yazılı dil üretiminde öğretmen adayları tarafından yapılan sözcük ve sözdizim hatalarına ilişkin betimleyici bilgiler elde edilmiştir

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında ne tür hatalar yaptıklarını belirlemektir. Katılımcıların sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında yaptıkları hatalar Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Katılımcıların yazılı anlatımlarında yaptıkları hata türleri

Sözcük seçimi hataları	Sözdizim hataları
Anlam hataları	Dizilim hataları
Birliktelik hataları	Mantıksal tutarsızlık hataları
Gereksiz sözcük kullanımı hataları	Koordinasyon hataları
Yazım hataları	Yineleme hataları
Söyleyiş/Adlandırma hataları	Eksik tümceler
Argo kullanımlar	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları sözcük seçimi boyutunda altı tür hata yapmaktadırlar. Buna karşın sözdizim boyutunda beş tür hata yapıldığı saptanmıştır. Sözcük boyutunda yapılan hatalar *anlam, birliktelik, gereksiz sözcük kullanımı, yazım, söyleyiş* ve

argo sözcükler olarak belirlenmiştir. Bu hataları detaylı olarak örnekleriyle belirtmenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir:

1. *Anlam hataları*: Bu hata türü, bir sözcüğün yanlış bir anlamda kullanılması biçiminde belirlenebilir. Genellikle olması gereken doğru sözcükle aynı kökten türemiş diğer sözcükler ya da yakın anlamlı sözcükler birbirlerinin yerine kullanıldığında anlam hatası ortaya çıkar.

- Bu şekilde hem öğrencinin *özgüvenini* elde etmeyi hem de dersini başarılı bir şekilde işlemeyi sağlamayı başarmışlardır. (Katılımcı 14, Fen Bil.)
- Üniversitelerin *niceliğini* artırırken eğitim kalitesinin düşmemesine dikkat edilmelidir. (Katılımcı 24, Türkçe)
- Bir gerçektir ki toplumumuz bazı *cahiliyetleri* üzerinden atamamıştır. (Katılımcı 85, İngilizce)
- Bu benim öğrenciliğim *insanlığımın* en doğal hakkı. (Katılımcı 106, Okul Önc.)
- Farklı şeyler beklerken hiçbir farklılığın olmayışı bizim için bir *dezavantajdı*. (Katılımcı 131, Okul Önc.)
- Üniversitemiz *çoğu* saygın üniversite arasındadır. (Katılımcı 146, Sınıf Öğr.)

2. *Birliktelik (collocation) hataları*: Bu hata türüyle yan yana getirilen bazı sözcüklerin yanlış ya da tuhaf bir anlam vermesinden kaynaklı sorunlar belirtilmek istenmiştir. Sözcüklerin toplumsal yapı içinde belli bir kullanım özelliği oluşur. Bunun sonucunda bazı sözcükler kimi sözcüklerle bir arada kullanıldığında tuhaf karşılanır. Birliktelik hataları bu tür hatalı kullanımlara göndermede bulunur.

- Bir senede ancak bir *düzene geçilmiştir*. (Katılımcı 6, Fen Bil.)
- Bu şekilde yaparak kendisini *görev hayatında* dinleyecek olan öğrencilerine karşı ders anlatırken hazır bir şekilde hissetmelidir. (Katılımcı 62, Sosyal Bil.)
- Ülkemizde eğitim seviyesi *gün gittikçe* artmaktadır ve ülkemizde *geçen gün arttıkça* yeni üniversiteler açılmaktadır. (Katılımcı 30, Türkçe)
- Başka bir sorunda ihtiyaca yönelik *sistem yapılmamasından* kaynaklanıyor. (Katılımcı 101, Okul Önc.)
- Üniversitemizde verilen *bölüm eğitimi* kaliteli ve standartların üstünde gibi gözükse de... (Katılımcı 151, Sınıf Öğr.)

3. *Gereksiz sözcük kullanımı*: Bir tümcede kullanılan bir sözcüğün herhangi bir anlamsal işlevi yoksa çıkarıldığında tümcenin anlamında herhangi bir değişiklik oluşmuyorsa gereksiz sözcük kullanımından kaynaklı bir hata var demektir. Genellikle sözdizimsel düzlemle anlamsal düzlem arasındaki bağlantısızlıktan kaynaklanan bu hatalar bir yandan

yanlış anlamların ortaya çıkmasına neden olur, bir yandan da tümce evreninde bir kirlilik yaratır.

- Her zaman *kendimde* iş bulamama kaygısı yaşadım. (Fen Bil.)
- *İlk başta* da belirttiğim gibi... (Katılımcı 28, Türkçe)
- Yaşadığımız şu *dünya hayatında* hiçbir şeyin dört dörtlük olmadığını hepimiz görebiliyoruz. (Katılımcı 56, Sosyal Bil.)
- Bu eğitim kurumları *birbiriyle* içiçedir. (Katılımcı 124, Okul Önc.)
- *Benim* eğitim kalitesi hakkında düşündüğüm şeyler genel itibariyle böyledir. (Katılımcı 177, Sınıf Öğr.)

4. *Yazım hataları*: Bu hatalar sözcüklerin ya da eklerin yazımına ilişkin hatalardır. Yazım hataları, kişinin yazılı dile olan yabancılığının bir göstergesidir. Başka bir deyişle, okumamak ve yazmamak yazım hatalarının ortaya çıkmasında en önemli nedenlerden iki tanesidir. Katılımcıların yaptıkları yazım hatalarına şu örnekler verilebilir:

- Maalesef (Katılımcı 2, Fen Bil.)
- hocalarımızda (hocalarımız da) (Katılımcı 42, Türkçe)
- fakültesinde ki, üniversitemiz de, dersliklerde ki (Katılımcı 64, Sosyal Bil.)
- bir çok, herşey, tek düze (Katılımcı 82, İngilizce)
- sebeblerle (Katılımcı 99, Okul Önc.)
- bişeyki, bikaç, bi, aldımı, bişey, hiçbir yeri (Katılımcı 174, Sınıf Öğr.)

5. *Söyleyiş/Adlandırma hataları*: Bu hata türü bir nesneyi, bir olayı ya da olguyu ifade ederken yapılan söyleyiş hatalarını içerir. Katılımcılar kimi durumlarda gözlemledikleri bir olayı ya da bir nesneyi adlandırmaya çalışmışlar ve bunların ifadesi sırasında birtakım hatalar yapmışlardır. Bundan dolayı bu hatalara adlandırma hatası demek de olasıdır. Sözcüklerin seçimine ilişkin bir hata olduğundan söyleyiş/adlandırma hataları sözcük boyutundaki hatalar arasında gösterilmiştir.

- Dört senelik bir bölüm olarak *işleyiş programı* bir sene geçmesine rağmen yeni başlayan öğrenci grubuna daha farklı *işlemektedir*. (Katılımcı 6, Fen Bil.)
- *Ücra kalmış bölgelerde* fakülte ve program sayıları *tabanlarda* ve verilen eğitimin kalitesi yetersizken... (Katılımcı 35, Türkçe)
- Burada çok fazla akrabam olması bu şehri bana hiçte yabancılaştırmadı. (Katılımcı 49, Sosyal Bil.)
- Üniversite her öğrencinin ulaşmak istediği üst düzey bir avantaj olarak algılanır. (Katılımcı 93, İngilizce)
- Öğrenciler gördüğü derslerin, olacağı mesleklerle ne kadar alakalı olduklarını beyinlerinde tartışır dururlar. (Katılımcı 121, Okul Önc.)

- Yoksa zaten *fiziki olarak biraz dışarıda kalmış* binamız gibi dışarıda kalma istemeyiz. (Katılımcı 143, Sınıf Öğr.)

6. *Argo kullanımlar*: Yazı dil, ölçünlü dilin en yoğun işlediği alan olmak durumundadır. Dolayısıyla argo kullanımlar ya da sokak dilinin yazı diline yansması bir hata olarak değerlendirilir. Argo kullanımların yazılı dilde görülmesi oluşturulacak söylemin dilsel birimlerini seçme sırasında etkin olan söz dağarcığının darlığı ve kullanım bilgisi eksikliği ile ilişkili olabilir. Bu yönde yapılan hataların bazıları şöyledir:

- (Arkadaşlarla) Birlikte hareket ettik. Genelde kampüste böyle birliktelik olayı olmuyor. (Katılımcı 21, Fen Bil.)
- Türkiye’de genel olarak üniversite eğitimine bakılırsa hem *eksilerin* hem de *artıların* olduğunu görürüz. (Katılımcı 29, Türkçe)
- Bu eksiklikler eğitimimize *direk* veya dolaylı yollardan etki ediyor. (Katılımcı 83, İngilizce)
- Bu yüzden herkesin söylemeyi alışkanlık haline getirdiği *zırvalıklardan* bahsetmek istemedim. (Katılımcı 104, Okul Önc.)
- Bazı hocaların olması gerekenin üzerinde bir *kasıntı* yaratması *sinir bozucu* ve gereksiz bir durum yaratmaktadır. (Katılımcı 181, Sınıf Öğr.)

Sözdizim boyutunda yapılan hatalar ise sözcüklerin genellikle tümce içinde sıralanışından kaynaklanan hatalardır. Bazı sözcükler tümcede olması gerekenden farklı bir konuma yerleştirildiklerinde anlamında zayıflamalar ya da yanlışlıklar olabilir. Bunun yanında kimi sözcükler bir aradayken herhangi bir anlam ifade etmeyebilir. Bu tür hatalar sözdizimsel hatalar olarak belirlenmiş ve bu başlık altında beş tür hata saptanmıştır.

1. *Dizilim hataları*: Sözcüklerin tümcedeki konumunun yanlış belirlenmesinden kaynaklanan hatalardır. Sözdizim, dil edinimi sırasında edinilen dilsel boyutlardan biridir. İstenen anlamın yapılanışı, sözdizimsel düzlemde kullanılacak dilsel birimlerin düzenlenişine ve sıralanışına bağlıdır. Öğretmen adaylarının bilgi aktarımı sürecinde bu konuda tam bir başarı göstermeleri beklenir. Buna karşın yazılan yazılarda birtakım hatalar saptanmıştır:

- Akdeniz Üniversitesi Antalya gibi bir şehirde kurulması yönünden *akıllarda* daha fazla kalıyor *öğrencilerin*. (Katılımcı 11, Fen Bil.)
- Ancak *yeterince* yazar ve şair bizim üniversitemize pek (...) uğramıyor diye düşünüyorum ya da ben takip edemiyorum. (Katılımcı 34, Türkçe)
- Öğretmenlerimizin de *herbirinin ayrı bir insanı mutlu edebilen yönleri* oldukça daha ne ister ki öğrenciler. (Katılımcı 86, İngilizce)
- Verilen eğitimin kalitesi ne kadar iyi olursa, o denli bireyler her konuda bilinçli hale gelir. (Katılımcı 107, Okul Önc.)

- Sürekli kendi aramızda arkadaşlar diye konuşup derse gelince çocuklar diye hitap etmek biraz komik kaçıyor gibi geliyor bana. (Katılımcı 170, Sınıf Öğr.)

2. *Mantıksal tutarsızlık hataları:* Bazı tümcelerde yan yana gelen sözcükler çelişik anlamlar ortaya koyabilir ya da herhangi bir anlamı ifade etmeyebilir. Bunun yanında birbiriyle anlam ilgisi olmayan ya da çok uzak olan bazı boyutlar aynı tümcede verilebilir. Bu tür hatalar mantıksal tutarsızlık hatalarıdır. Katılımcıların yaptıkları mantıksal hatalara şu örnekler verilebilir:

- Üniversitemiz yer konum olarak gerçekten stratejik bir yerde olup kampus iç mimarisi olarak yeni bir yapılanma sürecinden geçiyor. (Katılımcı 9, Fen Bil.)
- Her konuda bilgi sahibi olmak bizlerden bir şeyler eskitmez. (Katılımcı 33, Türkçe)
- Bölüm olarak bir sınıfımız bile yokken bunun eğitim kalitesi olarak verilmesi hayret verici bir durumdur. (Katılımcı 70, Sosyal Bil.)
- Hala üniversite gençlerimiz arasında bile etkileşimi göz önündedir. (Katılımcı 85, İngilizce)
- Sonuç olarak eğitim kalitesi demek Akdeniz Üniversitesinde ne iyi olabilir. (Katılımcı 118, Okul Önc.)
- Çünkü herkesin başarılı olduğu dersten pek de iyi olmayan harfle ifade edilen not karşısına çıkabiliyor. (Katılımcı 159, Sınıf Öğr.)

3. *Koordinasyon hataları:* Sözcüklerin çoğunlukla yanlış eklerle çekimlenmesi ya da tümcede kullanılmaması sonucunda birbirleriyle uyumsuz hale gelmelerinden kaynaklanan hatalardır. Türkçe, eklerle işleyen bir dildir. Dolayısıyla bir sözcüğün tümcedeki niteliği çoğu zaman aldığı ek türüne göre belirlenir. Bunlar yanlış kullanıldığında dil alıcısında beklenti sapması ya da anlam karmaşası ortaya çıkabilir. Katılımcıların bu yönde yaptıkları hataların bazıları şöyledir:

- Bu kurum sayesinde hem iş hem de eğitim alınır. (Katılımcı 4 Fen Bil.)
- Bilgi düzeyini pratik kısmına aktarılmasında üniversitemizin önemi büyük paya sahiptir. (Katılımcı 41, Türkçe)
- Bunun en büyük sorumlusu olarak eğitim sistemimizin yanlış olmasıdır. (Katılımcı 54, Sosyal Bil.)
- ... diğer bir eksik nokta da bazı eğitim hocalarımızdan yeterli bilgi ve beceri eğitimi alamamamız öğrenciler olarak bir sorun teşkil etmektedir. (Katılımcı 91, İngilizce)
- Ülkemizde üniversitede verilen eğitim kalitesi yüksek puanla alan üniversiteler kaliteli eğitim yapıyor, düşük puanla girdiğimiz üniversitelerin eğitiminin kalitesinin düşük olduğu düşünülmektedir. (Katılımcı 100, Okul Önc.)
- Eğitim sisteminin gelişmemesinin nedeni dış görünüşe önem verilip bina içindeki materyallerin yetersizliğidir. (Katılımcı 176, Sınıf Öğr.)

4. *Yineleme hataları*: Bazı anlamların aynı tümcede birden çok yinelenmesinden kaynaklanan hatalardır. Bu sözcükler kimi zaman açıkça gözlenebilir nitelikte yinelenir kimi zaman aynı anlamı içeren diğer sözcüklerin kullanımıyla örtük biçimde yinelenir. Bu hatanın bir başka biçimi aynı kökten türeyen sözcüklerin yakın aralıkla sıkça kullanılması biçimindedir.

- Antalyanın en güzel bölgelerinden birinde kurulu olan *kampüsümüz* güzel ve geniş bir güzel ve geniş bir *yerleşkeye* sahip. (Katılımcı 10, Fen Bil.)
- Akdeniz Üniversitesini genel olarak ele aldığımızda eğitim kalitesini *artırmaya* yönelik çalışmalarını her geçen gün *artırdığı* görülmektedir. (Katılımcı 38, Türkçe)
- Üniversitelerin bildiğim kadarıyla çok sayıda sosyal aktivite düzenlediğinden haberim var. (Katılımcı 51, Sosyal Bil.)
- Eğitim denilince aklımıza ilk gelen hep okullarda alınan eğitim gelir. (Katılımcı 90, İngilizce)
- *Bence* konu dağılımının iyi olmadığını ve yetersiz olduğunu *düşünüyorum*. (Katılımcı 102, Okul Önc.)
- Öncelikle her şeyden önce biz de öğretmen olacağız. (Katılımcı 165, Sınıf Öğr.)

5. *Eksik tümce hataları*: En az sayıda yapılan bu hata türü, yargı tamamlanmadan bir tümceyi sonlandırmak biçiminde yapılmıştır.

- Üniversitede verilen eğitimin kalitesine kendi bölümüm üzerinden bakarak söylemek gerekirse. (Katılımcı 8, Fen Bil.)
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünü ele alacak olursak, ki bu benim bizzat okumuş olduğum bölümdür. (Katılımcı 62, Sosyal Bil.)
- Ancak üniversite eğitimi veren kişiler olarak bu konuya bakacak olursak. (Katılımcı 127, Okul Önc.)

Yukarıda örnekleriyle detaylandırılan bu hatalar üç dil uzmanı tarafından incelenmiştir. Üç uzman tarafından hata olarak görülmeyen tümceler hatalı olarak ele alınmamıştır. Dolayısıyla hataların türüne ilişkin verilen bilgiler aynı zamanda yapılan hataların sınırlarını da oluşturmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi katılımcıların anabilim dallarına göre hata yapma oranlarını saptamaya ilişkindir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğretmen adaylarının yaptıkları hatalar frekans ve yüzde olarak Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Anabilim dallarına göre hata yapan katılımcı oranları (frekans ve yüzde)

	Sözcük Seçimi Hatası Yapan Katılımcı Oranı		Söz Dizimi Hatası Yapan Katılımcı Oranı		Sözcük Seçimi ve Sözdizim Hatası Yapan Toplam Katılımcı Oranı	
	f	%	f	%	F	%
Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	95.7	15	65.2	23	100
Türkçe Öğretmenliği	22	88	18	72	25	100
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	27	93.1	22	75.9	28	96.6
İngilizce Öğretmenliği	11	68.8	11	68.8	14	87.5
Okul Öncesi Öğretmenliği	41	95.3	40	93	43	100
Sınıf Öğretmenliği	47	88.7	32	60.4	50	94.3
Toplam	170	89.9	138	73	183	96.8

Tablo 3'te görüldüğü gibi sözcük seçimi boyutunda en çok Fen Bilgisi Öğretmenliği (%95.7), en az İngilizce Öğretmenliği (%68.8); sözdizim boyutunda en çok Okul Öncesi Öğretmenliği (%93), en az Sınıf Öğretmenliği; toplamda ise en çok Fen Bilgisi, Türkçe ve Okul Öncesi Öğretmenliği anabilim dalları (%100) hata yaparken en az İngilizce Öğretmenliği (%87.5) anabilim dalı öğretmen adayları hata yapmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde "Sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında katılımcıların hata sayısı ortalamaları nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çerçevede katılımcıların yaptıkları hata ortalamaları Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında katılımcıların yaptıkları hata ortalamaları

	n	\bar{x}	S	Minimum	Maksimum
Sözcük Seçimi	189	2.91	2.08	00	10
Sözdizim	189	1.59	1.37	00	6
Toplam	189	4.50	2.61	00	14

Sözcük seçimi boyutunda yapılan en fazla hata sayısı 10 ve yapılan hataların ortalaması 2.91 iken sözdizim boyutunda en fazla yapılan hata sayısı 6 ve ortalaması 1.59 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yapılan hata sayısı ortalamalarının anabilim dallarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Anabilim dallarının hata türlerine ilişkin ortalama ve standart sapmalarına ait veriler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Okunan anabilim dalına göre hata sayılarına ilişkin betimsel istatistikler

Hata Türleri	Anabilim Dalları	n	\bar{X}	S
Sözcük Seçimi	Fen Bil.	23	2.30	1.46
	Türkçe	25	3.08	2.34
	Sos. Bil.	29	2.79	1.93
	İngilizce	16	1.88	1.75
	Okul Önc.	43	3.53	2.05
	Sınıf Öğr.	53	2.96	2.28
	Toplam	189	2.91	2.09
Sözdizim	Fen Bil.	23	1.48	1.41
	Türkçe	25	1.80	1.73
	Sos. Bil.	29	1.79	1.42
	İngilizce	16	1.44	1.50
	Okul Önc.	43	2.05	1.17
	Sınıf Öğr.	53	1.13	1.14
	Toplam	189	1.60	1.38
Toplam	Fen Bil.	23	3.78	2.00
	Türkçe	25	4.88	3.14
	Sos. Bil.	29	4.59	2.60
	İngilizce	16	3.31	2.44
	Okul Önc.	43	5.58	2.42
	Sınıf Öğr.	53	4.09	2.57
	Toplam	189	4.51	2.62

Tablo 5'te görüldüğü gibi Okul Öncesi Öğretmenliği katılımcılarının sözcük seçimi boyutundaki hata ortalaması 3,53 ile en yüksekken, İngilizce Öğretmenliği katılımcılarının ortalaması 1,88 ile en düşüktür. Sözdizim boyutunda ise Okul Öncesi Öğretmenliği katılımcılarının ortalamaları 2,05 ile en yüksek, Sınıf Öğretmenliği katılımcılarının ortalamaları 1,13 ile en düşüktür. Toplam puanlar incelendiğinde ise Okul Öncesi Öğretmenliği katılımcılarının 5,58 puan ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülüyorken, İngilizce Öğretmenliği katılımcılarının 3,31 puan ile en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Hata ortalamaları arasındaki farkın anabilim dallarına göre anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA bulguları Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Okunan anabilim dalına göre hata sayısı ortalamalarına yapılan varyans analizi sonuçları

Hata Türleri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Sözcük Seçimi	Gruplararası	43.631	5	8.726	2.058	.073	-
	Gruplariçi	775.840	183	4.240			
	Toplam	819.471	188				
Sözdizim	Gruplararası	23.021	5	4.604	2.535	.030	.06
	Gruplariçi	332.418	183	1.816			
	Toplam	355.439	188				
Toplam	Gruplararası	97.220	5	19.444	2.985	.013	.08
	Gruplariçi	1192.018	183	6.514			
	Toplam	1289.238	188				

Tablo 6’da görüldüğü üzere, sözcük seçimi boyutunda yapılan hatalar katılımcıların okudukları anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($F=2.058$; $p>.05$). Bununla birlikte sözdizim boyutunda yapılan hatalar okunan anabilim dalına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2.535$; $p<.05$). Farkın bağımsız değişkenin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett’s C testi (varyansların homojen olmaması nedeniyle) yapılmıştır. Buna göre, sözdizim boyutunda Okul Öncesi Öğretmenliğinin hata ortalaması ($\bar{x}=2.05$), Sınıf Öğretmenliğinin hata ortalamasından ($\bar{x}=1.13$) anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca katılımcıların toplam hata ortalamaları anabilim dallarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,985$; $p<.05$). Farkın bağımsız değişkenin hangi düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yapılmıştır. Buna göre, Okul Öncesi Öğretmenliğinin hata ortalaması ($\bar{x}=5.58$) İngilizce Öğretmenliğinin hata ortalamasından ($\bar{x}=3.31$) anlamlı derecede yüksektir. Bu farkların etki büyüklüğünü belirlemek amacı ile hesaplanan eta kare katsayıları sözdizim için .06 ve toplam için .08 olarak hesaplanmıştır. Bu çerçevede etki büyüklüklerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine (Katılımcıların sözcük boyutundaki hata türlerini yapma oranları nedir?) yanıt bulmak amacıyla yapılan frekans ve yüzde hesaplamasının sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Sözcük seçimi boyutunda yapılan hata oranları

	Anlam		Birliktelik		Gereksiz Sözcük		Yazım		Söyleyiş / Adlandırma		Argo	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi	12	52.2	5	21.7	3	13	9	39.1	11	47.8	2	8.7
Türkçe	10	40	3	12	2	8	14	56	14	56	4	16
Sosyal Bilgiler	11	37.9	6	20.7	5	17.2	14	48.3	15	51.7	0	0
İngilizce	3	18.8	0	0	0	0	8	50	5	31.3	2	12.5
Okul Öncesi Öğr.	15	34.9	10	23.3	5	11.6	34	79.1	19	44.2	5	11.6
Sınıf Öğretmenliği	13	24.5	8	15.1	5	9.4	38	71.7	18	34	14	26.4
Toplam	64	33.9	32	16.9	20	10.6	117	61.9	82	43.4	27	14.3

Tablo 7’de katılımcıların sözcük seçimi boyutunda yaptıkları hataların frekansları ve oranları anabilim dallarına göre gösterilmektedir. Buna göre toplamda 117 katılımcı tarafından yapılan yazım hatası %61.9 oranla en çok yapılan hata olarak belirlenmiştir. Yazım hatasını %51.7 oranla en çok Sosyal Bilgiler Öğretmenliği yaparken %31.3 oranla da en az İngilizce Öğretmenliği yapmıştır. En az yapılan hata 27 katılımcı tarafından %14.3 oranla yapılan argo kullanım hatasıdır. Bu hatayı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği hiç yapmamışken %26.4 oranla Sınıf Öğretmenliği en çok yapan anabilim dalı olmuştur.

Araştırmanın altıncı alt problemine (Katılımcıların sözdizim boyutundaki hata türlerini yapma oranları nedir?) yanıt bulmak amacıyla yapılan frekans yüzde hesaplaması sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. Sözdizim boyutunda yapılan hata oranları

	Dizilim		Mantıksal				Yineleme		Eksik Tümce	
	f	%	Tutarsızlık	Koordinasyon	f	%	f	%	f	%
Fen Bilgisi	1	4.3	6	26.1	13	56.5	5	21.7	1	4.3
Türkçe	6	24	8	32.0	13	52	2	8	0	0
Sosyal Bilgiler	0	0	6	20.7	21	72.4	3	10.3	0	0
İngilizce	2	12.5	3	18.8	7	43.8	4	25.0	0	0
Okul Öncesi Öğr.	8	18.6	8	18.6	32	74.4	13	30.2	1	2.3
Sınıf Öğretmenliği	2	3.8	14	26.4	26	49.1	8	15.1	1	1.9
Toplam	19	10.1	45	23.8	112	59.3	35	18.5	3	1.6

Tablo 8’de katılımcıların sözdizim boyutunda yaptıkları hataların frekansları ve oranları anabilim dallarına göre gösterilmektedir. Buna göre toplamda 112 katılımcı tarafından yapılan koordinasyon hatası %59.3 oranla en çok yapılan hata olarak belirlenmiştir. Bu hatayı en çok yapan anabilim dalı %72.4 oranla Sosyal Bilgiler Öğretmenliği’ken en az yapan anabilim dalı ise %43.8 oranla İngilizce Öğretmenliğidir. En az yapılan hata türü ise %1.6 oranla eksik tümce hatasıdır.

Araştırmanın son alt problemine (Sözcük ve sözdizim boyutlarında yapılan hatalar arasında istatistiksel anlamda bir ilişki var mıdır?) yanıt bulmak için yapılan korelasyon çözümlemesinin sonucu Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Sözcük seçimi hataları ile sözdizim hataları arasındaki korelasyon

Değişkenler	Sözcük Seçimi	Sözdizim
Sözcük Seçimi	1	.106
Sözdizim	.106	1

Katılımcıların sözcük seçimi hataları ile sözdizim hataları arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki vardır. Hesaplanan bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($r=0.106$, $p>.01$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada öncelikle öğretmen adaylarının akademik yazılarında sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında yaptıkları hataların türlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sözcüklerin yazılı dilde kullanılmasıyla ilgili anlam, birliktelik, gereksiz kullanımlar, yazım, söyleyiş/adlandırma ve argo kullanımlar olmak üzere altı tür hata belirlendi. Bu hataların birçoğu öğretmen adaylarının akademik yazılarında görülmemesi gereken hatalardır. Genellikle dil ediniminin doğal bir sonucu ve gereği olarak bilinmesi gereken kullanımlardır bunlar. Sözcükleri tümcede gereksiz sözcük kullanımı, dil kullanıcısının ses-anlam eşleştirmesini doğal bir biçimde yapması sonucu üstesinden gelinecek bir hatadır. Aynı biçimde anlama ilişkin yapılan hatalarla ilişkili olarak sözcüklerin anlamının doğal dil kullanımı içinde edinilmiş olması gereken bir boyut olduğu anımsatılabilir (Ramchand, 2008).

Öğretmen adaylarının sözcük boyutunda birçok hata yaptığını belirleyen bir çalışma Arıcı (2008) tarafından yapılmıştır. 83 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada katılımcıların %33.7’sinin sözcük hatası yaptığı belirlenmiştir. Bu hatalar sözcüğün yanlış anlamda ve yerde

kullanımı noktalarında toplanmaktadır. Arıcı'nın (2008) çalışmasından elde edilen bu bulgu, bu çalışmada sözcük boyutunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sözdizim boyutunda beş tür hata saptanmıştır. Dizilim, mantıksal tutarsızlık, koordinasyon, yineleme ve eksik tümce olarak adlandırılan bu hatalar sözcük seçimi boyutundaki hatalar gibi öğretmen adaylarının akademik yazılarında bulunması istenmeyen hatalardır. Bu hatalar arasında en çok yapılan hata türü koordinasyon hatasıdır. Tümce içindeki sözcüklerin yanlış eklerle çekimlenmesi ya da kullanılmaması yoluyla ortaya çıkan bu hatalar dil kullanıcısının dile ilişkin duyarlılığıyla bağıntılıdır. Öyle ki dil, Chomsky'nin görüşlerine dayanarak belirtmek gerekirse, zihinde bulunan soyut ve sistematik bir kurallar bütünüdür ve temel işlevi dilsel birimleri yönetmektir. Bir dili edinmeye ilişkin biyolojik bir donanımla doğan insanoğlu, dili edindikten sonra bu kurallara bağlı olarak tümceler üretebilmeli ve kendisine yöneltilen tümceleri de çözümleyebilmelidir (Cook ve Newson, 1996; Steinberg, 1993). Bu açıdan bakıldığında katılımcıların yazılı üretimde tümceleri denetleyebilme becerilerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Sözcük ve sözdizim boyutlarında yapılan hatalar açısından bakıldığında katılımcıların toplamda %96.8'inin yazılı anlatımlarında hata yaptığı saptanmıştır. Katılımcıların her birinin birer öğretmen adayı oldukları düşünüldüğünde bu oranın yüksekliğinin kaygı verici düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun yanında Fen Bilgisi, Okul Öncesi ve Türkçe Öğretmenliği öğretmen adaylarının tamamının hata yaptığı görülmüştür. Özellikle Türkçe Öğretmenliği öğretmen adaylarının bir dil bölümü öğrencileri olarak diğer bölümlerden hiçbir fark göstermemesi, dahası toplamda en çok hata yapan bölümlerden biri olması aldıkları eğitimin yetersizliğine ve bu arada üniversite sınavının dilsel yeterliliğe ilişkin geçersizliğine bağlanabilir. Ortaöğretimde yazılı anlatım çalışmalarına önem verilmemesi de bu noktada bir etken olarak düşünülebilir. Türkyılmaz'ın (2008) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri üstünde yaptığı bir çalışmada ortaöğretimde Dil ve Anlatım derslerinde öğretmenlerin sınavlarda yazılı anlatımla üretilen kompozisyon çalışmalarına pek yer vermedikleri görülmüştür. Bu sonucun üniversiteye gelen öğretmen adaylarının yazılı anlatımdaki başarısızlıklarını kısmen açıkladığı söylenebilir.

Yapılan hatalara yine toplam olarak bakıldığında en az hata yapan anabilim dalı %87.5 oranla İngilizce Öğretmenliğidir. Bunun nedeni, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğretmen adaylarının dil olgusuna ve anadillerine ilişkin duyarlılıklarının artmış olması olabilir. Ancak yine de hata oranının öğretmen adayları için yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmada sözcük seçimi boyutunda (%89.9) sözdizim boyutuna (%73) oranla daha fazla katılımcının hata yaptığı saptanmıştır. Sözcük seçimi boyutunda en çok yapılan hata ise yazım yanlışları hakkında olan hatalardır. Yazım hatalarının ve diğer sözcük hatalarının yazılı bir söylemin ana fikrine ulaşmadaki olumsuz işlevleri ve bunların her bir metindeki etki miktarı farklıdır. Ancak yine de sık rastlanması açısından yazım hataları büyük oranda “de” eki ve bağlacının yanlış yazılması noktasında toplanmaktadır. Yazım hatalarının ortadan kalkması ya da çok düşük düzeylere indirilmesi doğru örneklerle karşılaşmalar sonucunda sağlanabilir. Ancak Aslan’ın (2010) yaptığı bir çalışma Türkçe ders kitaplarında birçok yazım hatasının bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgu öğrencilerin doğru yapılanmış metinlerle karşılaşmadıklarının bir kanıtıdır. Yazılı anlatımın gelişme yollarından birinin doğru girdiler olduğu düşünüldüğünde öğretmen adaylarının geçmişte yazım konusunda hatalı kullanımlarla karşılaşmış olma ve kendi dil kullanımlarında bunlardan etkilenmiş olma olasılıkları yaptıkları hatalara bir neden olarak gösterilebilir.

Araştırmada sözdizime ilişkin yapılan hataların oranının da oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Koordinasyon ya da mantıksal tutarsızlık hataları tümce evreninde dil kullanıcısının dilsel birimleri yönetme becerisi ile ilişkilendirilmelidir. Mesleki yaşamlarında birer bilgi aktarıcısı olacak olan öğretmen adaylarının bu konularda uzman olmaları ya da en azından hata yapmamaları beklenir.

Araştırma sözcük seçimi boyutunda yapılan hata ortalamasının her bir katılımcı için 2.91, sözdizim boyutunda 1.59 ve toplamda 4.5 olduğunu göstermiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta bu hataların sadece sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarındaki hatalar olduğudur. Bu boyutlar dışındaki hata türleri bu araştırmanın sınırları dışında bırakılmıştır. Sözelimi metinselleştirme, etkili anlatım, biçim yaratma, vb. özellikler üstünde durulmamıştır. Arıcı (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının planlama, ana fikir ve yardımcı fikirleri oluşturma, düzenli yazma gibi noktalarda da hata yaptıklarını saptamıştı. Karatay (2010) aynı biçimde Türkçe öğretmen adaylarının ana düşünce ve yardımcı düşünceleri düzenleme noktasında yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştı. Bu çalışmada toplamda ulaşılan 4.5 oranındaki hata miktarı diğer hatalarla birlikte düşünüldüğünde öğretmen adayları için fazla olduğu söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının bir içeriği aktaracak oranda yazılı dil yeterliliğine sahip olmadıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının ortaöğretimde ya da üniversite eğitiminde çeşitli sınavlarda başarılı olmuş olmaları da onların yazılı anlatımda başarılı olacaklarının bir göstergesi

değildir. Özdemir (2008) tarafından yapılan bir çalışmada Ortaöğretim Seçme Sınavı'nda Türkçe alanında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatımda başarılarının düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, üniversite eğitimi öncesinde girilen sınavlarda sorulan Türkçe sorularının yazılı anlatım becerisini belirleme açısından geçerlilik derecesinin düşük olduğunu da göstermektedir.

Hata ortalamalarına anabilim dalları açısından bakıldığında sözcük seçimi boyutunda en çok hata Okul Öncesi Öğretmenliği (3.53), en az İngilizce Öğretmenliği (1.87); sözdizim boyutunda en çok Okul Öncesi Öğretmenliği (2.04), en az Sınıf Öğretmenliği (1.13); toplamda ise en çok Okul Öncesi Öğretmenliği (5.53), en az İngilizce Öğretmenliği öğretmen adayları tarafından yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliğinin diğer anabilim dallarına oranla daha fazla hata yapması tüm katılımcıları etkileyen ortaöğretim süreci yanında lisans programlarında dile dayalı derslerin diğerlerine oranla çok sayıda olmamasına bağlanabilir. Bazı ortak dersler dışında Okul Öncesi Lisans Programları öğretmen adaylarına uygulama ağırlıklı bir eğitim vermektedir. Buna karşın bir dil bölümü olan İngilizce Öğretmenliği öğretmen adayları edindikleri ikinci dilin güçlendirdiği dil duyarlılıklarının etkisiyle daha az hata yapmışlardır. Ancak yine bir dil bölümü olan Türkçe Öğretmenliği öğretmen adayları sözcük seçimi ve sözdizim boyutunda, ayrıca toplamda altı anabilim dalı arasında en çok hata yapan ikinci anabilim dalı olmuştur. Bunun anlamı, Türkçe Öğretmenliğinin üstünde çalıştığı temel nesne olan dil konusunda diğer anabilim dallarından daha kötü durumda olduğudur. Topuzkanamış'ın (2009) Türkçe öğretmen adaylarının yazım bilgisi düzeylerini belirlemeye ilişkin yapmış olduğu çalışmada da katılımcıların bazı yazım kurallarında yetersiz oldukları saptanmıştır. Bu sonuç, bu çalışmadan elde edilen bulguyu doğrular niteliktedir.

Sözcük seçimi boyutunda yapılan hataların oranlarına bakıldığında şöyle bir sıralama söz konusudur: Yazım hataları (% 61.9), söyleyiş/adlandırma hataları (% 43.4), anlam hataları (% 33.9), birliktelik hataları (%16.9), argo kullanımlar (%14.3) ve son olarak gereksiz sözcük kullanımı (%10.6). Yazım konusundaki hataların çokluğu ortaöğretimde öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarına önem vermemeleriyle ilişkilendirilebilir. Araştırma sırasında katılımcıların bazılarının ilk kompozisyonu üniversitede yazdıklarını belirtmeleri bu savı doğrular niteliktedir. Söyleyiş hataları da bu anlamda dikkat çekicidir. Katılımcılar özellikle üniversite yaşamlarında karşılaştıkları kimi olguları adlandırırken birtakım hatalar yapmışlardır. Bu yöndeki hatalar, üstünde yazdıkları konu soyutlaştığında ya da öğrencilerin pek bilgi sahibi olmadıkları konular söz konusu olduğunda bir artış göstermiştir.

Sözdizim düzleminde toplama bakıldığında şöyle bir hata sıralaması göze çarpmaktadır: Koordinasyon hataları (%59.3), mantıksal tutarsızlık hataları (%23.8), yineleme (%18.5), dizilim (%10.1) ve eksik tümce hataları (%1.6). Koordinasyon hatalarındaki sıklık, öğretmen adaylarının dili denetleme becerilerinin düşük olmasıyla ve yazdıklarını sonradan kontrol etmemeleriyle ilişkilendirilebilir. Mantıksal tutarsızlık hata oranının da bu nedenden kaynaklandığı düşünülebilir. Tümcelerdeki koordinasyon ve mantık hataları bir açıdan benzerlik gösterir: Birincisi dilin ses düzlemiyle, ikincisi anlam düzlemiyle ilişkili bir uyumsuzluğu imler. Bu bakımdan benzer nedenlere dayandırılabilirler.

Araştırmada katılımcıların sözcük seçimi ve sözdizim boyutlarında yaptıkları hatalar arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Jakobson (1998) dilde seçme ve birleştirme işlemlerinin birbirinden bağımsız işler olduğunu belirtmişti. Seçme sözcüklerin de içinde yer aldığı dilsel birimlerin seçilmesi, birleştirme ise sözdizimin gerçekleşmesine göndermede bulunur. Araştırmadaki katılımcıların bu iki düzlemdeki hataları arasında ilişki bulunmaması Jakobson'u (1998) doğrular niteliktedir.

Yazılı anlatımın her açıdan gelişmesi doğru dil girdileriyle olasıdır. Dilin doğru ve etkili kullanımı eğitim düzeyi yüksek ve ekonomik koşulları iyi durumda olan dil kullanıcılarında daha belirgin olarak gözlenmektedir. Sallabaş'ın (2009) ilkökul beşinci sınıf öğrencileri üstünde yaptığı çalışmada ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek, gelir düzeyi iyi durumda olan, evinde kitaplık bulunan ve sürekli kitap ya da dergi alınan evlerde yaşayan öğrencilerin yazılı anlatımda bu koşullara sahip olmayan öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu bakımdan öğretmen adaylarının da yaşam kalitelerinin genel olarak gelişmesi durumunda dil becerilerinin de gelişeceği ön görülebilir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Eğitim fakültelerinde tüm anabilim dallarında verilen Türkçe yazılı ve sözlü anlatım dersleri öğretmen adaylarının yaptıkları somut hatalara dayalı olarak daha etkin bir biçimde işlenmelidir. Böylece bu derslerin içeriği daha gerçekçi nedenlere dayanacaktır.
2. Öğretmen adaylarının temel becerilerinden biri olan dil becerisi, sadece dil derslerinde değil, tüm derslerde bütün öğretim görevlileri ve üyeleri tarafından izlenmelidir. Gözlemlenen hatalar anında düzeltilmelidir. Dil becerisi, tüm derslerde baraj koşul durumuna getirilmelidir.

3. Öğretmen adaylarına dil becerilerini geliştirmeye dönük bir özerklik bilinci kazandırılmalı, dersler dışında bu becerilerini geliştirecek etkinlikler yapmaları sağlanmalıdır.
4. Türkçe Öğretmenliği anabilim dallarında yazılı anlatım etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Türkçe öğretmen adaylarının dili kullanma konusunda diğer anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarından daha iyi olmaları sağlanmalıdır. Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin lisanüstü eğitimden sonra diğer öğretmen adaylarını da eğiteceği gerçeği gözden kaçırılmamalıdır. Bunun yanında Türkçe öğretmen adaylarının dil duyarlılıklarını geliştirmek adına ikinci bir dili iyi düzeyde öğrenmeleri sağlanmalıdır.
5. Yazım hataları konusunda en sık rastlanan hata türlerinden biri “de” bağlacının önceki sözcüğe birleşik yazılması hatasıdır. Bu konu üstünde uzun yıllar devam etmiş, ancak bir sonuç alınamamıştır. “de” bağlacı ayrı bir sözcük gibi yazılsa da aslında önceki sözcüğe bağlı olarak işlemektedir. Birleşik yazıldığında anlamla ilgili bir eksiklik ya da sapma olmamakta, sadece yazıma ilişkin pek de işlevi olmayan bir kural gözden kaçırılmış olmaktadır. Bağlaç ya da ek işleviyle kullanılan “de”nin tümcede hangi işlevinin yürürlükte olduğu bağlamdan anlaşıldığına göre “de” bağlacının birleşik yazılabileceği konusu tartışmaya açılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2004). *Türkiye Türkçesinde biçimbirimler*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Arıncı, A.F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*. XXI (2). s.209-220.
- Aslan, C. (2010). Türkçe ders kitaplarında “Türkçe olmayan sözcükler”in kullanımı üzerine bir inceleme. *Ankara üniversitesi TÖMER dil dergisi*, 133, s. 7-19.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual.
- Büyüköztürk, Ş. ve arkadaşları (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cook, V.J., ve Newson, M. (1996). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. Boston: Thomson Heinle.
- Günay, V.D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Hofmann, Th.R. (1997). *Realms of meaning*. New York: Longman.

- Jakobson, R. (1998). Dilbilim ve yazınbilim. *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları, 2. temel metinler içinde*, Hazırlayan: Mehmet Rifat, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2009). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 7, Sayı: 13, s.373-385.
- Kempson, R.M. (1977). *Semantic theory*. New York: Cambridge University Pres.
- Leech, G. (1983). *Semantics: The study of meaning*. New York: Penguin Books.
- Lund, N. (2003). *Language and thought*. New York: Routledge.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Ong, W.J. (2003). *Sözlü ve yazılı kültür: Sözüün teknolojileşmesi*. Çev: Sema Postacıoğlu Banon. İstanbul: Metis.
- Özdemir, S. (2008). *Ortaöğretim seçme sınavında başarılı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramchand, G.C. (2008). *Verbal meaning and the lexicon*. New York: Cambridge.
- Sallabaş, M.E. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmesi. *Milli eğitim dergisi*, Sayı: 181, Kış.
- Saussure, F. de. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. Çev: Berke Vardar. İstanbul: Multilingual.
- Steinberg, D.D. (1993). *An introduction to psycholinguistics*. London: Longman.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt: 9, Sayı: 3, s. 1-14.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4/3 Spring.
- Uzun, N.E. (2006). *Biçimbilim: Temel kavramlar*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yule, G. (2003). *The study of language*. Edinburgh: Cambridge University Press.