

## BİRİNCİ VE İKİNCİ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAPTIKLARI DİLBİLİMSEL HATALAR

Merve DİZELİ\*

Zeynep Z. SONKAYA\*\*

### ÖZ

Anadili, hızlı ve zahmetsiz ilerleyen bir süreç olmasına rağmen, sonradan edinilen/öğrenilen dil, birçok birey için birtakım zorluklar içermektedir. Özellikle, yetişkinler açısından sonradan öğrenilen dilde veya dillerde iletişim kurabilmek bireyler için son derece uzun ve yorucu olabilmektedir. Bu nedenle çalışmamızda, birinci veya ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, anadili İngilizce olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 öğrenci ile ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 birey üzerinde yürütülmüştür. Verilerin toplama aşamasında öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak veren altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulguları, birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin daha çok sözdizimsel hatalar, ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ise sıklıkla sözcüksel ve dilbilgisel hatalar yaptığını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, birinci yabancı dil, ikinci yabancı dil

## LINGUISTIC ERRORS MADE BY LEARNERS OF TURKISH AS A FIRST AND SECOND FOREIGN LANGUAGE

### ABSTRACT

Although mother language is a fast and effortless process, second language acquisition/learning includes some difficulties for many individuals. Especially, communicating with somebody via foreign language can be extremely long and tiring for adults. For this reason, in this study it was aimed to determine the errors made by individuals who learn Turkish as a first or second language. This study was conducted on 20 learners of Turkish as a second foreign language and 20 learners of Turkish as a second language. In order to determine the student errors, six pictures which are related to each other and allowed to make stories were given to the students and they were asked to produce Turkish sentences describing the situation or event in these visuals. Content analysis technique was used for analyzing data. At the result, it was seen that students who are learning Turkish as a second language mostly made linguistic errors which kind of syntactic. Also, it was found that students who are learning Turkish as a second foreign language often made linguistic errors which were lexical and grammatical ones.

**Keywords:** Turkish as a second language, first foreign language, second foreign language

### GİRİŞ

İkinci Dil Edinimi (Second Language Acquisition), bireylerin, anadillerinin ardından herhangi bir dili öğrenmelerine ilişkin süreci kapsamaktadır. Bu anlamda ikinci dil teriminin, birinci dilin dışındaki dile ya da dillere işaret ettiği belirtilmekte (Benati ve Angelovska, 2016) ve genellikle de bu terim hedef dil olarak adlandırılmaktadır (Saville-Troike, 2012).

Ellis (2008) “İkinci dil ediniminin, çeşitli öğrenim bağlamlarındaki ikinci dil öğrencilerine ve öğrenim sürecine odaklanan ‘şemsiye’ bir alan ve aynı zamanda bir üst terim olduğunu söylemenin

\* Öğr. Gör, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, Ankara, mkocak@metu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-00012345-6789>

\*\* Dr, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Ankara, zeliha.bayazit@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5307-1791>

olası olduğunu belirtmektedir”. Bu anlamda ikinci dil ediniminin hem bireylerin ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı hem de ikinci dil dizgesinin öğrenim sürecini ifade ettiği söylenmektedir (Peçenek, 2014).

Yabancı dil öğretiminde son yılların en gözde araştırmaları uygulamalı dilbilim, ikinci dil edinimi ve ikinci yabancı dil öğretimi konularında yoğunlaşmaktadır (Lambert 2001:360). Anadili edinimi ve ikinci dil edinimi dışında alan terminolojisinde ikinci yabancı dil öğrenimi (Tertiärsprache) kavramı sıklıkla karşımıza çıkmaktadır (Arak, 2016). Bu kavram genellikle okulda yabancı dil olarak öğrenilen üçüncü dili ifade etmektedir.

İkinci yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin dilbilgisi yapılarını karşılaştırma yoluyla kendi kendilerine keşfetmeleri, sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Böylelikle bilişsel bir öğrenme sürecinde o ana kadar öğrenilmiş olan tüm yabancı dil bilgisinin sürece karşılaştırmalı olarak benzerlik ve zıtlıkları ortaya koyacak şekilde dâhil edildiği görülmektedir. Özellikle birinci yabancı dil ile ikinci yabancı dil arasında akrabalık var ise, karşılaştırmalar sadece anadil ile sınırlı kalmamakta ve birinci yabancı dil çoğunlukla karşılaştırma sürecine sistemli bir şekilde dâhil edilmektedir.

İkinci yabancı dil öğrenimi dil öğrenenlerin dil ve dil öğrenme bilinçlerinin geliştirilmesini de kapsamaktadır. Bu anlamda karşılaştırmalı bir yaklaşımla anadili, köprü dil ve öğrenilecek yeni dil arasındaki ortak dil potansiyeli harekete geçirilmeye çalışılmaktadır. Zira yeni bir dilin öğrenilmesi sırasında o ana kadar öğrenilmiş tüm dillerin ortak kuralları, yapıları veya benzerlikleri keşfedilmeye çalışılır. Var olan dil kuralları ile yeni dilin kurallarının öğrenci tarafından ilişkilendirilerek bizzat keşfedilmeye çalışılması bağımsız öğrenmeyi de destekler niteliktedir (Littlewood ve Yu, 2011).

İkinci yabancı dili öğrenmede birinci yabancı dilin önemli bir yeri vardır (Neuner 2003:24). Alanyazında diller arasında benzerlik olduğu durumlarda öğrenenin daha kolay ve çabuk gerçekleştiği belirtilmektedir (Hufeisen 2000; Güler 2000:4). Özellikle akraba olan İngilizce ve Almanca gibi dillerin birlikte öğrenilmesinin zor olmadığı savunulmaktadır. İkinci yabancı dil öğretiminde derslerin ön bilgilere dayalı yani bilinenden bilinmeyene gidiş biçiminde karşılaştırmalı olarak yapılmasının başarıyı artırdığı gözlenmiştir (Serindağ 2003). Bütün bunların yanında öğretici ve öğrenci faktörünün de önemli olduğu yadsınmaz. Özellikle yöntemlerin uygulayıcısı olan yabancı dil öğretmenlerinin konuya yaklaşımları, tutum ve görüşleri ikinci yabancı dil öğretiminde başarının en belirleyici etkenlerinden olduğu söylenebilir.

Dil öğretimini en iyi biçimde anlayabilmek ve bunun sonucunda da öğretimi verimli hâle getirebilmek için öğrencinin zihnindeki süreci anlamak gereklidir. Öğretim sürecinin verimli olup olmadığı ise öğrencilerin üretimi olan hatalar aracılığı ile anlaşılabilir (Bayazıt, 2019). Diğer bir ifadeyle soyut bir süreç olan dil öğreniminin somutlaştırılması ancak öğrenci hataları sayesinde mümkün olabilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkçeyi birinci ve yabancı dil olarak öğrenen bireylerin en çok yaptıkları sözdizimsel hataları, hata analizi ve karşılaştırmalı analiz bulgularından yararlanarak belirlemek, bu hataların nedenlerini saptamak ve buna uygun olarak, genelde yabancı dil özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerine dil öğretim sürecini daha verimli hâle getirebilecek çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Çalışma, 2018- 2019 Eğitim öğretim döneminde Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Türk Dili Bölümü’nde Anadili İngilizce olan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki 20 öğrenci ile ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki 20 birey üzerinde yürütülmüştür. Seçkisiz (randomly) örneklem alma yaklaşımına göre belirlenen katılımcılar Ö1, Ö2... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

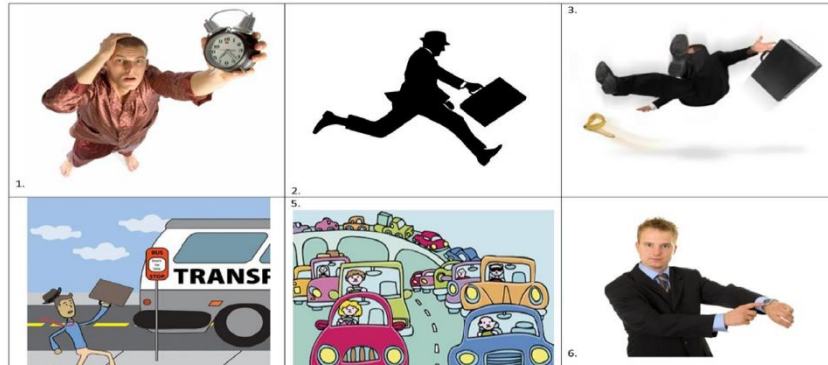
**Tablo 1.** Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki katılımcıların özellikleri

Ülkesi	Anadili	Bildiği Yabancı Diller ( B1-B2 Düzey)	Öğrenci Sayısı (n)
Afganistan	Peştu	İngilizce	3
Kazakistan	Kazakça	İngilizce	2
Ürdün	Arapça	İngilizce	2
Nijerya	Hausaca	İngilizce	2
Almanya	Almanca	İngilizce	2
Arnavutluk	Arnavutça	İngilizce	2
Güney Kore	Korece	İngilizce	2
Kırgızistan	Kırgızca	İngilizce	2
Rusya	Rusça	İngilizce	2
Suriye	Arapça	İngilizce	1
ABD	İngilizce	-	20

Uygulama için yerel ODTÜ etik kurul onayı alınmıştır (Protokol No: 2018-EGT-191). Uygulama öncesinde katılımcılar veri toplama aracı, uygulama ve uygulama süresi olmak üzere çalışmanın bütün aşamaları hakkında yazılı ve sözlü olarak bilgilendirilmiştir. Tüm katılımcılar, aydınlatılmış gönüllü formunu okuyup imzaladıktan sonra araştırmaya dâhil edilmişlerdir.

### Veri Toplama Araçları

Verilerin toplama aşamasında öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak veren altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir (Şekil 1).



**Şekil 1.** Uygulamada kullanılan görseller

### Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması (Yıldırım & Şimşek, 2006); verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 1990). İçerik analizi tekniği, nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Robson & McCartan, 2016).

Araştırmamızda içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, hataları sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan sembollerini temsil etmektedir.

Araştırmamızın veri işleme sürecinde kodlama, daha önceden belirlenmiş ölçütlerin (sentaktik, morfosentaktik hatalar vb.) yanı sıra verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan yeni ölçütler de ilave

edilerek yapılmıştır (yanlış edilgen yapı kullanımı vb.) göre yapılmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular bu doğrultuda yorumlanmıştır. Bununla birlikte değerlendirmede öğrencilerin yaptığı hatalar öncelikle sıklık ve yüzde cinsinden ifade edilmiş ardından bu hatalara ilişkin örnekler bire bir verilmiştir. Sözdizimsel hatalar incelenirken, dil içi hatalar ve dil aktarım hataları olmak üzere bir sınıflandırma yapılmıştır. Çalışmanın asıl konusu dil aktarım hataları olduğu için, dil içi hatalar ayrıntıya girilmeden genel olarak yorumlanmıştır. Verilerin hangi program aracılığıyla ve hangi istatistiksel programlar kullanılarak yapıldığı detaylıca açıklanır.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmamızda öğrenci hatalarını saptamak amacıyla anadili (Grup 1) veya ikinci dili İngilizce (Grup 2) olan ve Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 seviyesindeki öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş ve bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin ürettikleri cümleler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Öğrenciler tarafından yapılan hatalar doğrultusunda “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan dilbilimsel hatalar” teması elde edilmiş ve bu tema kapsamında da “Sözdizim Hataları”, “Sözcük Hataları”, “Morfolojik Hataları” ve “Yazım-Noktalama Hataları” kategorilerine ulaşılmıştır. Öğrencilerin “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan dilbilimsel hatalar” temasına ilişkin hata türleri sıklık durumuna göre Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin kategorilere göre yaptıkları toplam hatalar

Hata Türü	Grup 1 Hata sayısı n	Grup 2 Hata sayısı N
Sözdizim Hataları	132	147
Sözcük Hataları	124	130
Morfolojik Hatalar	65	59
<b>Toplam Hata</b>	<b>321</b>	<b>336</b>

Araştırma verileri çözümlenirken anadili İngilizce olan bireylerin yaptıkları dilbilimsel hatalar yine İ1, İ2,İ3..şeklinde, birinci yabancı dili İngilizce olan bireylerin yaptıkları hatalar ise O1,O2,O3.. şeklinde kodlanmıştır. Cümlelerin tamamı incelendiğinde, tüm kategorilerde Grup 1’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 376 Grup 2’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı ise 393 bulunmuştur.

Tablo 2’de belirtildiği gibi her iki grupta da en çok hatanın sözdizim kategorisinde yapıldığı görülmüştür. Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları Türkçe sözdizim hatalarına ilişkin veriler Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları sözdizim hataları

Sözdizim Hataları	Grup 1 Hata sayısı n	Grup 2 Hata sayısı n
Sözcüklerin yanlış dizimi	106	108
Bağlaçların yanlış kullanımı	13	17
Edatların yanlış kullanımı	8	13
Diğer sözdizimsel hatalar	5	9
<b>Toplam Hata</b>	<b>132</b>	<b>147</b>

“Sözdizim Hataları” kategorisinde Grup 1’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 132, Grup 2’deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı ise 147 bulunmuştur. Verilerimiz sözdizim hatalarının büyük bir bölümünün sözcüklerin yanlış diziliminden kaynaklandığını göstermiştir. Her iki gruptaki öğrencilerin de Türkçe sözdizilişi olan “özne, nesne ve yüklem” yerine İngilizce sözdizimini oluşturan “özne, yüklem ve nesne” dizilişinde cümleler üretme eğiliminde oldukları gözlenmiştir. Bununla

birlikte öğrencilerin bağlaçların ve edatların yanlış veya eksik kullanımından kaynaklı bir takım hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğrenci hatalarının özellikle “de” ile “ve” bağlacının yanlış kullanımında yoğunlaştığı görülmüştür. Özellikle de Grup 1 deki öğrencilerin sırasıyla “ile”, “için” ve “gibi” edatlarının kullanımında sıklıkla hata yaptıkları izlenmiştir. Gruplar kendi içinde incelendiğinde Grup 2’deki öğrencilerin sözcüklerin dizilişinde Grup 1’deki öğrencilere göre daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Her iki gruptaki öğrencilerin sözcüklerin dizilişine ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

**011: Otobis koşacak geç kaldığı için adam**

**012: Düşmek yol ortasında**

**017: Geç kaldı transfere otobüs kovalıyor adam işi**

**022: Uyuyorken adam anladı işe geç kalabilirisini diye**

**031: Fall down oldu muz basıp**

**İ4: Saati tutuluyor adam tarafından çalıyor**

**İ12: Kalabalık olan insanlar koşmak için adama**

**İ15: Geç kalmışdır yüzden patronu**

**İ27: Bir muz çöpü tarafından düşüyor adam**

Yine çalışmamızda bazı öğrencilerin de Türkçe bağlaç ve edatların kullanımında hata yaptıkları görülmüştür:

#### **(Bağlaç hataları)**

**İ1: Adam sabah ve geç uyandı (sabah da)**

**İ2: Patronu kızdı ama onu kovdu (ve)**

**038: Otobüsedede geç kaldı (otobüse de)**

#### **(Edat hataları)**

**020: Geç kalkmış insan ile şimdi şok halde (gibi)**

**021: Adam bir yere gitmek gibi koşuyor (için)**

**027: Otobüs gibi işe gidecekti (ile)**

**İ12: Geç kaldığı yüzden patronu kızdı (için)**

Çalışmamızda her iki gruptaki öğrencilerin önemli bir bölümünün sözcük hataları yaptığı görülmüştür. Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları sözcüksel hatalara ilişkin veriler Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilerin yaptıkları sözcük hataları

Sözcük Hataları	Grup 1	Grup 2
	Hata sayısı	Hata sayısı
	n	n
Sözcüğün yanlış kullanımı	124	130
Toplam Hata	<b>124</b>	<b>130</b>

Araştırmamızda öğrencilerin yaptıkları sözcük hatalarının tamamının sözcüğün yanlış kullanımından kaynaklandığı görülmüştür. Gruplar kendi içinde incelendiğinde Grup 2’deki öğrencilerin Grup 1’deki öğrencilere göre daha fazla sözcük hatası yaptığı tespit edilmiştir. Her gruptaki öğrencilerin sözcüğün yanlış kullanımına ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

**05: Muz kapağı nedeniyle adam düştü (muz kabuğu)**

**06: Ondan sonra hızır hızır işe gidiyor (hızlı hızlı)**

**09: Ama yerde bir muz çöplüğü vardır ve üstüne bastı (muz kabuğu)**

**010: Otobüs transfer durağına zıplıyor adam (koşuyor)**

**O16: İş başkanı ona kızdı (patronu/müdürü)**

**İ21: Muz kıyafetine bastı adam (muz kabuğu)**

**İ27: Adam tarafından elde tutulan alarm korkuyor (çalıyor)**

**İ28: Ama koşurken muz örtüsü zeminde vardı (muz kabuğu, yolda)**

**İ30: Adamın elinden çanta uçuyor (düşüyor)**

Araştırmamızın verileri her iki gruptaki öğrencilerin sıklıkla morfolojik hatalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Grup 1 ve Grup 2'deki öğrencilerin yaptıkları morfolojik hatalara ilişkin veriler Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Grup 1 ve Grup 2'deki öğrencilerin yaptıkları morfolojik hatalar

Morfolojik Hatalar	Grup 1	Grup 2
	Hata sayısı	Hata sayısı
	n	n
Zaman eklerinin yanlış kullanımı	36	30
Durum eklerinin yanlış kullanımı	23	21
Diğer morfolojik hatalar	6	8
Toplam Hata	<b>65</b>	<b>59</b>

“Morfolojik Hatalar” kategorisinde Grup 1'deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı 65, Grup 2'deki öğrencilerin yaptığı toplam hata sayısı ise 59 bulunmuştur. Çalışmamızın verileri Grup 1'deki öğrencilerin morfolojik hataların doğru kullanımında Grup 2'deki öğrencilere göre daha başarısız olduklarını göstermiştir. Verilerimiz morfolojik hataların büyük bir bölümünün zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımından kaynaklandığını göstermiştir. Zaman eklerinin yanlış kullanımı konusunda Grup 1 deki öğrenci hatalarının daha çok sırasıyla “şimdiki zaman” ve “görülen geçmiş zaman”; Grup 2 deki öğrenci hatalarının ise sırasıyla “görülen geçmiş zaman”, “öğrenilen geçmiş zaman” ve “şimdiki zaman” eklerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Durum eklerinin yanlış kullanımı kategorisinde ise Grup 2 deki öğrenci hatalarının sırasıyla belirtme durum eki ile yönelme durum ekinde yoğunlaştığı, Grup 1 deki öğrencilerin ise sıklıkla yönelme durum ekinin kullanımında hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımına ilişkin yaptıkları hata örnekleri aşağıda yer almaktadır.

**(Zaman eklerinin yanlış kullanımı)**

**İ1: Fotoğrafın içindeki adam düşmüş (düşüyor).**

**İ3: Saat 7.25 adam anlamayacak niye saat alarm çalışmadı (anlamıyor/anlamadı)**

**İ8: Resimde çok trafik varmış (var)**

**O8: Patronusu Mert'in bütün maaşını vermiyor çünkü geç kaldığı bir toplantı var olacak (vardı).**

**O20: Birinci resimde beyefendi sol eldeki saati göstermiş (gösteriyor)**

**Durum eklerinin yanlış kullanımı**

**O8: Patrona Mert'in geç kaldığını anladı (patronu)**

**O25: İşde çok geç gidiyor (işe)**

**İ9: Adam otobüsü geç kaldı (otobüse)**

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmamızda öğrenci hatalarını saptamak amacıyla anadili veya ikinci dili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1-B2 seviyesindeki öğrencilere birbiriyle ilişkili olan ve öyküleme yapabilmelerine olanak tanıyan altı adet görsel verilmiş ve öğrencilerden bu görsellerdeki durum veya olayı anlatan Türkçe cümleler üretmeleri istenmiştir. Çalışmamızda şaşırtıcı bir şekilde, ikinci bir

yabancı dili öğrenen öğrencilerin kendi anadilleri yerine daha çok birinci yabancı dilleri olan İngilizcenin mantığına göre Türkçe cümle oluşturdukları görülmüştür. Bu durumun birinci yabancı dil olan İngilizceden olumsuz aktarım yapılmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Oysa bizim bulgularımızın aksine Alan (2017) tarafından birinci yabancı dili İngilizce olan ve ikinci yabancı dil olarak da Fransızca öğrenen Türk öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin doğrudan Türkçe ile Fransızca arasında yeni bir ara dil oluşturdukları belirtilmiştir (Alan, 2017). Bulgular arasındaki bu değişkenlik, çalışmalar arasındaki metodolojik farklılıktan kaynaklanabileceği gibi örneklem gruplarını oluşturan öğrencilerin birinci yabancı dil öğrenme başarılarının ikinci yabancı dil öğrenme stratejilerini etkilediği şeklinde de yorumlanabilir.

Çalışmamızda her iki gruptaki öğrencilerinde sıklıkla sözcük hataları yaptıkları ve yapılan bu sözcük hatalarının da tamamının sözcüğün yanlış kullanılmasından kaynaklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplar kendi içinde incelendiğinde, ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha fazla sözcük hatası yaptığı görülmüştür. Bu durumun birinci yabancı dili İngilizce olan ve ikinci yabancı dil olarak da Türkçe öğrenen öğrencilerin doğrudan Türkçe ile İngilizce arasında yeni bir ara dil oluşturmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak çalışmamızda her iki gruptaki öğrencilerin de sıklıkla morfolojik hatalar yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Verilerimiz, birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin morfemlerin doğru kullanımında ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha başarısız olduklarını göstermiştir. Yapılan morfolojik hataların ise büyük bir bölümünün zaman ve durum eklerinin yanlış kullanımında yoğunlaştığı görülmüştür. Zaman eklerinin yanlış kullanımı konusunda birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci hatalarının sırasıyla “şimdiki zaman” ve “görülen geçmiş zaman”; ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenci hatalarının ise sırasıyla “görülen geçmiş zaman”, “öğrenilen geçmiş zaman” ve “şimdiki zaman” eklerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Durum eklerinin yanlış kullanımı kategorisinde ise ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sırasıyla “belirtme durum eki” ile “yönelme durum eki”; birinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ise “yönelme durum eki”nin kullanımında hata yaptıkları görülmüştür. Çalışmamızın bulgularıyla örtüşür şekilde Büyükikiz ve Hasırcı (2013) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş ve öğrencilerin %31,2 (400) oranında dilbilgisi hatası yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazarlar yapılan dilbilgisi hatalarının, tüm hatalar içerisinde ikinci sırada yer aldığını belirterek bu durumu dilbilgisi kurallarının öğrenciler tarafından yeterince içselleştirilmemesinin ve sınıf içi yazma uygulamalarında öğrencilere bu konuyla ilgili geri dönüt verilmemesinin bir sonucu olabileceği şeklinde yorumlamışlardır (Büyükikiz ve Hasırcı, 2010). Benzer şekilde Bayazıt (2019) tarafından anadili İngilizce olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler üzerinde yapılan çalışmada da öğrencilerin sıklıkla dilbilgisel hatalar yaptıkları belirtilmiştir (Bayazıt, 2019). Yine Kozan (2017) da yaptığı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Rus öğrencilerin çoğunlukla isim hal eklerini yanlış kullandıkları sonucuna ulaşmıştır (Kozan, 2017). Yabancı dilin eksik ya da yanlış öğrenilmesinden kaynaklandığı düşünülen bu hataların yanısıra çalışmamızda, az da olsa dilbilgisel olarak doğru ancak iletişimin içeriğine uygun olmayan gizli hataların da yapıldığı gözlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin yeterince tecrübe kazanmadan hedef dile ilişkin genellemeler yapmaları sonucu ortaya çıkan dil içi aktarımlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak çalışmamızda birinci ve ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları hatalar karşılaştırılmış ve yapılan hataların benzer konularda yoğunlaştığı gözlenmiştir. Bu durum, örneklem grubunun sınırlı olmasıyla ilişkili olabileceği gibi Türkiye’de ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sadece Türk Dili derslerinde Türkçe öğrenmeleri, bu dersler dışında kendi anadillerinde veya İngilizce konuşmalarıyla da ilişkili olabilir. Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ders dışı etkinliklerle ve çok uyaranlı Türkçe kullanım ortamlarına yönlendirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu dersler için ayrılan sürenin artırılması, konuşma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilmesinin dilsel ve dilbilgisel hataların fark edilip düzeltilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun için öykü tamamlama, kısa filmlerden yararlanarak kompozisyon yazdırma, görseller verip hikâye oluşturma, yabancı dilden Türkçeye çeviri yaptırma

vb. gibi etkinliklere daha çok yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca daha geniş örnek gruplarında farklı yöntemler kullanılarak yapılacak karşılaştırmalı analiz ve hata analizi çalışmalarıyla, öğrencilerin en çok yaptıkları hataların belirlenebileceği ve buna yönelik farklı öğretim tekniklerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Alan, S. (2017). Fransızca öğrenen Türklerin yaptıkları sözdizimsel yanlışların çözümlenmesi. *TÖMER Dil Dergisi*, 168(2).
- Arak (2016). İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Almanca. *International Journal of Social Science*, 48, 15-25.
- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *J Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140.
- Benati, G.A. ve Angelovska, T. (2016). *Second language acquisition: A theoretical introduction to real world*. London: Bloomsbury Publishing.
- Büyükkız, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Güler, G. (2000). Deutsch als Zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die didaktik und methodik des deutschen als zweite fremdsprache in der deutschlehrausbildung. *Zeitschrift für die interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.ualberta.ca/~germain/ejournal/gueler1.htm>
- Hufeisen, B. (2000). Deutsch als Tertiärsprache. *Almanca Dil Dergisi*. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.taod.net/add/2001/index.htm>
- Khansir, A. A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-1032.
- Kozan, O. (2017). Yabancı dil/çeviri eğitiminde karşıtsal çözümlene: biçim-işlev-anlam üçlüsü. *Dil Dergisi*, 168, 65-81.
- Lambert, D. R. (2001). Updating the Foreign Language Agenda. *The Modern Language Journal*, 85, 347-362.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *J Language teaching*, 44(1), 64-77.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeit und tertiärsprachendidaktik.mehrsprachigkeitskonzept t tertiärsprachenlernen-Deutsch nach Englisch. Hufeisen/Neuner. Retrieved June 5. 2019 from the World Wide Web: <http://www.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*: SAGE Publications, inc.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 14-25.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research*: John Wiley & Sons.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2<sup>nd</sup> Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Serindağ, E. (2003). *Zur didaktik und methodik der ausnutzung des Englischen als erste fremdsprache im unterricht deutsch als zweite fremdsprache bei muttersprachlern des Türkischen*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Sonkaya, Z. Z. (2019). Dilbilimsel açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları çeviri hataları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2280-2293.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Content analyse and application examples*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

## Extended Abstract

First language or mother tongue acquisition is a fast and effortless process; but contrary to mother tongue acquisition, second language learning process includes several difficulties for many individuals (Sonkaya, 2019). In particular for adults, it can be pretty hard and they need a long period to



communicate in second language. Learning a new language is a difficult feat for which people have to develop a complex set of linguistic skills, including encoding the words of the new language, learning syntactic structure, and integrating the resulting representations with existing language knowledge. Especially, communicating with somebody via foreign language can be extremely long and tiring for adults. Therefore, determining errors often made by individuals who are learning first or second foreign language and updating curriculum according to errors is highly important. Therefore, in recent years, foreign language education has been focusing on learning styles. Most popular studies in the field of foreign language education have focused on applied linguistics, second language acquisition and second foreign language teaching subjects. Apart from mother language and second language acquisition, the notion that refers to second foreign language learning (Tertiärsprache) often appears in the terminology. This notion is generally used for learning a third language in schools. In recent years, interest to learning Turkish as a second language has been increased. Although increasing interest to learning Turkish as foreign language, the desired success could not be achieved. For this reason, it is thought to be quite important to make studies on problem-oriented approaches in teaching Turkish as a foreign language. In this sense, the error analysis method, which is one of the problem-oriented approaches, provides us an important clue for the second language learning process. “Error Analysis is a type of linguistic analysis that focuses on the errors learners make. It consists of a comparison between the errors made in the target language and that target language itself. Error analysis emphasizes the significance of learners’ errors in second language. It is important to note here that interferences from the learners’ mother tongue are not the only reason for committing errors in his target language. In recent years, studies of second language acquisition have tended to focus on learners’ errors since they allow for prediction of the difficulties involved in acquiring a second language. In this way, teachers can be made aware of the difficult areas to be encountered by their students and devote special care and emphasis to them (Khansir, 2012). According to Sharma (1980) “Error analysis can thus provide a strong support to remedial teaching”, and “during the teaching program, it can reveal both the successes and the failures of the program” (Khansir, 2012). This study was conducted with 20 learners of Turkish as a second foreign language and 20 native speakers of English who are learning Turkish as a second language. All students were at B1-B2 level and training at Middle East Technical University. In order to determine student errors, the six visuals, related to each other and allowed to make stories, were given to the students and they were asked to produce Turkish sentences describing the situation or event in these visuals. Prior to the study, Middle East Technique University Ethic Statement Approval was taken (Protocol Number: 2018-EGT-191), and all participants were informed about the research and then asked for their consent to be included in the study. Data were analyzed with content analysis technique which is a research tool used to determine the presence of certain words or concepts within texts or sets of texts. At the result of the study, our findings demonstrated that students who are learning Turkish as a second language mostly made linguistic errors, which were syntactic ones. Also, it was found that students who are learning Turkish as a second foreign often made lexical and grammatical errors. Flummoxedly in our study, it was seen that second language learners mostly prefer to produce Turkish sentences according to the logic of English, which is their first foreign language, rather than their own mother tongue. It is thought that this situation is related to the negative transference from English which is the first foreign language. Our study has, however, several limitations. The limited sample size might also have prevented us from determining for all of the linguistic errors. Future studies may concentrate on trying different methods to determine the linguistic errors made by learners of Turkish as a second or second foreign language and use of larger sample sizes having a wider range of severity.