



(ISSN: 2587-0238)

Albayrak, F. & Tüfekçioğlu, B. (2022). Analysis of Written Expressions of Turkish Learners' as a Second Language in Terms of Typological Features of Turkish, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(19), 1543-1595.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.506>

Article Type (Makale Türü): Research Article

---

## ANALYSIS OF WRITTEN EXPRESSIONS OF TURKISH LEARNERS' AS A SECOND LANGUAGE IN TERMS OF TYPOLOGICAL FEATURES OF TURKISH

**Fatma ALBAYRAK**

Assist. Prof. Dr., İstanbul Medeniyet University, İstanbul, Turkey, [fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr](mailto:fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr)  
ORCID: 0000-0003-1199-4621

**Burak TÜFEKÇİOĞLU**

Assist. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Turkey, [burak.tufekcioglu@ogu.edu.tr](mailto:burak.tufekcioglu@ogu.edu.tr)  
ORCID: 0000-0002-8933-3850

Received: 07.05.2022

Accepted: 04.08.2022

Published: 02.09.2022

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the differences in written expressions of Turkish learners as a second language from Turkey Turkish in terms of typological features of Turkish. It is aimed to examine Turkish in terms of typological features. The data sources of the research consist of the written expression studies of at least B2 or C1 level learners who learn Turkish as a second language in language centers affiliated to various higher education institutions in Turkey. Participants consisted of 164 adults in total from 17 different countries: Egypt, Iraq, Afghanistan, Burkina Faso, Pakistan, United Arab Emirates, Palestine, Yemen, Chad, Tanzania, Ethiopia, Iran, Saudi Arabia, Indonesia, Syria, Bangladesh and the Philippines. In the 2021-2022 academic year, the differences from Turkey Turkish were examined by using the descriptive analysis method on the written expression studies, which were obtained by performing written expression practices within the current course hours and the end-of-course exam periods in three different language centers. In determining these differences in the written expressions of the learners, the criteria of "Typology of Turkish" developed by Johanson and updated by Yılmaz (2016) in terms of Turkey Turkish were taken as basis. According to the results of the study it was observed that the differences from Turkey Turkish in the written expressions of Indo-Iranian, Afro-Asiatic, Austro-Asiatic, Niger-Congo languages and Indo-European Romanian and Germanic language speakers were mostly in phonological features, and this was followed by morpho-phonological, morphological and morpho-syntactic differentiations, respectively and also syntactic typological differences were observed to be relatively less. In addition, the learners showed examples of differentiation mainly in the categories of atypical sounds of Turkish, typical vowels, vowel harmony, suffixes, absence of definite article, sentence dependence with verbs, limited pronoun use and left branching in syntax.

**Keywords:** Second language teaching, language typology, Turkish teaching, writing skills, language differences.

## INTRODUCTION

The majority of studies on language acquisition, teaching, development and change have been systematized as linguistics has become a discipline. Linguistic typology is highly significant especially when the relations between languages are in question. Linguistic typology “seeks to reveal differences as well as similarities based on data from traditionally unrelated/irrelevant languages, and thus explores interlingual diversity” (Daniel, 2010: 44-45). While revealing the differences of languages by making comparisons in terms of sound, form, syntax and meaning, it especially concentrates on the common communicative purposes of all languages (Gökçe, 2019). In addition, it reveals the general characteristics of language groups and families based on the common features between languages and tries to explain how languages resemble each other and how they differ from each other (Uzun, 2013). The studies such as linguistic classifications (Charles Ferguson & William Stewart), relations between languages and community relations (Heinz Kloss), Ethnolinguistic Theory of Vitality (Howard Giles) (Edwards, 2012) reveal the boundaries of linguistic typology extending to cultures and geographies, as well as many linguistic data. Linguistic typology encompasses the sequential or simultaneous interpretation of linguistic systems, and is closely related to linguistic universals research, which seeks to identify common features of languages. Greenberg (1966) created 30 language samples on this subject and analyzed them in terms of item order, syntax and morphology, and reached 45 universal general rules. Therefore, in addition to syntax studies on a singular language, he performed typological comparisons with inferential universals that went beyond languages and language families (Venneman, 1974). Comrie (1989) presented information in the context of word order, subject, case marking, relative clauses, and causative constructions. The proponents of Generative Grammar Theory, led by Chomsky, examine absolute universals, while typologists present classifications based on systematic differences between languages (Hawkins, 1983).

In the 'World Atlas of Language Structures', known as WALS in the field of linguistic typology, linguistic similarities/dissimilarities are presented in percentile formulas based on certain grammatical criteria, and languages are classified according to their place on a typological linear scale (Velupillai, 2012: 96). “The contemporary typological approach tends to determine the values that languages have according to typological parameters. In other words, a certain linguistic feature is likely to have a value such as yes/no in any language, as well as less, more, much more etc. According to the WALS database, 2560 world languages were considered to have at least 2, at most 9 different values out of 142 features, and each feature was coded in terms of values in at least 35 different languages, at most 1370. Therefore, it means that the coding was performed in terms of values in 398 different languages. Hundreds of features have been questioned in WALS, from numbers of consonants and vowels to accent and tone types, whether there is a separation in verb conjugations, the functions of personal and sign pronouns, word orders in sentences and how colors are separated and named in the language” (Uzun, 2012b: 1). The distribution of WALS properties by fields is as follows: Nominal categories 28; simple clauses 24; phonology 19; word order 17; verbal categories 16; morphology 10; lexicon 10; nominal syntax 7; complex sentences 7; others 4 (Uzun, 2012b: 3). Although WALS provides important data for linguistic research in terms of indicating the correlations between structural features in different areas of grammar and

presenting the relationship of structural features with geographical patterns, it has been criticized by some researchers for whether it is a solid database.

Linguistic typology provides a variety of data by enabling the analysis, comparison and correlation of language data in the phonological, morpho-phonological, morphological, morpho-syntactic and syntactic contexts in the language. Phonological typology reveals the sound structures unique to each language and similar sound structures with other languages (Erdem Nas & Yalçinkaya, 2021). In addition, it provides the analysis of the relations between languages in terms of the number and qualities of vowels, with similar or different aspects. Vowels are the main focus of study among the phonetics and phonology branches that study the sound part of linguistics as the definition of vowels also determines the quality of syllables. Vowels are found in all languages that are spoken and recognized in the world. Although there are exceptions, in many languages vowels also denote syllables. There are also syllable structures that have no vowels in the syllable structure, but possess the gliding vowel feature during pronunciation (Erdem Nas, 2020). While a number of theories regard the ease of articulation as the reason for the selection of vowels between languages regarding the formation of vowels that make up the word harmony, in other theories the perceptual selectivity of the listener is cited as the reason (Tecim, 2017). Phonological typology examines what kind of phonemic transcriptions and sound classes exist in the language (Schmid, 2012: 48) and rhythm (Moravcsik, 2012: 289). While Greenberg's examinations of sound systems, nasal vowels, consonant clusters, phonological processes, and values such as tone and melody (Schmid, 2012: 47) gain importance in phonological typology, there are also studies on how speakers create phonetic parts in interlanguage relations and second language acquisition and how this process is perceived by the listener (Flege 1995; Best & Tyler, 2007). Morpho-phonological typology is an interdisciplinary field that examines the properties of phonemes in morphemes (roots and suffixes of words) and the sound changes that occur during addition (Kulamshaeva, 2018). The changes that occur as a result of the derivation of a word may concern both the phonetic and morphological areas of the language. Therefore, these sound changes related to inflection are simultaneous and analyzed under the name of formal phonetics (morpho-phonology) (Demir & Yılmaz, 2011: 76). Morphological typology recognizes the existence of three main language types: "isolating, agglutinative, and fusional (sometimes 'synthetic' as the fourth)". However, although morphological typology has determined 3/4 ideal types for world languages, it also accepts that the majority of them fail to fit into any of these types in a complete sense. Instead, it is argued that each of the indexes of synthesis or cohesion of languages falls somewhere in their extreme regions. Therefore, instead of talking about a piecemeal typology, it presents an ongoing typology. In an agglutinative language, the word likely contains more than one morpheme, but the boundaries between the morphemes within the word are clear. A morpheme has at least one invariant form, so it is obvious that morphemes are defined in phonetic forms (Comrie, 2005: 61-73). Morpho-syntactic typology aims to assure that the units are exactly the same, rather than trying to identify linguistic units in several languages whose grammatical features are exactly the same (even in a single language, no two linguistic forms or expressions are grammatically exactly the same). It also discusses a number of problems of traditional Greenbergian Morphological-Syntactic Typology, particularly those that arise from the fact that morphological

typology uses semantic criteria to identify and process elements of formal and morpho-syntactic categories in a cross-language research. It is argued that a third type of category, a namely interpersonal ('communicative', discourse) functional category is required to make morpho-syntactic typology (Rijkhoff, 2016). Greenberg (1966: 74), in his work on grammatical universals, applied semantic criteria as a basis to determine the members of interlinguistic categories (such as subject, noun, adjective, phrase, relative sentence), and Hawkins (1983: 12) and Dryer (1992: 120) followed the same procedure in their post-Greenberg word order studies. After the studies of Greenberg in 1966, syntactic typology, both focuses on certain syntactic structures in a language, the place of prepositions in relation to nouns in one language and compares these usages with other language groups. In order to make these comparisons, it is suggested that there is a certain basic syntax in the languages that are studied. But the fact that more than one syntax is possible in a single language raises the question of how to construct a systematic basic syntax for making cross-language comparisons. "Greenberg, in his findings, presents the sequence of typology, which includes 13 criteria consisting of features such as the use of prepositions, the position of the subject, predicate and objects relative to each other, the position of the adjective relative to the noun, etc. He creates inferential generalizations according to the relative position of his second criterion, S, N, and Y. In addition, typologists have studied not only the word sequence, but also the sequence of smaller-than-word morphemes, such as affixes and roots. Because, in fact, a structure that is an affix in one language can appear as a word or phrase in another language. In addition, the main sentence is taken as a basis in determining the basic element sequence, because in some languages, such as German, the subordinate sentence sequence differs from the main sentence sequence" (İkiz, 2019).

### **Linguistic Typology and Turkish in The Context Of Second Language Learning**

The problem of how the similarities and differences between the source language, the mediating language and the target language affect language teaching in second language learning is one of the main starting points of language teaching studies. As a matter of fact, the purpose is to give an effective direction to language teaching based on the dimensions of similarities and differences between languages. Psycholinguistic studies suggest that language processing is sensitive to frequency of use in terms of reading, spelling, lexicography, grammar, sentence production, and syntax (Ellis, 2002a). It offers a convincing evidence that language users pay attention to input frequencies of language structures for usage-based language acquisition models of their frequency effects (Bybee, 2005, 2007; Ellis, 2002b; MacWhinney, 1998; Tomasello, 2003). The studies that regard the dissimilarity between languages as "distance" with an approach that it is possible to suggest in general terms "the more similar languages are to each other, the more distant they are", and the studies that mathematically measure distance focus more on units of language such as sounds, syllables and words. Facts such as why it is more difficult or easy for whom to learn which languages, how successful people are in learning which languages are not only of interest in the field of language learning, but also in non-language and non-educational areas such as immigrants' choice of foreign country, employment and career choice, integration. (Aslan Demir, 2019). Isphording and Otten (2011) conducted a fluent speech study on a group of immigrants who came to Germany from 89 countries, one-quarter of whom were Turks, and found that the less similar the immigrants' mother

tongue is to German, the less fluent in German these immigrants are. "Comparisons between languages and typical features enable the person to compare the language he/she has learned with his/her own language and to discover different ways of functioning between languages, so the learner has the chance to adapt to a new language learning process more easily. In addition, a teacher who is aware of the differences between languages and the general typological features of these languages is capable of leading the learners to be aware of this situation as they will predict the causes of the problems experienced by the learners with different mother tongues in their class. In teaching Turkish as a second language, typology awareness is important for teachers in terms of recognizing typologically based repetitive mistakes and giving healthy feedback" (Aslan Demir, 2019).

Regarding the typology of Turkish, it is necessary to look at the developments in the historical process. "Since the 19th century, historical and comparative linguistic studies and genetic kinship discussions on Indo-European languages have led the studies to be conducted to determine the Altaic language family, which is called Ural-Altaic. The advancement of comparative linguistics methods has also caused changes in the criteria used. Especially since the beginning of the 2000s, the focus in comparative Altaic linguistics has shifted from phonetics to morphology and to partially syntax as a result of progress of typology studies," (Yılmaz, 2016). Along with Johanson's (1992; 2002; 2007) work translated into Turkish as *Structural Factors in Turkish Language Relations*, the basic problems of structure copying as a result of comparing Turkish with related or unrelated languages are discussed with a theoretical approach. Johanson's finding indicates that morphological proofs are more reliable than lexical proofs in genetic kinship (Johanson, 2007). In the context of learning and teaching Turkish as a second language, these studies gain importance in terms of the inventory of similar and different aspects between languages and the degrees of distance between languages. In the studies of Comrie (2010) and Orgun (2011), valuable findings are presented for a number of fields, starting with the field of language teaching and learning among Turkish, Japanese and English. However, it is possible to compare the closeness of the target language to other languages in its own family and the averages of Turkish within the family by comparing the results of random similarity between Turkish and other languages with the results of hereditary similarity, and the closeness of all the languages in the family to each other can be revealed philologically. Thus, more linguistic and clear measurement results can be presented to the processes of teaching and learning world languages" (Uzun, 2012a). Based on these, it is important to evaluate the differences of Turkish learners from Turkey Turkish in their target language use from a typological point of view. In this study, it is aimed to reveal to what extent the differences of learners from Turkey Turkish in their written expressions in the process of learning Turkish as a second language are related to the typological differences between the source language and Turkish. The study sought answers to the following sub-problems:

1. What are the differences in the phonological typological features of Turkish in the written expressions of learners of Turkish as a second language?
2. What are the differences in the morphological and phonological typological features of Turkish in the written expressions of learners of Turkish as a second language?

3. What are the differences in the morphological typological features of Turkish in the written expressions of learners of Turkish as a second language?

4. What are the differences in the morpho-syntactic typological features of Turkish in the written expressions of learners of Turkish as a second language?

5. What are the differences in the syntactic typological features of Turkish in the written expressions of learners of Turkish as a second language?

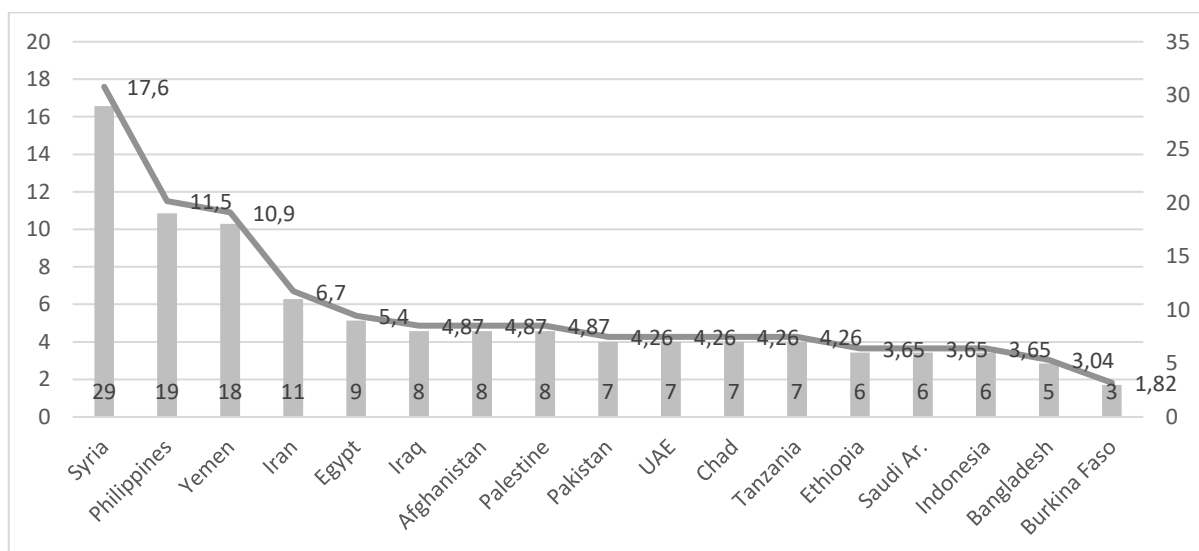
**METHOD**

**Research Model**

Document analysis technique, one of the descriptive research methods, was used in the research. While descriptive research is the description and explanation of what already exists and what is experienced, document analysis is the collection and examination of written and visual materials (Sönmez & Alacapınar, 2013: 48; 84). In this context, the written expressions of learners of Turkish as a second language were examined. Purposeful sampling technique, which is one of the non-probability sampling types, was used in the study. In this type of sampling, the results cannot be generalized to the population because the probability of the units entering the sample is not the same or cannot be known (Erkuş, 2017: 137; Balci, 2018: 99).

**Participants**

The research data consist of the written expression studies of adults who learn Turkish as a second language in language centers affiliated to various higher education institutions in Turkey and have reached at least B2 or C1 level. Related studies consist of written expression texts created by foreign learners learning Turkish as a result of written expression studies and exam applications performed under the supervision of course instructors. Information on the country and gender variables of 164 learners participating in the research is as follows:



**Figure 1.** Statistical Information About The Country Variables of The Learners Participating in The Research

The countries of the learners participating in the written expression practices in the research are Syria (n=29, f=17.6%), Philippines (n=19, f=11.5%), Yemen (n=18, f=10.9%), Iran (n=11, f=6.7%), Egypt (n=9, f=5.4%), Iraq (n=8, f=4.87%), Afghanistan (n=8, f=4.87%), Palestine (n=8, f=4.87%), Pakistan (n=7, f=4.26%), UAE (n=7, f=4.26%), Chad (n=7, f=4.26%), Tanzania (n=7, f=4.26%), Ethiopia (n=6, f=3.65%), Saudi Arabia (n=6, f=3%) .65), Indonesia (n=6, f=3.65%), Bangladesh (n=5, f=3.04%), Burkina Faso (n=3, f=1.82%).

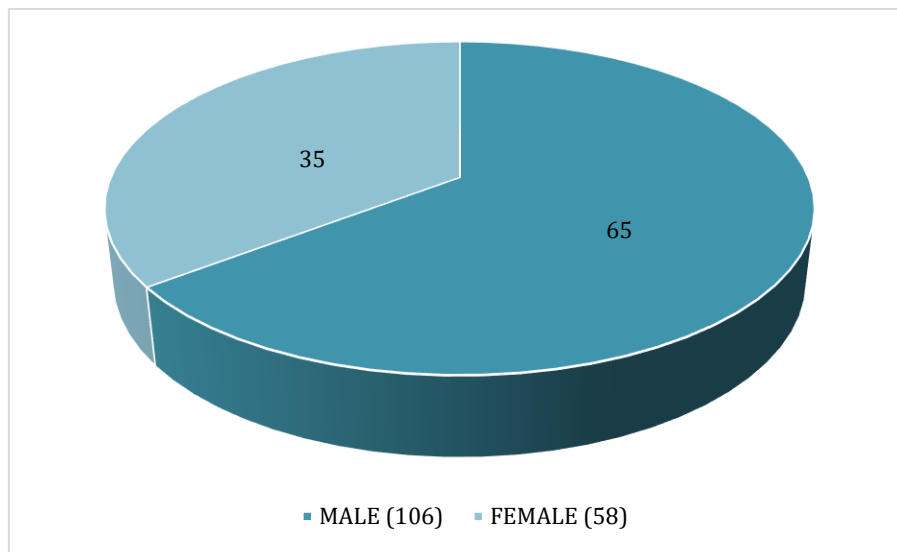
The information on the country, language and geographical location variables of the learners participating in the research is shown in the table below:

**Table 1.** Information on the Country, Language and Geographical Location Variables of The Students Participating in the Research

Country	Official and common language(s)	Geographical location
UAE	Arabic	Arabian Peninsula (West Asia & North Africa)
Yemen	Arabic	Arabian Peninsula (West Asia & North Africa)
Egypt	Arabic	North Africa
Iraq	Arabic	West Asia & Arabian Peninsula
Palestine	Arabic	Arabian Peninsula (West Asia & North Africa)
Ethiopia	Ethiopian	East Africa
Saudi Arabia	Arabic	Arabian Peninsula (West Asia & North Africa)
Chad	Arabic, French	North & Central Africa
Syria	Arabic, Kurdish	West Asia
Philippines	Filipino, English	Southeast Asia
Indonesia	Indonesian Malaysian	Southeast Asia
Iran	Persian	West Asia
Bangladesh	Bengalee	south asia
Afghanistan	Pastho, Dari persian	Central and South Asia
Pakistan	Pastho, Urdu	Central and South Asia
Burkina Faso	French, local languages	West Africa
Tanzania	English, Swahili	East Africa

According to Table 1, according to the official and common languages spoken in the countries of the learners participating in the research; it consists of Arabic, Ethiopian, French, English, Persian, Kurdish, Pashto, Dari, Urdu, Filipino, Indonesian, Malaysian, Bengalee, Swahili and various local languages. When the learners' languages are evaluated according to the classical language families theory, it consist of Semitic branch of Afro-Asiatic Languages; Austronesian languages; Indo-European languages Romanian branch, Germanic branch and Indo-Iranian branch; Niger-Congo. According to the geographical locations of their countries, the Eastern, Central, Western and Northern regions of Africa and the Arabian Peninsula between North Africa and Western Asia; also from the West, Central, South and Southeast parts of Asia.

Information on the gender variables of the learners participating in the research is shown in the graphic below:



**Figure 2.** Statistical Information on the Gender Variables of the Learners Participating in the Research

65% (n=106) of the learners who participated in the written expression practices in the study were male and 35% (n=58) were female.

#### **Data Collection Tools**

The research data was collected through written expression practices that were carried out in three different language centers during the 2021-2022 academic year, including the current course hours and the end-of-course exam periods. The implementation process in question was planned as 12 weeks in total for 2 courses, since each course completion period lasted 6 weeks in the current education and training planning. As a result of the writing activities and exam applications performed with the students in parallel with the themes and units, the written expression papers that constituted the research data were obtained.

#### **Data Collection and Analysis**

Descriptive analysis was performed in the analysis of the data obtained in the study. "Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that includes summarizing and interpreting data obtained by various data collection techniques according to predetermined themes. The main purpose of this type of analysis is to present the findings to the reader in a summarized and interpreted form (Yıldırım & Simsek, 2005). Written expressions of the obtained learners were analyzed. The classification of "Typological Features Of Turkish" developed by L. Johanson ([1992 / 2002] 2007) and adapted by E. Yılmaz (2016) was used in order to determine to what extent the mistakes detected in the texts are related to the typological characteristics between the native language typology of the students and Turkish. Johanson (2007: 37-46) collected the basic typological features of Turkish in 46 points. Some of these features are also typologically similar to other languages (Gilic, Dravidian). However, in the general readership, the perception of basic grammar rules of Turkish converges on the point that the



general features of Turkish are almost the same in all Turkish languages. E. Yılmaz (2016), based on the results of contemporary research on the typology of Turkish, listed the phonological, morphological, morphological, morpho-syntactic and syntactic features that best describe Turkish in terms of typicality as total items:

**Table 2.** Typological Features of Turkish (Johanson, [1992 / 2002] 2007; Yılmaz, 2016)

Category / Description	Category / Description	Category / Description
1. Typical vowel	13. Sequence of affixes	26. Relative subject
2. Inclination to single vowel	14. Finite and predictable affixes	27. Indirect forms
3. Vowel length	16. Syllables of affixes	28. Affixed verbs
4. Constraints on first syllable vowels	17. Adjectives that are not overly marked formally	29. Limited use of pronouns
5. Constraints on the onset consonants	18. Nominative without affixes	30. Neutrality
6. Constraints on the coda consonants	19. Comparison structure	31. Absence of definite article
7. Vowel harmony	20. Compound nouns	32. The use of the inclination suffix in causative structure
8. Consonant harmony	21. No plural suffixes in numeral adjectives	33. Repetitive compounds
9. Vowel-consonant harmony	22. Left branching in syntax	34. Reinforcement through reduplication
10. Avoidance of consonant clusters	23. Sentence dependency with verbals	35. Possessive predicates <sup>1</sup>
11. Agglutinative structure	24. Lack of conjunctions	40. <sup>2</sup> Atypical sounds
12. Suffixes	25. The presence of suffix	

During the analysis of the data, firstly, the written expressions of the learners were transferred to the computer environment, and the expressions that differed in terms of phonological, morpho-phonological, morphological, morpho-syntactic and syntactic features of Turkish were coded according to the list of "Typological Features Of Turkish" by E. Yılmaz (2016). When all examinations were completed, all expressions showing language differences were listed according to the typological characteristics of Turkish, which was finalized with the opinions of linguistics and Turkish education experts, and statistical analyzes of the deciphered samples were made.

### **Publishing Ethics**

This study was found ethically appropriate by the Education Sciences Research Ethics Committee of İstanbul Medeniyet University with the decision dated 07.03.2022 and numbered 2022/03-06. 2022/03-06.

### **FINDINGS**

When the written expression studies of 164 (n) learners from 17 different countries who learn Turkish as a second language included in the study are examined, the total number of differences detected (f=2216), the average number of differences per learner ( $\bar{x}$ =252) and the share of a learner in the average number of differences (=100) are presented in the table below:

<sup>1-2</sup> These items, which were not included in the list made by E. Yılmaz (2016), were added based on the study of L. Johanson ([1992 / 2002] 2007) since they were determined during the examination of written expression studies.

**Table 3.** Typological Differences General Statistics Detected in Written Expression Studies

Country	n	f	$\bar{x}$	%
Palestine	8	184	23	9,12
Pakistan	7	148	21,14	8,39
Burkina Faso	3	62	20,66	8,2
Egypt	9	178	19,77	7,84
Yemen	18	318	17,66	7,01
Bangladesh	5	85	17	6,74
Iraq	8	125	15,62	6,2
Ethiopia	6	89	14,83	5,88
Indonesia	6	88	14,66	5,82
Afghanistan	8	110	13,75	5,45
Chad	7	92	13,14	5,21
Tanzania	7	91	13	5,15
Saudi Arabia	6	75	12,5	4,96
Philippines	19	186	9,78	3,88
Iran	11	102	9,27	3,67
United Arab Emirates	7	60	8,57	3,4
Syria	29	223	7,68	3,05
Total	164	2216	252	100,0

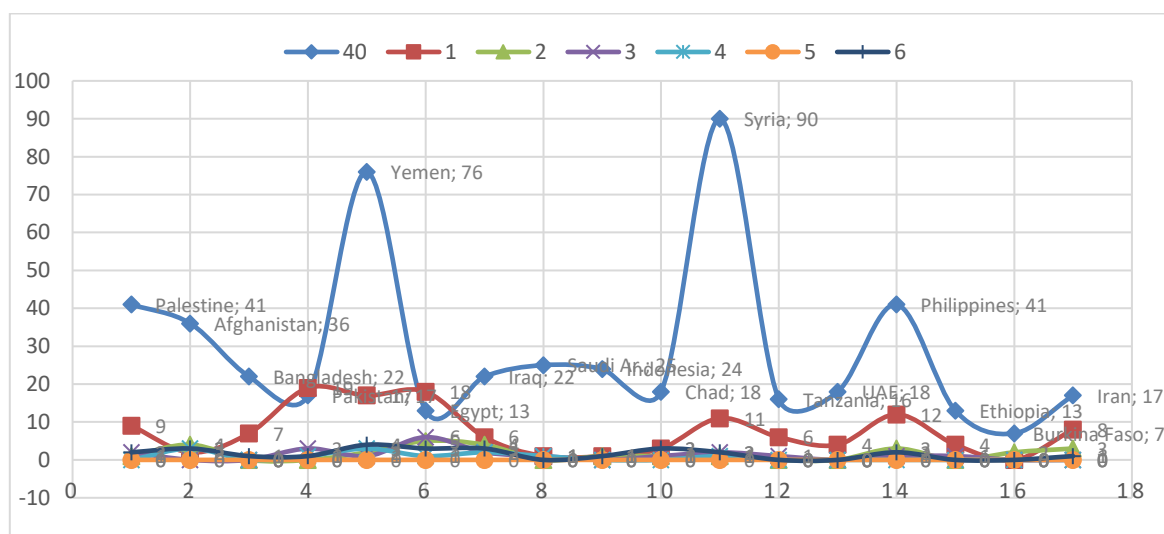
**Analysis of the differences from Turkish in the written expressions of Turkish as a second language learners in terms of the phonological features of Turkish**

When the written expression studies of learners who learn Turkish as a second language are examined, the phonological typological differences detected are presented in Table 4:

**Table 4.** Phonological Typological Differences Statistics Detected in Written Expression Studie

Country / Feature	Type.	40	1	2	3	4	6	f	n	$\bar{x}$	%
Palestine		41	9	1	2	0	2	55	8	6,87	9,14
Afghanistan		36	2	4	0	3	3	48	8	6	7,98
Bangladesh		22	7	0	0	0	1	30	5	6	7,98
Pakistan		17	19	0	3	1	1	41	7	5,85	7,79
Yemen		76	17	2	1	3	4	103	18	5,72	7,61
Egypt		13	18	5	6	1	3	46	9	5,11	6,79
Iraq		22	6	4	2	2	3	39	8	4,87	6,48
Saudi Arabia		25	1	0	1	1	0	28	6	4,66	6,20
Indonesia		24	1	1	0	0	1	27	6	4,5	5,98
Chad		18	3	1	1	0	3	26	7	3,71	4,94
Syria		90	11	1	2	1	2	107	29	3,68	4,90
Tanzania		16	6	0	1	0	0	23	7	3,28	4,37
UAE		18	4	0	0	0	0	22	7	3,14	4,18
Philippines		41	12	3	1	0	2	59	19	3,10	4,13
Ethiopia		13	4	0	1	0	0	18	6	3	3,99
Burkina Faso		7	0	2	0	0	0	9	3	3	3,99
Iran		17	8	3	0	0	1	29	11	2,63	3,50
Total		496	128	27	21	12	26	710	164	75,18	100,00

According to Table 4, in the written expression studies of those who learn Turkish as a second language, the most differences are found in the phonological typological features of Turkish (40) about non-typical sounds (n=496). This is followed by differences (n=128) regarding the tendency to single vowels (1). On the other hand, no mistake was found regarding the limitation (5) in the initial consonants. According to the average number of differences per learner ( $\bar{x}$ ) and the share of a learner in the average number of differences (%), the differences related to the phonological typological features of Turkish were mostly seen in the studies of Palestinian (%9,14) and least Iranian (%3,50) learners. The graphical distribution of the phonological typological features of Turkish found in the written expression studies of learners of Turkish as a second language, according to the countries of the learners, is as follows:



**Figure 3.** Phonological Typological Differences Detected in Written Expression Studies According to Countries

When Fig. 3 is examined, it is seen that the typological feature of Turkish about non-typical sounds (40) causes differences more than other features and it is seen that this is determined in the studies of learners from Syria (n=90), Yemen (n=76), Palestine and the Philippines (n=41), respectively. In the examples encountered regarding non-typical sounds (40); it can be said that the mistakes seen in the form of change in speech originate from the pronunciation and are reflected in the written expression work. For example, in the sentence of Iraqi learner L2, “Onlar zuyıf ve akılsız ama korkıyorsa problem değil” a>u mistakes in the word zuyıf [weak], another example in the sentence of learner from Afghanistan L8 “Ve sevdiğim kudından evli olacağım” a>u mistakes in the word “kudından” [woman], and in the sentence of Syrian L135 “Ailede aldığeh eğitim ile içinede verir” ı>eh mistakes in the word “aldığeh” [i received]. The frequency of mistakes in /ö/, /ü/ and /ı/, which are typical vowels (1) from the phonological typological features of Turkish, is high. It is seen that Egyptian learner L1 should not use the /ü/ consonant in the sentence “mütsüz kalıyorum” in terms of correct pronunciation and spelling of Turkish, but on the contrary s/he uses (mütsüz>mutsuz [unhappy]); and another example is that Tanzanian learner L80 does not use the /ü/ consonant when s/he should in the sentence of “çok çalışmak her şeyi mumkun değil” (mumkun>mümkün [possible]). Similarly, there are examples of /ö/ and /ı/ sounds: for instance; Bangladeshi learner L142's

sentence “bir yıl önce babam çok hastaydı” (yıl >[year] / hastaydı > [was sick]); and in the sentence of Tanzanian learner L79 “geçmişe geri donme şansımı olsaydı” (donme > [go back]). In the examples encountered regarding the tendency to single vowels (2), Egyptian learner L2’s phrase “to his salary” in the sentence “Ve onun maaşıya bakın” should take /+y/ before the /+A/ task element and Iranian learner L90’s sentence “Her ülkeni gezdiğimde yüresel yemekleri denerim”  $y \approx n / n \approx y$  changes were observed, such as “her ülkeni [to every country] phrase should take the /+y/ sound before the /+l/ task item but here it takes /+n/. Regarding the vowel length (3), the sound of /ğ/ is lowered within the word “öğrenmek [learning]” in the sentence of Syrian learner L113 “Benim için ev çocuğlarım için en önemli örnek” regarding the limitation in the first syllable vowels (4), learner L22 from Afghanistan said “Böyle konuşarak telefonunu kapattım”, In the sentences of learner L18 from Afghanistan, “Benim babam dokturdur” examples such as the change of the /o/ sound in the words “telefon [telephone], doktor [doctor]” were found. Regarding the limitation (6) in post-verbal consonants, there are examples of voiced consonants /b/, /c/, /d/, /g/ at the end of words: The /c/ sound in the word “ilac [medicine]” in the sentence “Bazı hastaniler müzik ilac olarak kullanabilirler” of Yemeni learner L57’s sentence, and it’s like the sound /b/ in the word “mektub [letter]” in the sentence “10 yıl sonraki geleceğim için mektub” of Palestinian learner L46’s sentence.

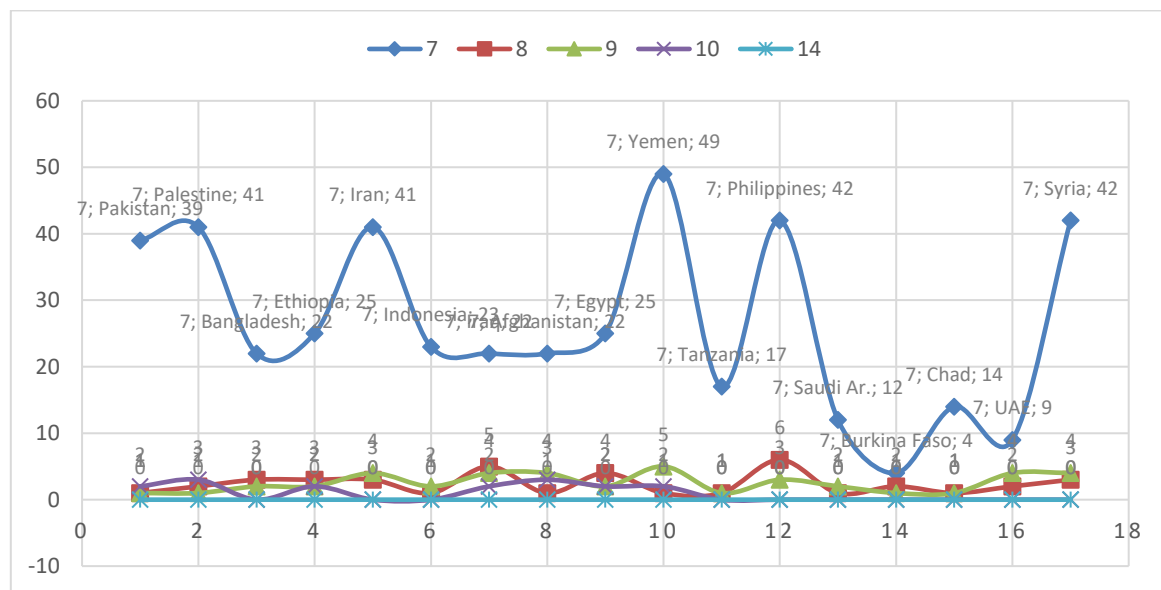
**Analysis of the differences from Turkish in the written expressions of Turkish as a second language learners in terms of morpho-phonological features of Turkish**

When the written expression studies of learners who learn Turkish as a second language are examined, the morpho-phonological typological differences detected are presented in Table 5:

**Table 5.** Morpho-Phonological Typological Differences Statistics Detected in Written Expression Studie

Country / Type. Feature	7	8	9	10	f	n	$\bar{x}$	%
Pakistan	39	1	1	2	43	7	6,14	9,82
Palestine	41	2	1	3	47	8	5,87	9,4
Bangladesh	22	3	2	0	27	5	5,4	8,64
Ethiopia	25	3	2	2	32	6	5,33	8,53
Iran	41	3	4	0	48	11	4,36	6,98
Indonesia	23	1	2	0	26	6	4,33	6,93
Iraq	22	5	4	2	33	8	4,12	6,6
Afghanistan	22	1	4	3	30	8	3,75	6
Egypt	25	4	2	2	33	9	3,66	5,86
Yemen	49	1	5	2	57	18	3,16	5,06
Tanzania	17	1	1	0	19	7	2,71	4,34
Philippines	42	6	3	0	51	19	2,68	4,29
Saudi Arabia	12	1	2	0	15	6	2,5	4
Burkina Faso	4	2	1	0	7	3	2,33	3,73
Chad	14	1	1	0	16	7	2,28	3,65
UAE	9	2	4	0	15	7	2,14	3,42
Syria	42	3	4	0	49	29	1,68	2,70
Total	449	40	43	16	548	164	62,50	100,0

According to Table 5, in the written expression studies of those who learn Turkish as a second language, the most common differences among the morpho-phonological typological features of Turkish is the *vowel harmony* (7) (n=449). This is followed by differences (n=43) about *vowel-consonant harmony* (9) and differences about (n=40) *consonant harmony*. (8) On the other hand, no differences were found regarding *limited and predictable affixes* (14). According to the average number of differences per learner ( $\bar{x}$ ) and the share of a learner in the average number of differences (%), differences in the morpho-phonological typological features of Turkish were mostly seen in the studies of Pakistani (9.82%) and least were in Syrian (2.70%) learners. The graphical distribution of the morpho-phonological typological features of Turkish found in the written expression studies of the learners of Turkish as a second language, according to the countries of the learners, is as follows:



**Figure 4.** Morpho-Phonological Typological Differences Detected in Written Expression Studies According to Countries

When Fig. 4 is examined, it is seen that the typological feature of Turkish related to vowel harmony (7) predominantly causes differences compared to other features; and this is determined in the studies of learners coming from Yemen (n=49), Philippines (n=42), Syria (n=42), Iran (n=41), Palestine (n=41), respectively. Concerning the vowel harmony (7), the examples that contradict the backness harmony in the body of the words and during the addition are quite frequent: Some examples can be seen in Palestinian learner L45's sentence "Ama alışveriş sevenlar başka sebeblar var sevenlar" the word "alışveriş (ı>i) [shopping]" and in the sentence of the Iranian learner L89 "Çünkü benc geçmiştki hayatımızden daha teklonogılık oluyor" the word "hayatımızden (e>a) [from our lives]". In addition, there are also examples where foreign words are subjected to illegal vowel harmony during affixation or within the body of the word due to pronunciation: some examples can be seen in the sentence of the Egyptian learner L1; "Türkiye hakkında okurkan çok hayallar ettim" the word "hayallar [dreams]" the change of a>e in the task element /+IAr/. Iraqi learner L13's sentence "Bazı insanlar turizm eğlenmek ve vakıt geçirmek sebeble çıkarlar" change in the word "vakıt [time]" in the sentence of Ethiopian learner L84 "Artık onun kalbı in sah allah çok iyi olur" like the change ı>i in the word "kalbı [his heart]". However,

there are also examples contrary to the labial harmony such as in the Iraqi learner L11's sentence "Birincisi, ne kadar yolonuz zorlanırsa hiç vazgeçmeyin" use of the /o/ sound in the second syllable during the addition in the word "yolonuz [your way]". The /-yor/ task element in the sentence of L18 from Afghanistan, "Birgün hastahande yürüyördüm" in which the usage features of the suffixes that are not included in the vowel harmony in Turkish are ignored; In Ethiopian learner L85's sentence "İnsanın arzular çocuklardan başlıyor", examples can be seen in the word e>a "çocuklardan" [from childhood] to /-ken/ task element are also high. In addition, examples have been identified in which some suffixes are ignored according to the syllable structure of the word: In the sentence of Yemeni learner L56, "Pazara varınca gözlerim ne görer almak" the word "gör-[see-]" is not used in the narrow vowel form of the word -ür (görer>görür [sees]). On the contrary, in the sentence of Chadian learner L72 "Bugüne kadar giyirim ve bu son gezmek ben", it is seen that the word "giy-[wear-]" is not used in the broad vowel form of the word" (giyirim>giyerim [wear-]).

Among the examples encountered regarding consonant harmony (8), examples contrary to consonant harmony were identified among the sounds /d/ ≈ /t/, /c/ ≈ /ç/, k/ ≈ /ğ/: like, in the sentence of Saudi Arabian learner L132; "seçdikten sonra ve üniversiteye girdikten sonra çalışmak zamanı gelecek" d>t in the word "seçdikten [after choosing]" and another example in Ethiopian learner L84's sentence "Yanı burada dünyaya onun hayatı iyi oldukça, karakteri iyi olacak" the c>ç change in the sentence. Regarding vowel-consonant harmony (9), Egyptian learner L2's statement "Baze aileler onun gençler'e bu meslek e gir!" when the word "meslek e [to a profession]" ending with a consonant in the sentence is added to the vowel suffix, the k>ğ change does not occur; and in the sentence of Iranian learner L90, "22 yaşındayken kendime bu mektupı yazıyorum" when the word "mektupı [letter]" takes a vowel suffix, it has been determined that the p>b change does not occur. Concerning avoidance of consonant phrases (10), there are examples of using consonant sound as taken from the original language within the word phonologically, as in the word "sabr [patience]" in the sentence of Ethiopian learner L84 "Senin kalbı çok kırır olmaya rağmen, sık sık sabr verir" However, in cases where double consonants are used side by side during affixation, there are also examples where learners save on consonants in affixes: In the sentence of Yemeni learner L54, "Bir ay öncesi ailemle beraber alışverişe gitik", example of gi(∅)-ti-k> git-ti-k etc.

### **Analysis of the differences from Turkish in the written expressions of Turkish as a second language learners in terms of morphological features of Turkish**

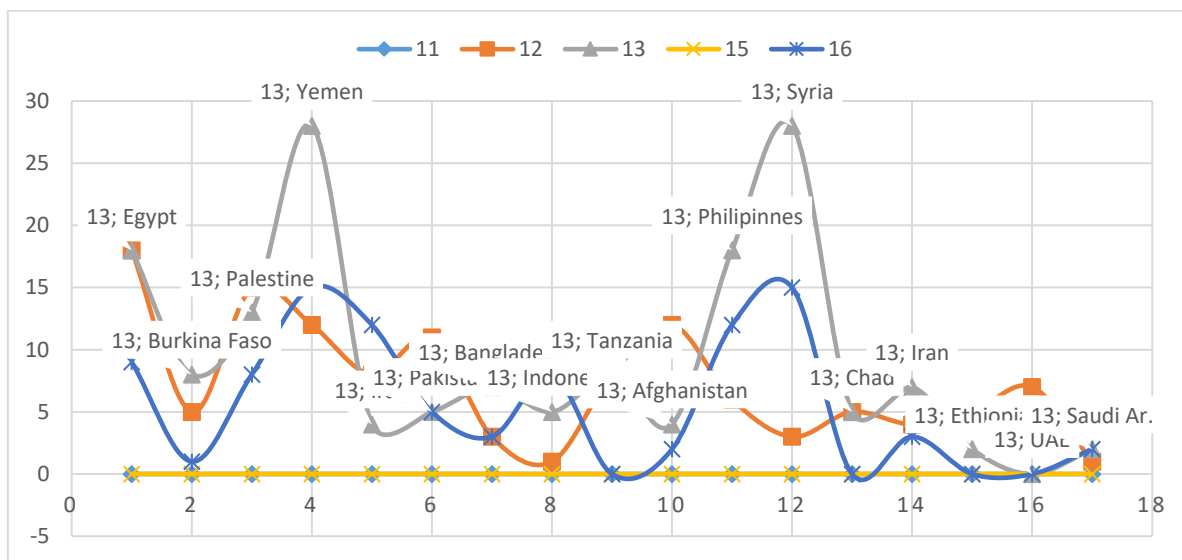
When the written expression studies of learners who learn Turkish as a second language are examined, the morphological typological differences detected are presented in Table 6:

**Table 6.** Morphological Typological Differences Statistics Detected in Written Expression Studies

Country / Type. Feature	12	13	16	f	n	$\bar{x}$	%
Egypt	18	18	9	45	9	5	11,94
Burkina Faso	5	8	1	14	3	4,66	11,14
Palestine	15	13	8	36	8	4,5	10,74
Yemen	12	28	15	55	18	3,05	7,29
Iraq	8	4	12	24	8	3	7,16

Pakistan	11	5	5	21	7	3	7,16
Bangladesh	3	7	3	13	5	2,6	6,20
Indonesia	1	5	8	14	6	2,33	5,57
Tanzania	8	8	0	16	7	2,28	5,45
Afghanistan	12	4	2	18	8	2,25	5,37
Philippines	6	18	12	36	19	1,89	4,52
Syria	3	28	15	46	29	1,58	3,78
Chad	5	5	0	10	7	1,42	3,41
Iran	4	7	3	14	11	1,27	3,03
Ethiopia	5	2	0	7	6	1,16	2,78
UAE	7	0	0	7	7	1	2,38
Saudi Arabia	1	2	2	5	6	0,83	1,99
Total	124	162	95	381	164	41,87	100,0

According to Table 6, in the written expression studies of the learners of Turkish as a second language, the most common differences (n=162) among the morphological typological features of Turkish is the sequential ordering of the affixes (13). This is followed by differences in suffixes (12) (n=124) and syllables in affixes (16) (n=95). On the other hand, no differences were found regarding the agglutinative structure (11). According to the average number of differences per learner ( $\bar{x}$ ) and the share of a learner in the average number of differences (%), differences in the morphological typological features of Turkish were mostly seen in the studies of Egyptian learners (11.94%) and were in least Saudi Arabian (1.99%) learners. The graphical distribution of the morphological typological features of Turkish found in the written expression studies of the learners of Turkish as a second language, according to the countries of the learners, is as follows:



**Figure 5.** Morphological Typological Differences Detected in Written Expression Studies According to Countries

When Fig. 5 is examined, it is seen that the typological feature of Turkish related to the sequential ordering of the suffixes (13) causes differences more frequently than other features (n=162); these are mostly detected in the studies of learners coming from Yemen (n=28), Syria (n=28), Egypt (n=18) and the Philippines (n=18), respectively. The following examples can be given, contrary to the feature of ordering the morphemes one after the other in Turkish, with their additional boundaries clear; In the sentence of the Egyptian learner L5

“çocuklarıma hayatta doğru yol göstereyeceğim” göster-e-y-ece(ğ)-im ≈ göster-ece(ğ)-im; [I will show] and in the sentence of Palestinian learner L43 “Sonun’da Türkyke’de okacağım” ok-aca(ğ)-ım ≈ oku-y-aca(ğ)-ım; [I will study]. As a common feature of Turkish and left-branching languages, it was observed that the mistakes made about the suffixes (12) feature, which are related to the feature of adding dependent morphemes only to the end, are generally not the place of insertion, but the preference of wrong suffixes. This feature, which is associated with left-branching sentence syntax as a morphosyntactic feature by Johanson (2014: 38-42), can be evaluated as a morphosyntactic feature as well as a morphological feature. Regarding the syllabicity of the suffixes (16), examples can be seen in the sentence of Pakistani learner L33 “Doğum günüm için birlikte şarkı söylüyorduk” söyl-yor-duk ≈ söy-lü-yor-duk; [we were singing] and another example in the sentence of Indonesian learner L111 “Her şey çucukan başlıyor” çu-cu-kan ≈ ço-cuk-ken [as a child]. In general, mistakes were detected in which morphological features were compatible with morpho-phonological and morpho-syntactic features.

**Analysis of the differences from Turkish in the written expressions of Turkish as a second language learners in terms of smorpho-syntactic features of Turkish.**

When the written expression studies of learners who learn Turkish as a second language are examined, the morpho-syntactic typological differences detected are presented in Table 7:

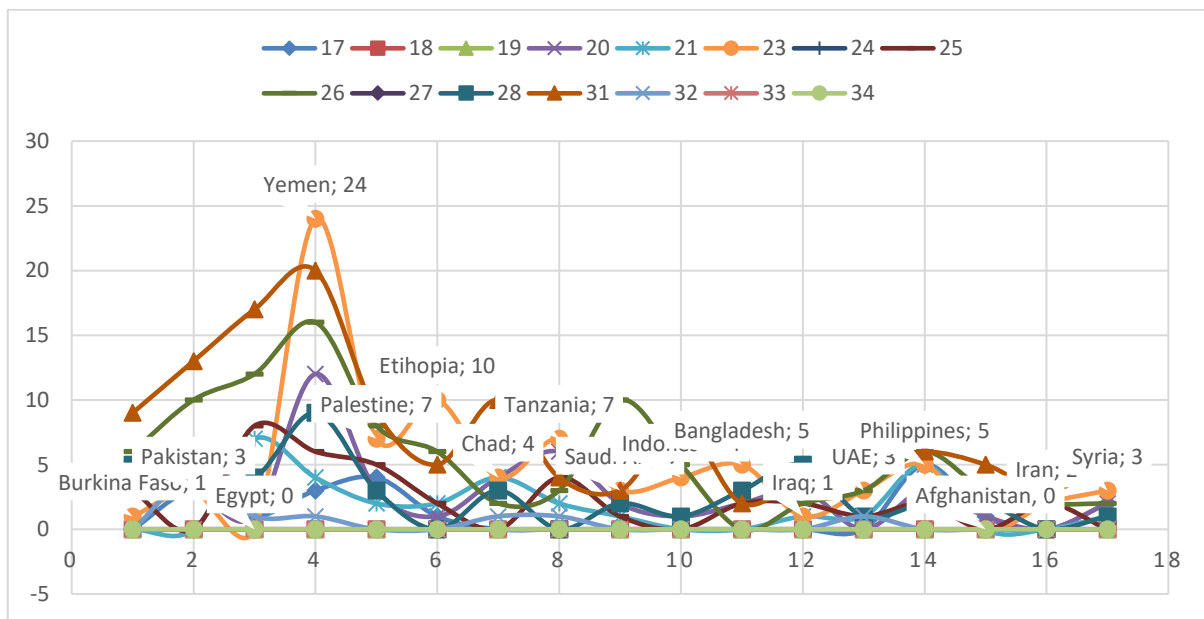
**Table 7.** Morpho-Syntactic Typological Differences Statistics Detected in Written Expression Studies

Country / Type. Feature	17	20	21	23	25	26	28	31	32	f	n	$\bar{x}$	%
Burkina Faso	0	4	0	1	3	6	5	9	0	28	3	9,33	15,01
Pakistan	3	3	0	3	0	10	4	13	4	40	7	5,71	9,19
Egypt	1	1	7	0	8	12	4	17	1	51	9	5,66	9,11
Yemen	3	12	4	24	6	16	9	20	1	95	18	5,27	8,49
Palestine	4	3	2	7	5	8	3	9	0	41	8	5,12	8,24
Ethiopia	1	1	2	10	2	6	0	5	0	27	6	4,5	7,24
Chad	0	4	4	4	0	2	3	10	1	28	7	4	6,43
Tanzania	0	6	2	7	4	3	0	4	1	27	7	3,85	6,20
Saudi Arabia	0	2	1	3	1	10	2	3	0	22	6	3,66	5,89
India	0	1	0	4	0	5	1	8	0	19	6	3,16	5,09
Bangladesh	0	2	0	5	2	0	3	2	0	14	5	2,8	4,50
Iraq	0	3	1	1	2	2	5	4	0	18	8	2,25	3,62
UAE	0	0	1	3	1	3	1	5	1	15	7	2,14	3,44
Philippines	5	3	5	5	2	6	2	6	0	34	19	1,78	2,87
Afghanistan	1	1	0	0	0	3	2	5	0	12	8	1,5	2,41
İran	0	0	0	2	2	2	0	3	0	9	11	0,81	1,31
Syria	2	2	1	3	0	2	1	5	0	16	29	0,55	0,88
Total	20	48	30	82	38	96	45	128	9	496	164	62,1	100,0

According to Table 7, in the written expression studies of the learners of Turkish as a second language, the most common mistake was the absence of a definite article (31), among the morpho-syntactic typological features of Turkish (n=128), this is followed by differences about the subject (26) in the case of interest (n=96) and differences about sentence dependency (23) with verbs (n=82). On the other hand, no differences were found



regarding the simple case without suffix (18), the pattern of comparison (19), the lack of conjunctions (24), the forms of indirection (27), the compound formed by repetition (33), and reinforcement with reduplication (34). According to the average number of differences per learner ( $\bar{x}$ ) and the share of a learner in the average number of differences (%), differences in the morpho-syntactic typological features of Turkish were mostly seen in the studies of learners from Burkina Faso (15.01%) and were in least from Saudi Arabia (0.88%). The graphical distribution of the morpho-syntactic typological features of Turkish found in the written expression studies of learners of Turkish as a second language, according to the countries of the learners, is as follows:



**Figure 6.** Morpho-Syntactic Typological Differences Detected in Written Expression Studies According to Countries

When Fig. 6 is examined, the absence of a definite article (31) in Turkish causes differences more frequently than other features ( $n=128$ ); these are mostly detected in the studies of learners coming from Yemen ( $n=20$ ), Egypt ( $n=17$ ) and Pakistan ( $n=13$ ), respectively. There is no definite article in Turkish (Yılmaz, 2016), however, there is definiteness by denotation (mad. 33) (Johanson, 2014: 46). Accordingly one of the examples found in the written expressions of Turkish learners' sentences, for example learner L57 from Yemen, "Bazı hastaniler müzik ilac olarak kullanabillirler", music+ $\emptyset$  > music+i; [music] another example is from Bangladeshi learner L145's sentence "Yani o yüzden ağabim çok seviyorum" ağabim+ $\emptyset$  > ağabeyim+i; [my brother], and in the sentence of Iranian learner L90 "Ve o ülkenin kültürün öğrenirim", the task element /+(s)I/ is missing, as in the examples of kültürün+ $\emptyset$  > kültürü+n+ü [its culture]. In the written expression studies examined regarding the subject in case of interest (26), it was observed that the learners mostly did not use the case suffix, contrary to the case of the subjects formed with noun verbs: As in the example of Egyptian learner L3's sentence "Öncelikli herkes çalışmam lazım" herkes+ $\emptyset$  çalışma+ $\emptyset$  > herkes+in çalışma+sı [everyone has to work]. Regarding the typological feature of Turkish, sentence dependency with verbs (23) is frequently encountered with examples contrary to the situation of making dependent sentences dependent not with relative words but with verbs (adjective-verb, noun-verb,

adverb-verb). One of them is the use of verb suffixes interchangeably: gez+me+y+i > gez+mek [to travel] /-mA/≈/-mAk/ in the sentence of Iraqi learner L16 “Çünkü bence ayleyle ile yada yalnız gezmeyi hoşuma getmiyor”, konuş-ma(ğ)+ı > konuş-ma-+sı+n+ı / [to speak] -mAk/≈/-mA/; in Yemeni learner L51's sentence “Baskası konuşmağı istemiyor”, bulun-du(ğ)+u şehir > bulun-an şehir [city located] /-Tık/≈/-An/ in the sentence of Tanzanian learner L77. In addition, problems arising from the interchangeable use of suffixes have been identified regarding the use of gerundial suffixes in the /affix+preposition/ structure: as in the example of gel-me-m için > gel-di(ğ)+im için /-mA+ positive suffix) için/≈/-Tık+I+ (positive suffix) için/ in the sentence of Yemeni learner L66 “Ben Türkiye'e gelmem için çok mutluyum” In the examples of compound nouns (20), usages contrary to the characteristic of forming compound nouns in Turkish as indefinite noun clauses and adjective clauses are seen: Ata+soz+ø > ata+söz+ü [proverb]; In the sentence of Filipino learner L153's sentence “Bu atasozdan ne anlama gelir”, buz+dolab+ø > buz+dola(p)+ı [refregitor] etc. in Chadian learner L74's sentence “mesela buzdolab, televizyon, dolaplar kitaplıklar”. Regarding compound verbs (28) as in the sentence of Bangladeshi learner L141 “Evlerin yapisi göre Bangladeşteki evler hala Türkiye gibi olamabildi” ol-a-ma-bil-di > ol-a-ma- ø-dı [could not], It was observed that the positive and negative usage of the verbs in the /+A bil-/ structure is frequently marked incorrectly. Written expressions regarding the finding of the suffix (25) have encountered differences such as suffixes frequently losing suffixes on the way of attachment or not complying with phonological features: For example, /+DA göre/ > /+A göre/; [according to] in the sentence of Filipino learner L149 “İslamda göre İslam şanslık hakkında inanmaz” and /ø dolayı/ > /+DAn dolayı/ [according to] in the sentence of Yemeni learner L59. Regarding the absence of plural suffixes in numeral adjectives (21); In Turkish, there are examples contrary to the case of not showing the plural in addition to addition when it is indicated by the elements that indicate quantity: for instance “çok şeyler”; [many things] in the sentence of Iraqi learner L1 “İnsanlar ülkesi yaşadığında çok şeyler görmüş” and “her eşyalar” [every item] in the sentence of Chadian learner L75 “her eşyalar burada aldım” In the category of adjectives that are not marked much formally (17), following results have been detected; as in the example of Pakistani learner L29's sentence “Rahatlı eşyaların götürmesi gereki” “rahat eşya > rahat+lı eşya” [comfortable items ] It was determined that the use of the nouns can be used as adjectives without a special suffix.

### **Analysis of differences from Turkish in written expressions of Turkish as a second language learners in terms of syntactic features of Turkish**

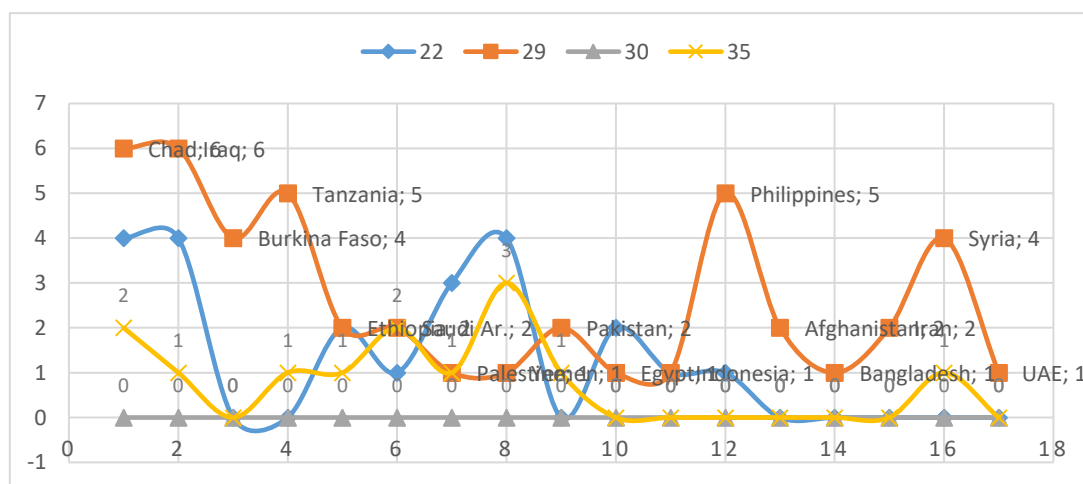
When the written expression studies of learners who learn Turkish as a second language are examined, the syntactic typological differences detected are presented in Table 8:

**Table 8.** Syntactic Typological Differences Statistics Detected in Written Expression Studies

Country / Type. Feature	22	29	35	f	n	$\bar{x}$	%
Chad	4	6	2	12	7	1,71	16,53
Iraq	4	6	1	11	8	1,37	13,25
Burkina Faso	0	4	0	4	3	1,33	12,85
Tanzania	0	5	1	6	7	0,85	8,26
Ethiopia	2	2	1	5	6	0,83	8,036
Saudi Arabia	1	2	2	5	6	0,83	8,036
Palestine	3	1	1	5	8	0,62	6,02
Yemen	4	1	3	8	18	0,44	4,28
Pakistan	0	2	1	3	7	0,42	4,13
Egypt	2	1	0	3	9	0,33	3,21
Indonesia	1	1	0	2	6	0,33	3,21
Philippines	1	5	0	6	19	0,31	3,04
Afghanistan	0	2	0	2	8	0,25	2,41
Bangladesh	0	1	0	1	5	0,20	1,92
Iran	0	2	0	2	11	0,18	1,75
Syria	0	4	1	5	29	0,17	1,66
UAE	0	1	0	1	7	0,14	1,37
Total	22	46	13	136	164	10,37	100,0

According to Table 8, in the written expression studies of those who learn Turkish as a second language, the most common mistake is the limited use of pronouns (29) among the syntactic typological features of Turkish (n=46), this is followed by differences in left-branching (22) in syntax (n=22) and in possessive predicates (35) (n=13). On the other hand, no differences were found regarding the absence of gender (30). According to the average number of differences per learner ( $\bar{x}$ ) and the share of a learner in the average number of differences (%), differences related to the syntactic typological features of Turkish were mostly seen in the studies of learners from Chad (16.53%) and were in least from the UAE (1.37%).

The graphical distribution of the syntactic typological features of Turkish found in the written expression studies of the learners of Turkish as a second language, according to the countries of the learners, is as follows:



**Figure 7.** Syntactic Typological Differences Detected in Written Expression Studies According to Countries

When Fig. 7 is examined, it is seen that the typological feature of the limited pronoun use of Turkish (29) causes differences more frequently than the other features (n=46); these are mostly detected in the studies of Chadian (n=6), Iraqi (n=6) learners, respectively. Differences related to left branching (22) in Turkish syntax were mostly seen in the studies of Chadian (n=4), Iraqi (n=4) and Yemeni (n=4) learners. Regarding the limited use of pronouns in Turkish (29), the use of pronouns is not used in cases where it can be taken out of context. In the studies examined, it was determined that the learners did not use the task item to indicate the person at the end of the sentence using the pronoun. In the sentence of Ethiopian learner L84, "Artık sen iyi olacak" the word "sen [you]" the task element /-sIn/, which points to the second person, was not used in the predicate conjugation, since it is named.

To give an example regarding left branching (22) in syntax; in the sentence of the Palestinian learner L47 "mağazanızıdan kazan aldığımı beğenmemişti", it is seen that the items in the phrase "mağazanızıdan kazan aldığımı > mağazanızdan aldığım kazanı" [sweater I bought from your store] are arranged contrary to the left branching structure. Contrary to the structure of "(have + interest +) possessed + possessive suffix + have" related to the possessive predicates (35) in Turkish have been identified: such as in the sentence of Ethiopian learner L87 "ben yeni elbise varsam" "yeni elbise+ø var+sa+m > yeni elibise+m var+sa" [if i have a new dress].

## **CONCLUSION and DISCUSSION**

In this study, the differences in the written expressions of Turkish as a second language learners from Turkey Turkish were examined in terms of typological features of Turkish. Written expression studies of at least B2 or C1 level learners who learn Turkish as a second language from 17 different countries were examined in terms of phonological, morpho-phonological, morphological, morpho-syntactic and syntactic typological features of Turkish. The results of the study are as follows:

Typological examples of language differentiation seen in the written expressions of learners of Turkish as a second language are mostly observed in relation to their phonological features (f=710), this followed by morpho-phonological (f=548), morpho-syntactic (f=496), morphological (f) =381) and syntactic (f=81) features. In terms of phonological typological features of Turkish, it is noteworthy that among those who learn Turkish as a second language, learners from Arabic, such as Palestinian, Yemeni, Egyptian, Iraqi and Saudi Arabian, have the highest rate of language differentiation. Bengali-speaking Bangladeshi and Pashto and Dari-speaking Afghanistan learners are also at the forefront of phonological differentiation. In general, it can be said that learners have difficulty in distinguishing the sounds in terms of the high frequency of differentiations related to the sounds that are not typical in Turkish, and they reflect this on their written expression studies. In a similar situation, Brahimi (2019) in his study on Albanians learning Turkish found that students whose mother tongue is Albanian have difficulty in learning the /ı/ sound, especially between /ö/,/ü/ in Turkish, and he also stated that they had difficulty in perceiving the differences between Turkish /c/ and /ç/ sounds. Therefore, when evaluated in the context of typical Turkish sounds, all learners who speak other languages may experience learning difficulties at this point. Güven & Özmen (2021), in their study with African learners, found that African learners had problems

with /c/, /ç/, /j/ and /ş/ sounds and they point out that the mistakes made are highly correlated with the learners' mother tongue. The students observed that they try to sound Turkish consonants that are not in their mother tongue by making them sound like consonants in their mother tongue or that they continue to pronounce consonants in their mother tongue but pronounced differently, as they are accustomed to. Therefore, it can be said that phonologically, similar problems are experienced both in pronunciation and in written expression.

Pashto and Urdu-speaking Pakistani, Arabic-speaking Palestinians, Bengali-speaking Bangladeshi, Ethiopian-speaking Ethiopians, and Persian-speaking Iranian students took the first place in language differentiation in terms of morphophonological typological characteristics of Turkish. The high frequency of morphological and phonological differences of a target group whose mother tongues are so different from each other is mainly at the point of vowel harmony. It was revealed in various studies that most learners, whose mother tongue is different, have problems in learning vowel harmony correctly regarding both phonological and morphological features in Turkish. Boylu (2014), in his study with Iranian learners learning Turkish, reports that there are difficulties especially in consonant assimilation and terminal devoicing examples.

In terms of morphological typological features of Turkish, Egyptian learners who speak Arabic and learners from Burkina Faso who speak French and local languages stand out among those who learn Turkish as a second language. Arabic-speaking Palestinian, Yemeni, and Iraqi students had similarly high frequency of linguistic differences. At this point, the fact that the target group whose mother tongue is Arabic makes differences from the morphological typological features of Turkish, especially the sequencing of suffixes and suffixes, indicates that the examples of language differentiation made by learners are developmental differences. As a matter of fact, Bölükbaşı (2011) in his study with learners of Arabic origin points out that grammatical differences are mostly developmental differences, and therefore the negative transference has little effect on grammatical differences.

In terms of morpho-syntactic typological features of Turkish, learners of Turkish as a second language are at the forefront among learners of French and Burkina Faso, this is followed by Pashto, Urdu-speaking Pakistani, Arabic-speaking Egyptian, Yemeni, Palestinian and Ethiopian-speaking Ethiopian learners. It is noteworthy that learners whose mother tongue is Afro-Asiatic made deviations from the Turkish morpho-syntactic typological features in terms of the absence of certain nouns with a high frequency. It is noteworthy that learners whose mother tongue is Afro-Asiatic made differences in Turkish morpho-syntactic typological features, in the absence of a high frequency of specific nouns. One of the most difficult subjects when learning Turkish is the use of suffixes. In particular, learners have difficulty in the function of the task element /+I/ that states specifying and the function of the task element /+A/ used in the orientation task. Naturally, the mother tongue of the students has a great effect on this difficulty (Candaş Karababa, 2009). Since Turkish is a related language, examining the syntax features of Turkish is not only about syntax, but also about morphology (Demir, 2021). Similar examples of language differentiation in the form of the use of verb affixes interchangeably related to the typological feature of verbs and sentence subordination, Gökçebaşı (2018) stated that in the study conducted with Greek learners,

it was observed that students confuse the suffix /-(y)An/, which indicates the subject, and /-DIK/, which indicates the object.

In terms of the syntactic typological features of Turkish, the language differences shown by the learners in general are in the minority compared to the other categories. Students from Arabic, French-speaking Chadian, Arabic-speaking Iraqi, French and local languages-speaking Burkina Faso, English and Swahili-speaking Tanzanian students came to the fore at this point. The most prominent syntactic typological features of Turkish are the limited use of pronouns and the left branching in the syntax. In Gürler (2019)'s study with Syrian learners learning Turkish, phonological differences took the first place in language differentiation of learners, the fact that while it was related to spelling and punctuation differences and lexical-semantic features, it was determined that there were at least syntactic differences, which also overlaps with the results of this study.

Learners participating in the research from various parts of Asia; took the first place with a total of 1067 examples of language differentiation. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it is again in the first place with a rate of 43.20%. In the written expression studies of Asian learners, in terms of typological features of Turkish, the most phonological (f=380), morpho-phonological (f=307), morphological (f=186), morphological-syntactic (f=162) and syntactic (f=32) language differentiation patterns were determined respectively. According to the share of learner differences, Pakistani learners take the first place with 8.39%. Learners participating in the research from various regions at the crossroads of Northeast Africa and Southwest Asia, also known as the Arabian Peninsula; ranked second with a total of 637 examples of language differentiation. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it ranks third with 24.49%, falling behind African students.

In the written expression studies of learners from the Arabian Peninsula, the most phonological (f=208), morpho-syntactic (f=173), morpho-phonological (f=134), morphological (f=103) and syntactic (f=19) language differentiation pattern was detected. According to the share of learner differences, Palestinian learners take the first place with a maximum of 9.12%. Learners participating in the research from various parts of Africa; ranked third with a total of 512 examples of language differentiation. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it ranks second with a rate of 32.28%. In terms of typological features of Turkish in written expression studies of African learners, The most morpho-syntactic (f=161), phonological (f=122), morpho-phonological (f=107), morphological (f=92) and syntactic (f=30) language differentiation examples were determined, respectively. According to the share of learner differences, Egyptian learners take the first place with 7.84%.

Speaks of the Semitic branch of the Afro-Asiatic language family; took the first place with a total of 1344 examples of language differentiation. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it is again in the first place with a rate of 52.57%. Semitic speakers in terms of typological features of Turkish, the most phonological (f=444), morpho-syntactic (f=313), morpho-phonological (f=297), morphological (f=235) and

syntactic (f=55) language deviations were determined, respectively. According to the share of learner differences, Palestinian learners take the first place with a maximum of 9.12%. Speakers of the Indo-Iranian branch of the Indo-European language family; ranked second with a total of 445 examples of language differentiation. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it is again in the second place with a rate of 24.25%. Indo-Iranian speakers in terms of typological characteristics of Turkish, the most phonological (f=148) and morpho-phonological (f=148), morpho-syntactic (f=75), morphological (f=66) and syntactic (f=8) language differentiation examples were determined, respectively. According to the share of learner differences, Pakistani learners take the first place with 8.39%. Austronesian speakers ranked third with a total of 274 examples of language differentiation. Filipinos are also Indo-European Germanic speakers. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it is in the fourth place, falling behind the speakers of the Niger-Congo language with a rate of 9.7%. In terms of typological features of Turkish the most phonological (f=86) and morpho-phonological (f=77), morpho-syntactic (f=53), morphological (f=50) and syntactic (f=8) language differentiation examples were determined, respectively. Accordingly, in terms of typological categories, Indo-European languages showed similar tendencies with Semitic speakers. According to the share of learner differences, Indonesian learners (5.82%) and Filipino learners (3.88%) have a differentiate rate. Niger-Congo speakers ranked fourth with a total of 153 examples of language differentiation. This group is also speakers of Indo-European Germanic and Indo-European Romanian. When evaluated according to the rate of language differentiation per learner, it is in the fourth place with a rate of 13.35%. In terms of typological features of Turkish, the most morphological-syntactic (f=55), phonological (f=32), morphological (f=30), morpho-phonological (f=26) and syntactic (f=10) examples of language differentiation were determined, respectively. According to the share of learner differences, learners from Burkina Faso (8.2%) and Tanzanian learners (5.15%) have a differentiation rate.

## **RECOMMENDATIONS**

This research was carried out with participants from 17 different countries over a wide geographical line stretching from Asia to Africa in order to present general evaluation criteria. Therefore, similar researches can be carried out separately with more limited regions or target groups with similar mother tongue characteristics and in-depth results can be obtained.

In terms of the typological features of the Turkish language discussed in the research, the language differences arising from the dissimilarities between the two languages in terms of the languages and mother tongues of the countries where the language learners are spoken have been focused on. Similarly, in different studies, it is possible to analyze the distances and degrees of distance between languages and the context of proximity and degree of closeness.

It can be determined that the degree of similarity / difference of Turkish with other languages is concentrated on with studies to be carried out with specific target groups, separately for each of the phonological, morphophonological, morphological, morpho-syntactic and syntactic typological features discussed in the

research. Based on these, facilitating examples can be developed for possible problems to be experienced in Turkish teaching processes.

Language differences, learning difficulties, negative transfer differences, etc. encountered in the context of interlingual relations in Turkish teaching processes. In order to provide solutions to the problems, first of all, phonological, morpho-phonological, morphological, morpho-syntactic and syntactic typological features of Turkish should be clarified. In this way, it may be beneficial to design both pronunciation and written expression studies for teaching all the features related to each of them.

#### **ETHICAL TEXT**

In this study, journal writing rules, publication principles, research and publication ethics rules, journal ethics rules were followed. Responsibility for any violations that may arise regarding the study belongs to the authors. This study was found ethically appropriate by the Education Sciences Research Ethics Committee of İstanbul Medeniyet University with the decision dated 07.03.2022 and numbered 2022/03-06.

**Author(s) Contribution Rate:** The 1st author's contribution rate to the article is 50%. The second author's contribution rate to the article is 50%.

#### **REFERENCES**

- Aikhenvald, A. Y. (2007). Typological distinctions in word-formation. *Language typology and syntactic description: grammatical categories and the lexicon*. Volume III. T. Shopen. (Eds.) Cambridge University Press.
- Aslan Demir, S. (2018). Linguistic typology and its effect on teaching Turkish as a foreign language. In *10th international world language turkish symposium proceedings*. Eskişehir Osmangazi University Publications. 114-123.
- Balçı, A. (2018). *Research, method, technique and principles in social sciences*, Pegem Akademi
- Best, C. & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and secondlanguage speech perception. In O.-S. Bohn & M. J. Munro (Eds.) *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*, 13–34.
- Bölükbaş, F. (2011). The evaluation of arab students' written expression skills in Turkish, *Turkish studies - international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic* 6/3, 1357-1367
- Boylu, E. (2014). Writing problems of iranian students who learn turkish as a foreign language and have basic level. *Zeitschrift zeitschrift für die welt der türken journal of world of turk* 6(2).
- Brahimi, S. (2019). *The effect of typological differences between albanic and turkish on teaching turkish as a foreign language*. [Unpublished master thesis]. Hacettepe University.
- Bybee, J. (2005). *From usage to grammar: The mind's re sponse to repetition*. Paper presented at the Linguis tic Society of America
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 216-237.



- Candaş Karababa, C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and the problems faced. *Ankara university journal of faculty of educational sciences*, XLII (2), 265-277
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1994). Language choice among immigrants in a multi-lingual destination. *Journal of population economics*, 7, 119-131.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology: syntax and morphology*. Basil Blackwell
- Comrie, B. (2005). *Dil evrensellikleri ve dilbilim tipolojisi [Language universals and linguistic typology]* İ. Ulutaş (trans.). Hece yay.
- Comrie, B. (2010). Japanese and the other languages of the world. *NINJAL Project Review* 1, 29-45.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge University Press.
- Cuza, A., Jiao, J. & López-Otero J. C. (2018). Does typological proximity really matter? evidence from mandarin and brazilian portuguese-speaking learners of spanish. *languages*, 3 (13) <https://doi.org/10.3390/languages3020013>
- Daniel, M. (2010). Linguistic typology and the study of language. In Jae Jung Song (Ed). *The oxford handbook of linguistic typology*. Oxford University Press, 43-68.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2011). *Turkish phonology*. Anadolu University Press.
- Demir, S. (2021). The use of mediating language to develop morphology and syntax awareness in teaching turkish as a foreign/second language. *International journal of teaching turkish as a foreign language*, 4(1), 56-77.
- Dryer, M. S. (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language* 68(1). 81–138.
- Edwards, J. (2012). Cultures and languages in contact: towards a typology. *The Handbook of Intercultural discourse and communication*, 37-60 <https://doi.org/10.1002/9781118247273.ch3>
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, 48, 631 664.
- Ellis, N. C. (2002a). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. C. (2002b). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in second language acquisition*, 24, 297-339.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition*, 3–68. Blackwell.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied linguistics*, 27, 164–194.
- Erdem Nas, G. & Yalçınkaya, S. (2021). Turkish vowel production of indonesian speakers (an r language application). *International journal of interdisciplinary language studies (DADA)*, 2, 1-24.
- Erdem Nas, G. (2020). Vowels in Turkish within the framework of theories about vowels. *RumeliDE journal of language and literature studies*, 237-252. [10.29000/rumelide.813412](https://doi.org/10.29000/rumelide.813412)
- Erdem, M. (2015). On Turkish language typology. B. Gül, (Ed.). *Alkış Bitiği Kemal Eraslan armağanı* TKAE. 67-76.
- Erkuş, A. (2017). *Scientific research process for behavioral sciences*. Seçkin Publishing INC. 5<sup>th</sup> Edition

- Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In W. Strange (Ed.) *Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research*, 233–277. York Press.
- Gökçe, F. (2019). Does typology nurture philology? (typological evidence for the kiçig tegme-structure in the orkhon inscriptions). In *the Footsteps of Old Turkish. Old Turkish Studies in Turkey*. Akçağ Publications, 145-150.
- Gökçebağ, D. (2018). The analysis of grammatical errors made by greeks learning turkish as a foreign language. *International journal of teaching turkish as a foreign language*, 1 (2), 100-116.
- Greenberg, J. H. (1966). Some Universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. greenberg, J. H. (Ed.), *Universals of language*, The M.I.T. Press. 73-113.
- Gürler, M. (2019). Error analysis in written expressions of syrian students learning turkish as a foreign language. [Unpublished master thesis]. Hacettepe University.
- Güven, E. & Özmen, C. (2021). A practice on the pronunciation of consonants in teaching Turkish as a foreign language. *International journal of language academy*, 9 (1).
- Haspelmath, M. (1997). *Indefinite pronouns*. Clarendon Press.
- Hawkins, J. A. (1983). *Word order universals*. New York: Academic Press.
- İkiz, B. (2019). *The effect of mother tongue syntax typology on teaching turkish as a foreign language*. [Unpublished master thesis]. Hacettepe University.
- Isphording, I. E. & Otten, S. (2011). Linguistic distance and the language fluency of immigrants. *Ruhr economic papers*, 274.
- Jingyang J., Jinghui O. & Haitao L. (2019). Interlanguage: a perspective of quantitative linguistic typology. *Language sciences* 74, 85–97 <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2019.04.004>
- Johanson, L. (1992). *Strukturelle faktoren in türkischen sprachkontakten*. Steiner.
- Johanson, L. (2002). *Structural factors in Turkic language contacts*. Curzon.
- Johanson, L. (2007). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler. (Structural factors in Turkic language contacts)* (tr.) N. Demir. Second Edit. TDK.
- Kulamshaeva, B. (2018). Morphological problems faced in teaching turkish as a foreign language - the case of kyrgyz students -. *Journal of academic social research*, 6, 70, 212-224.
- MacWhinney, B. (1998). Models of the emergence of language. *Annual review of psychology*, 49, 199-227
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. JB Printing.
- Moravcsik, E. & Daniel, M. The Associative Plural. Retrieved from [http://amor.cms.huberlin.de/~h2816i3x/Lehre/2007\\_VL\\_Typologie/03\\_Daniel\\_AssociativePlural.pdf](http://amor.cms.huberlin.de/~h2816i3x/Lehre/2007_VL_Typologie/03_Daniel_AssociativePlural.pdf)
- Orgun, O. (2011). How typologically coherent is Turkish?: puzzles of language essays in honour of Karl Zimmer, E. Erguvanlı & B. Rona (Edit), *Turcologica*, 86, 157-168.
- Rijkhoff, J. (2016). Crosslinguistic categories in morphosyntactic typology: Problems and prospects. *Linguistic typology* 20-2, 333-363.

- Römer, U., Matthew, B. O. & Nick, C. E. (2014). Second language learner knowledge of verb–argument constructions: effects of language transfer and typology, *the modern language journal*, 98, 4, 10.1111/modl.121490026-7902/14/952-975.
- Schmid, S. (2012). Phonological typology, rhythm types and the phoneticsphonology interface. A methodological overview and three case studies on Italo- Romance dialects. In A. Ender, A. Leemann & B. Wälchli, *Methods in contemporary linguistics*. 45-68, de Gruyter Mouton.
- Song, J. J. (2002). Linguistic typology and language acquisition: The accessibility hierarchy and relative clauses. *Language research* 38(2), 729-756.
- Sönmez, V. & G. Alacapınar, F. (2013). *Illustrated scientific research methods*, Anı Publishing
- Tecim, M. E. (2017). *Comparison of german, french and turkish through wals info database* [Unpublished master thesis]. Ankara University.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usagebased theory of language acquisition*. Harvard Uni. Press.
- Uzun, N. E. (2012a). *A proposal for wals-based typological rankings*. 16th international turkish linguistics congress, 18-21 September, Middle East Technical University.
- Uzun, N. E. (2012b). *Can we create wals?* Papers of the 26th National Linguistics Convention. Suleyman Demirel Univ.
- Uzun, N. E. (2013). On the importance of language typology in language teaching. *Handbook of teaching turkish to foreigners*. In M. Durmus & A. Okur (Eds), 551-563. Gafiker
- Velupillai, V. (2012). *An introduction to linguistic typology*. John Benjamins Publishing Company.
- Venneman, T. (1974). Theoretical word order studies: results and problems. *Papier zur linguistik*, 7: 5-25.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in the social sciences*. (5th Edition). Ankara.
- Yılmaz, E. (2016). Typology of Turkish. *Teaching turkish as a foreign language, theories, methods, skills, practices*. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Eds), 1-15. Pegem Academy

## İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEENLERİN YAZILI ANLATIMLARININ TÜRKÇENİN TİPOLOJİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN ANALİZİ

### Öz

Bu araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların Türkçenin tipolojik özellikleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını, Türkiye’de çeşitli yükseköğretim kurumlarına bağlı dil merkezlerinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en az B2 veya C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları oluşturmaktadır. Katılımcılar Mısır, Irak, Afganistan, Burkina Faso, Pakistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Filistin, Yemen, Çad, Tanzanya, Etiyopya, İran, Suudi Arabistan, Endonezya, Suriye, Bangladeş ve Filipinler olmak üzere 17 farklı ülkeden toplamda 164 yetişkinden oluşmaktadır. 2021-2022 eğitim öğretim döneminde üç farklı dil merkezinde mevcut ders saatleri ve kur sonu sınavı süreleri içerisinde yazılı anlatım uygulamaları gerçekleştirilerek elde edilen yazılı anlatım çalışmaları üzerinde, betimsel analiz yöntemiyle Türkiye Türkçesinden sapmalar incelenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bu sapmaların belirlenmesinde Johanson ([1992 / 2002] 2007) tarafından geliştirilen Yılmaz (2016) tarafından Türkiye Türkçesi açısından güncellenen “Türkçenin Tipolojisi” ölçütleri temel alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Hint-İran, Afro-Asyatik, Avustonezya, Nijer-Kongo dilleri ile Hint-Avrupa Romen ve Cermen dili konuşurlarının yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların en çok sesbilimsel özelliklerde olduğu, bunu sırasıyla biçim-sesbilimsel, biçimbilimsel ve biçim-sözdizimsel sapmaların izlediği, sözdizimsel tipolojik sapmaların ise nispeten daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler yazılı anlatımlarında Türkçenin tipik olmayan sesler, tipik ünlüler, ünlü uyumları, eklerin art arda sıralanması, sonekler, belirli tanımlığın yokluğu, eylemsilerle cümle bağımlılaştırma, sınırlı adıl kullanımı ve söz diziminde sola dallanma kategorilerinde ağırlıklı olarak sapma örneği göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** İkinci dil öğretimi, dil tipolojisi, Türkçe öğretimi, yazma becerisi, dil sapması.

## GİRİŞ

Dil edinimi, öğretimi, gelişimi ve değişimine dair yapılan çoğu çalışma, dilbilimin bir disiplin haline gelmesiyle sistematikleşmiştir. Özellikle diller arası ilişkiler söz konusu olduğunda dilbilimsel tipoloji öne çıkar. Dilbilimsel tipoloji; “geleneksel olarak ilgisiz/ilişkisiz dillerin verilerine dayanarak benzerliklerin yanında farklılıkları ortaya koymaya çalışır ve böylece diller arası çeşitliliği araştırır” (Daniel, 2010: 44-45). Ses, biçim, dizim ve anlam gibi açılardan karşılaştırmalar yaparak dillerin farklılıklarını ortaya koyarken özellikle tüm dillerin ortak iletişimsel amaçlarına yoğunlaşır (Gökçe, 2019). Ayrıca diller arası ortaklıklardan hareketle dil grupları ve ailelerinin genel karakteristiğini ortaya koyar ve dillerin birbirlerine nasıl benzediğini, birbirlerinden hangi yollarla nasıl farklılaştığını açıklamaya çalışır (Uzun, 2013). Dilsel sınıflandırmalar (Charles Ferguson ve William Stewart), diller arası ilişkiler ve topluluk ilişkileri (Heinz Kloss), Etnolinguistik Canlılık Teorisi (Howard Giles) gibi çalışmalar (Edwards, 2012), dilbilimsel tipolojinin kültürlere ve coğrafyalara uzanan sınırlarını ve bunlarla birlikte pek çok dilsel veriyi belirlemeyi amaçlar. Dilbilimsel tipoloji, dilsel sistemlerin art veya eş zamanlı yorumunu kapsar ve dillerin ortak özelliklerini belirlemeye çalışan dil evrensellikleri araştırmalarıyla da sıkı ilişki içindedir. Greenberg (1966), bu konuya dair 30 dil örneklemini oluşturmuş; bunları öge sıralanışı, söz dizimi ve biçimbilgisi açısından inceleyerek 45 evrensel genel kurala ulaşmıştır. Dolayısıyla, tekil bir dil üzerinde yapılan söz dizimi çalışmalarına ek olarak, çıkarımsal evrenseller ile dillerin ve dil ailelerinin ötesine geçen tipolojik karşılaştırmalar yapmıştır (Venneman, 1974). Comrie (1989); *öge sırası* (word order), *özne* (subject), *durum işaretlemesi* (case marking), *ilgi cümleleri* (relative clauses), *ettirgen yapılar* (causative constructions) bağlamında bilgiler sunar. Chomsky'nin önderliğini yaptığı Üretici Dilbilgisi Teorisi savunucuları mutlak evrenselleri incelerken, tipologlar diller arası sistematik farklılıklara dayalı sınıflandırmalar sunar (Hawkins, 1983).

Dilbilimsel tipoloji alanında WALS kısa adıyla bilinen ‘*Dil Yapılarının Dünya Atlası*’nda, dilsel benzerlikler/benzememezlikler, belli dil bilgisel ölçütlere dayandırılarak yüzdelerle ifadelerle gösterilebilir; ayrıca diller, tipolojik açıdan doğrusal bir ölçekteki yerlerine göre sınıflandırılır (Velupillai, 2012: 96). “Çağdaş tipolojik yaklaşım, dillerin tipolojik parametrelere göre aldıkları değerleri belirleme eğilimindedir. Yani belli bir dilsel özellik, herhangi bir dilde *var/yok* şeklinde bir değer alabileceği gibi *az, çok, daha çok* vb. değerler de olabilir. WALS veri tabanına göre 2560 dünya dili 142 özellik karşısında en az 2, en çok 9 farklı değerden birine ait olarak alınmış, her özellik en az 35, en çok 1370, dolayısıyla ortalama 398 farklı dildeki değerler açısından kodlanmıştır. Ünsüz ve ünlü sayılarından, vurgu, ton türlerine, eylem çekimlerinde ayrışma olup olmadığından kişi ve işaret zamirlerinin işlevlerine, tümcede sözcük sıralarından dilde renklerin nasıl ayrıştırılıp adlandırıldığına kadar yüzlerce özellik WALS'ta sorgulanmıştır” (Uzun, 2012b: 1). WALS özelliklerinin alanlara göre dağılımı şöyledir: Adcıl ulamlar (nominal categories) 28; yalın tümceler (simple clauses) 24; sesbilim (phonology) 19; sözcük dizilişi (word order) 17; eylemcil ulamlar (verbal categories) 16; biçimbilim (morphology) 10; sözlükçe (lexicon) 10; adcıl sözdizim (nominal syntax) 7; bileşik tümceler (complex sentences) 7; diğerleri (others) 4 (Uzun, 2012b: 3). Dilbilgisinin farklı alanlarındaki yapısal özellikler arasındaki korelasyonları göstermesi ve yapısal özelliklerin coğrafi örüntülerle ilişkisini sunması açısından WALS, dilbilim araştırmaları için önemli veri sunsa da kimi araştırmacılarca sağlam bir veri tabanı olup olmadığı noktasında eleştirilmiştir.

Dilbilimsel tipoloji; dilde *sesbilimsel*, *biçim-sesbilimsel*, *morfolojik*, *biçim-sözdizimsel* ve *sözdizimsel* bağlamda dil verilerinin incelenmesini, karşılaştırılmasını ve ilişkilendirilmesini sağlayarak çeşitli veriler sunar. *Sesbilimsel tipoloji*; her dilin kendine özgü olan ses yapıları ile diğer dillerle olan benzer ses yapılarını ortaya koyar (Erdem Nas ve Yalçınkaya, 2021). Ayrıca ünlülerin sayı ve nitelikleri açısından diller arasındaki ilişkilerin benzer ya da farklı yönleriyle incelenmesini sağlar. Dilbilimin ses kısmını inceleyen fonetik ve fonoloji dalları içerisinde ünlüler, temel inceleme konusudur. Çünkü ünlülerin tanımlanması hecelerin de niteliğini belirlemektedir. Dünya üzerinde konuşulan ve tespit edilen tüm dillerde ünlüler bulunur. İstisnaları olsa da birçok dilde ünlüler aynı zamanda heceleri belirtmektedir. Hece yapısında hiç ünlü bulunmayan fakat sesletimi sırasında kayan ünlü özelliği gösteren hece yapıları da bulunmaktadır (Erdem Nas, 2020). Sözcük ahengini oluşturan ünlülerin oluşumu ile ilgili ünlülerin diller arasındaki seçiminin nedeni olarak bazı kuramlarda eklemleme kolaylığı gösterilirken bazı kuramlarda ise dinleyicinin algısal seçiciliği gerekçe gösterilmektedir (Tecim, 2017). Sesbilimsel tipoloji, dilde ne tür sesbilimsel dökümlerin ve ses sınıflarının bulunduğunu (Schmid, 2012: 48) ve ritmi inceler (Moravcsik, 2012: 289). Greenberg'ün ses sistemlerini, genizsil ünlüleri, ünsüz kümelerini, sesbilimsel süreçleri, ton ve ezgi gibi değerleri kapsayan incelemeleri (Schmid, 2012: 47) sesbilimsel tipolojide önem kazanırken, diller arası ilişkilerde ve ikinci dil ediniminde konuşucuların fonetik parçaları nasıl oluşturduğu ve bu sürecin dinleyici tarafından nasıl algılandığı yönünde (Flege, 1995; Best ve Tyler, 2007) çalışmalar da yapılmaktadır. *Biçim-sesbilimsel tipoloji*; morfemlerdeki (kelimelerin kök ve eklerindeki) fonemlerin özelliklerini, eklenme sırasında oluşan ses olaylarını inceleyen disiplinler arası bir alandır (Kulamshaeva, 2018). Bir kelimenin ek alması sonucu oluşan değişimleri dilin hem fonetik hem de morfolojik alanını ilgilendirebilir. Dolayısıyla, çekimle ilgili bu ses değişimleri eşzamanlıdır ve biçimsel ses bilgisi (morfo-fonoloji) adı altında incelenir (Demir ve Yılmaz, 2011: 76). *Biçimbilimsel tipoloji*; 3 ana dil tipinin varlığını kabul eder: "Yalınlayan, eklemeli ve kaynaşmalı (kimi zamanda dördüncü olarak 'bireşimli')". Ancak morfolojik tipoloji, dünya dilleri için 3/4 ideal tip belirlemiş olsa da büyük çoğunluğunun bu tiplerden herhangi birine tam olarak uymayacağını da kabul eder. Bunun yerine dillerin sentez ya da kaynaşma indekslerinin her birinin uç bölgelerinde bir yere düşeceğini ileri sürer. Dolayısıyla parça parça bir tipolojiden bahsetmek yerine süregelen bir tipoloji ortaya koyar. Eklemeli bir dilde, kelime birden fazla morfem içerebilir, fakat kelime içindeki morfemler arasındaki sınırlar bellidir. Bir morfemin değişmez en azından bir biçimi vardır, bu yüzden morfemlerin fonetik biçimlerde tanımlanması çok açıktır (Comrie, 2005: 61-73). *Biçim-sözdizimsel tipoloji*; dilbilgisel özellikleri tamamen aynı olan çeşitli dillerdeki dil birimlerini belirlemeye çalışmaktan çok (tek bir dilde bile iki dilsel biçim veya ifadenin dilbilgisel olarak tam olarak aynı olmadığı), birimlerin tam olarak aynı olduğundan emin olmayı amaçlar. Geleneksel Greenbergian Biçim-Sözdizimsel Tipolojisinin bazı sorunlarını, özellikle biçimbilimsel tipolojinin, diller arası bir araştırmada biçimsel ve biçim-sözdizimsel kategorilerin öğelerini tanımlamak ve işlemek için anlamsal kriterler kullanması nedeniyle ortaya çıkan sorunları tartışır. Biçim-sözdizimsel tipoloji yapmak için üçüncü tür bir kategoriye, yani kişilerarası ('iletişimsel', 'söylem') işlevsel kategorilere ihtiyacımız olduğunu tartışır (Rijkhoff, 2016). Greenberg (1966: 74), dilbilgisinin tümelleri üzerine yaptığı çalışmada, diller arası kategorilerin üyelerini (özne, isim, sıfat, tamlama, göreceli cümle gibi) belirlemek için temel olarak anlamsal ölçütler uygulamıştır ve Greenberg sonrası kelime sırası çalışmalarında aynı prosedürü Hawkins (1983: 12) ve Dryer (1992: 120) takip etmiştir. "Söz dizimsel (sözdizimsel) tipoloji; 1966'da

Greenberg'in çalışmalarından sonra bir dildeki belli söz dizimi yapılarını, edatların isimlere göre yeri gibi konuları hem tek dilde inceler hem de diğer dil gruplarıyla bu kullanımları karşılaştırır. Bu karşılaştırmaları yapmak için de incelediği dillerde belli bir temel söz dizimi olduğunu varsayar. Fakat tek bir dilde birden fazla dizilimin mümkün olması, diller arası karşılaştırmalar yapabilmek için sistematik bir temel söz diziminin nasıl oluşturulacağı sorununu gündeme getirir. Greenberg, bulgularında edatların kullanımı, özne, yüklem ve nesnenin birbirine göre konumu; sıfatın nitelediği isme göre konumu vb. özellikten oluşan 13 ölçüte yer veren dizilim tipolojisini sunar. Çıkarımsal genellemelerini de ikinci ölçütü olan Ö, N ve Y'nin birbirine göre olan konumuna göre oluşturur. Ayrıca tipologlar sadece öge dizilimiyle değil, ekler ve kökler gibi sözcükten daha küçük olan morfemlerin dizilimini de incelemiştir. Çünkü aslında bir dilde ek olan bir yapı diğer bir dilde sözcük veya sözcük öbeği olarak karşımıza çıkabilmektedir. Ayrıca temel öge dizilimini belirlemede ana cümle esas alınmaktadır; çünkü Almanca gibi bazı dillerde, yan cümle dizilimi ana cümle diziliminden farklılık göstermektedir" (İkiz, 2019).

### **İkinci Dil Öğrenimi Bağlamında Dilbilimsel Tipoloji ve Türkçe**

İkinci dil öğreniminde kaynak dil, araç dil ve hedef dil arasındaki benzerlikler ve farklılıkların dil öğretimi ne derecede etkilediği sorunsalı, dil öğretimi çalışmalarının temel çıkış noktalarından birini oluşturmaktadır. Nitekim diller arası benzerlik ve farklılıkların boyutlarından hareketle dil öğretimine etkili bir yön verilmeye çalışılmaktadır. Psikodilbilimsel araştırmalar, okuma, heceleme, sözlüksellik, dilbilgisellik, cümle üretimi ve sözdizimi gibi açılardan dil işlemenin, kullanım sıklığına duyarlı olduğunu gösterir (Ellis, 2002a). Dil kullanıcılarının dil yapılarının girdi frekanslarına duyarlı olmaları, onların sıklık etkilerinin kullanıma dayalı dil edinimi modelleri için ikna edici kanıtlardır (Bybee, 2005, 2007; Ellis, 2002b; MacWhinney, 1998; Tomasello, 2003). Diller arasındaki benzemezliği, genel bir anlatımla "diller birbirlerine ne kadar benziyorsa o kadar yakın, ne kadar benzemiyorsa o kadar uzaktır" diyebileceğimiz bir yaklaşımla "uzaklık" olarak gören ve uzaklığı matematiksel olarak ölçen çalışmalar, dilin daha çok ses, hece, sözcük gibi birimlerine odaklanmaktadır. Hangi dilleri öğrenmenin kimlere neden daha zor veya kolay geldiği, kimlerin hangi dilleri öğrenirken ne kadar başarılı olduğu gibi olgular, yalnızca ve doğrudan dil öğrenme alanında değil, göçmenlerin yabancı ülke seçimi, iş bulma ve meslek seçimi, entegrasyonu gibi dil ve eğitim dışı alanlarda da ilgi çeker olmuştur (Aslan Demir, 2019). Isphording ve Otten (2011), Almanya'ya 89 ülkeden gelen ve dörtte birini Türklerin oluşturduğu bir göçmen grubu üzerinde yaptıkları akıcı konuşma araştırması sonucu, göçmenlerin anadilleri Almancaya ne kadar uzaksa bu göçmenlerin Almancadaki akıcılıklarının da o derece az olduğunu saptamışlardır. "Diller arası yapılan karşılaştırmalar ve ortaya konulan tipik özellikler, kişinin öğrendiği dili kendi diliyle karşılaştırmasını ve diller arasındaki farklı işleyiş biçimlerini keşfetmesini sağlayacak, dolayısıyla kişi, yeni bir dil öğrenim sürecine daha kolay uyum sağlayacaktır. Ayrıca diller arası farklılıkları ve bu dillerin genel tipolojik özelliklerini bilen bir öğretici, sınıfındaki farklı ana dillerine sahip öğrencilerin yaşadıkları sorunların sebeplerini tahmin edeceği için öğrencilerinin de bu durumun farkına varmasını sağlayacaktır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde tipolojik temelli tekrar eden yanıtları fark etme ve sağlıklı geri bildirim verebilme açısından öğretenler için tipoloji farkındalığı önemlidir" (Aslan Demir, 2019).

Türkçenin tipolojisi ile ilgili olarak, tarihî süreçte yaşanan gelişmelere bakılması gerekir. “XVIII. yüzyıldan itibaren, Hint-Avrupa dilleri üzerinden yürütülen tarihsel ve karşılaştırmalı dilbilim çalışmaları ve genetik akrabalık tartışmaları, Ural-Altay olarak adlandırılmış olan Altay dilleri ailesinin de belirlenmesine yönelik çalışmaların başlatıcısı olmuştur. Karşılaştırmalı dilbilim yöntemlerinin ilerlemesiyle, kullanılan ölçütler de değişmiştir. Özellikle 2000’li yılların başlangıcından itibaren tipoloji çalışmalarının ilerlemesiyle, karşılaştırmalı Altay dilbiliminde odak, ses bilgisinden özellikle biçimbilgisine ve biraz da sözdizimine kaymıştır” (Yılmaz, 2016). Johanson’un (1992; 2002; 2007) Türkçe Dil İlişkilerinde Yapısal Etkenler olarak Türkçeye çevrilen eseriyle birlikte, Türkçenin akraba veya akraba olmayan dillerle karşılaştırılması sonucu yapı kopyalama ile ilgili temel sorunları teorik yaklaşımla tartışılır. Ayrıca, genetik akrabalıkla, dil ilişkisi yoluyla oluşan akrabalığın sonuçlarının da benzer olabileceğine dikkat çekilir. Johanson’un tespiti, genetik akrabalıkta biçimbilgisel kanıtların, sözlüksel kanıtlardan daha güvenilir olduğuna işaret eder (Johanson, 2007). Türkçenin ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretimi bağlamında, diller arasındaki benzer ve farklı yönlerin envanteri ve diller arasındaki uzaklıkların dereceleri açısından bu çalışmalar önem kazanır. “Comrie (2010) ve Orgun (2011)’un çalışmalarında Türkçe, Japonca ve İngilizce arasında dil öğretimi ve öğrenimi alanından başlamak üzere birçok alan için değerli bulgular sunulmaktadır. Bununla birlikte, Türkçe ile diğer diller arasında elde edilen rastlantısal benzerlik sonuçlarının kalıtsal benzerlik sonuçlarıyla karşılaştırılması, böylece hedef dilin kendi ailesi içindeki diğer dillere olan ortalama yakınlığı ile Türkçenin aile içindeki ortalamaları karşılaştırılarak ailedeki bütün dillerin birbirlerine olan yakınlıkları filolojik açıdan da ortaya konabilir. Böylece dünya dillerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi süreçlerine daha dilbilimsel ve net ölçüm sonuçları sunulabilir” (Uzun, 2012a). Bunlardan hareketle Türkçe öğrencilerinin, hedef dil kullanımlarında Türkiye Türkçesinden sapmalarının tipolojik açıdan da değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu araştırmada Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesi sürecinde Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmalarının kaynak dil ile Türkçe arasındaki tipolojik farklılıklarla ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında Türkçenin sesbilimsel tipolojik özelliklerinden farklılaşmalar nelerdir?
2. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında Türkçenin biçim-ses bilimsel tipolojik özelliklerinden farklılaşmalar nelerdir?
3. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında Türkçenin biçimbilimsel tipolojik özelliklerinden farklılaşmalar nelerdir?
4. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında Türkçenin biçim-sözdizimsel tipolojik özelliklerinden farklılaşmalar nelerdir?
5. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında Türkçenin sözdizimsel tipolojik özelliklerinden farklılaşmalar nelerdir?



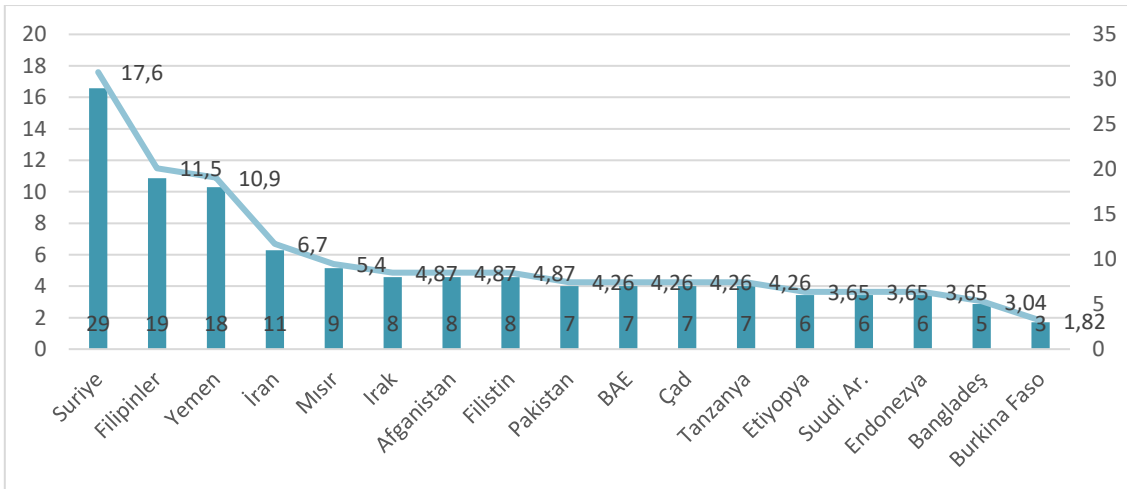
## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel araştırma, hâlihazırda var olanların, yaşananların, ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulmasıdır doküman analizi yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 48, 84). Bu kapsamda ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımları inceleme konusu yapılmıştır. Çalışmada olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme tekniği uygulanmıştır. Bu tür örneklemede birimlerin örnekleme girme olasılıkları aynı olmadığından ya da bilinemediğinden sonuçlar evrene genellenemez (Erkuş, 2017: 137; Balcı, 2018: 99).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın veri kaynaklarını, Türkiye’de çeşitli yükseköğretim kurumlarına bağlı dil merkezlerinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en az B2 veya C1 seviyesindeki yetişkinlerin yazılı anlatım çalışmaları oluşturmaktadır. İlgili çalışmalar, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, ders öğretim elemanları gözetiminde gerçekleştirdikleri yazılı anlatım çalışmaları ve sınav uygulamaları neticesinde oluşturdukları yazılı anlatım metinlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 164 öğrencinin ülke değişkenlerine dair bilgiler aşağıdaki gibidir:



**Grafik 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülke Değişkenlerine Dair İstatistiksel Bilgiler

Araştırmada yazılı anlatım uygulamalarına katılan öğrencilerin ülkeleri; Suriye (n=29, f=%17,6), Filipinler (n=19, f=%11,5), Yemen (n=18, f=%10,9), İran (n=11, f=%6,7), Mısır (n=9, f=%5,4), Irak (n=8, f=%4,87), Afganistan (n=8, f=%4,87), Filistin (n=8, f=%4,87), Pakistan (n=7, f=%4,26), BAE (n=7, f=%4,26), Çad (n=7, f=%4,26), Tanzanya (n=7, f=%4,26), Etiyopya (n=6, f=%3,65), Suudi Arabistan (n=6, f=%3,65), Endonezya (n=6, f=%3,65), Bangladeş (n=5, f=%3,04), Burkina Faso (n=3, f=%1,82)'dur.

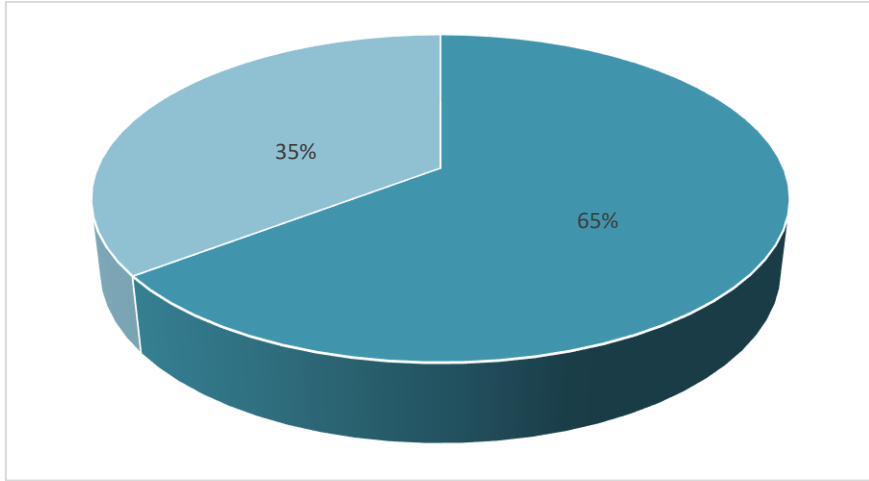
Araştırmaya katılan öğrencilerin ülke, dil, dil ailesi ve ülkelerinin coğrafi konumları değişkenlerine dair bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülke, Dil ve Coğrafi Konum Değişkenlerine Dair Bilgiler

Ülke	Resmî ve yaygın dil / diller	Coğrafi konum
BAE	Arapça	Arap Yarımadası (Batı Asya ve Kuzey Afrika)
Yemen	Arapça	Arap Yarımadası (Batı Asya ve Kuzey Afrika)
Mısır	Arapça	Kuzey Afrika
Irak	Arapça	Batı Asya ve Arap Yarımadası
Filistin	Arapça	Arap Yarımadası (Batı Asya ve Kuzey Afrika)
Etiyopya	Amharca	Doğu Afrika
Suudi Arabistan	Arapça	Arap Yarımadası (Batı Asya ve Kuzey Afrika)
Çad	Arapça, Fransızca	Kuzey ve Orta Afrika
Suriye	Arapça, Kürtçe	Batı Asya
Filipinler	Filipince, İngilizce	Güneydoğu Asya
Endonezya	Endonece, Malayca	Güneydoğu Asya
İran	Farsça	Batı Asya
Bangladeş	Bengalce	Güney Asya
Afganistan	Peştuca, Darice	Orta ve Güney Asya
Pakistan	Peştuca, Urduca	Orta ve Güney Asya
Burkina Faso	Fransızca, yerel diller	Batı Afrika
Tanzanya	İngilizce, Svahili	Doğu Afrika

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelerinde konuşulan resmî ve yaygın dillere göre; Arapça, Amharca, Fransızca, İngilizce, Farsça, Kürtçe, Peştuca, Darice, Urduca, Filipince, Endonece, Malayca, Bengalce, Svahili ve çeşitli yerel dillerden oluşmaktadır. Öğrencilerin dilleri klasik dil aileleri teorisine göre değerlendirildiğinde genel itibarıyla Afro-Asyatik Dillerin Sami kolu; Avstronezya dilleri; Hint-Avrupa Dilleri Romen kolu, Cermen kolu ve Hint-İran kolu; Nijer-Kongo dillerinden oluşmaktadır. Ülkelerinin coğrafi konumlarına göre ise Afrika'nın Doğu, Orta, Batı ve Kuzey bölgeleri ile Kuzey Afrika ile Batı Asya arasında kalan Arap Yarımadası; ayrıca Asya'nın Batı, Orta, Güney ve Güneydoğu bölgelerindedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine dair bilgiler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



**Grafik 2.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenlerine Dair İstatistiksel Bilgiler

Araştırmada yazılı anlatım uygulamalarına katılan öğrencilerin %65'i (n=106) erkek, %35'i (n=58) kadındır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak için, öncelikle 2021-2022 eğitim öğretim döneminde üç farklı dil merkezinde mevcut ders saatleri ve kur sonu sınavı süreleri içerisinde yazılı anlatım uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bahse konu uygulama süreci, mevcut eğitim öğretim planlamasında her bir kur tamamlama süresinin 6 haftalık sürece yayılmasından ötürü, 2 kur için toplamda 12 hafta olarak planlanmıştır. Tema ve ünitelere paralel olarak öğrencilerle yapılan yazma etkinlikleri ve sınav uygulamaları neticesinde araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan yazılı anlatım kâğıtlarından veri kaynakları oluşturulmuştur.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yapılmıştır. “Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımları Türkçenin tipolojik özellikleri açısından analiz edilmiştir. Metinlerde tespit edilen farklılıkların öğrencilerin ana dil tipolojisi ile Türkçe arasındaki tipolojik özelliklerle ne ölçüde ilgili olduğunu tespit etmek amacıyla L. Johanson ([1992 / 2002] 2007) tarafından geliştirilen ve E. Yılmaz (2016) tarafından uyarlanan “Türkçenin Tipolojik Özellikleri” tasnifi esas alınmıştır. Johanson (2007: 37-46) Türkçenin temel tipolojik özelliklerini 46 noktada toplar. Bu özelliklerin bir kısmı diğer dillerle de (Gilyakça, Dravitçe) tipolojik olarak ortaklık gösterir. Fakat genel okuyucu kitlesinde, Türkçenin temel dil bilgisi kuralları algısı Türkçenin genel özelliklerinin bütün Türk dillerinde neredeyse aynı olduğu noktasında birleşir. E. Yılmaz (2016), Türkçenin tipolojisi üzerine yapılan çağdaş araştırmaların sonuçlarına göre, Türkçeyi tipiklik açısından en iyi tanımlayan, sesbilgisel, biçim-sesbilgisel, biçimsel, biçim-sözdizimsel ve sözdizimsel özellikleri toplam maddeler halinde sıralamıştır:

**Tablo 2.** Türkçenin Tipolojik Özellikleri (Johanson, [1992 / 2002] 2007; Yılmaz, 2016)

Kategori / Açıklaması	Kategori / Açıklaması	Kategori / Açıklaması
1. Tipik ünlüler	13. Eklerin art arda sıralanması	26. İlgî durumunda özne
2. Tek ünlülere eğilim	14. Sınırlı ve önceden kestirilebilir ekler	27. Dolaylılık biçimleri
3. Ünlü uzunluğu	16. Eklerin heceliliği	28. Ekleşik fiiller
4. İlk hece ünlülerinde sınırlılık	17. Biçimsel olarak fazla işaretlenmemiş sıfatlar	29. Sınırlı adıl kullanımı
5. Sözbaşı ünsüzlerde sınırlılık	18. Eksiz yalın durum	30. Cinsiyetin yokluğu
6. Sözsonu ünsüzlerde sınırlılık	19. Karşılaştırma kalıbı	31. Belirli tanımlığın yokluğu
7. Ünlü uyumları	20. Birleşik isimler	32. Ettirgen çatı diziminde yönelme ekinin kullanımı
8. Ünsüz uyumu	21. Sayı sıfatlarında çokluk eki olmayışı	33. Tekrardan oluşan birleşikler
9. Ünlü-ünsüz uyumu	22. Sözdiziminde sola dallanma	34. İkilemeyle pekiştirme
10. Ünsüz öbeklerinden kaçınma	23. Eylemsilerle cümle bağimlılaştırma	35. İyelik anlatan yüklemlemeler <sup>3</sup>
11. Bitişken yapı	24. Bağlaç azlığı	40. <sup>4</sup> Tipik olmayan sesler
12. Sonekler	25. Sontakı bulunması	

Verilerin analizi aşamasında öncelikle öğrencilerin yazılı anlatımları bilgisayar ortamına aktarılmış, Türkçenin sesbilimsel, biçim-sesbilimsel, biçimbilimsel, biçim-sözdizimsel ve sözdizimsel özellikleri bakımından farklılık gösteren ifadeler, E. Yılmaz (2016)'ın "Türkçenin Tipolojik Özellikleri" listesine göre kodlanmıştır. Tüm incelemeler tamamlandığında dilbilim ve Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşleri ile son şekli verilen Türkçenin tipolojik özelliklerine göre dil sapması özelliği gösteren tüm ifadeler sıralanmış, deşifre edilen örneklerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

### Araştırma Etiği

Bu çalışma İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.03.2022 tarih ve 2022/03-06 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

### BULGULAR

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen 17 farklı ülkeden 164 (n) öğrencinin yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde tespit edilen toplam tipolojik farklılık sayısı (f=2216), bir öğrenci başına düşen ortalama farklılık sayısı ( $\bar{x}$ =252) ve bir öğrencinin ortalama farklılık sayısı içerisindeki payı (%=100) aşağıdaki tabloda dikkatlere sunulmuştur:

**Tablo 3.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Tipolojik Farklılıkların Genel İstatistikleri

Ülke	n	f	$\bar{x}$	%
Filistin	8	184	23	9,12
Pakistan	7	148	21,14	8,39
Burkina Faso	3	62	20,66	8,2
Mısır	9	178	19,77	7,84
Yemen	18	318	17,66	7,01
Bangladeş	5	85	17	6,74
Irak	8	125	15,62	6,2

<sup>3</sup> -<sup>2</sup> E. Yılmaz (2016) tarafından yapılan listede yer almayan bu maddeler, yazılı anlatım çalışmalarının incelenmesi sırasında tespit edildiği için, L. Johanson ([1992 / 2002] 2007)'un çalışması esas alınarak eklenmiştir.

Etiyopya	6	89	14,83	5,88
Endonezya	6	88	14,66	5,82
Afganistan	8	110	13,75	5,45
Çad	7	92	13,14	5,21
Tanzanya	7	91	13	5,15
Suudi Ar.	6	75	12,5	4,96
Filipinler	19	186	9,78	3,88
İran	11	102	9,27	3,67
BAE	7	60	8,57	3,4
Suriye	29	223	7,68	3,05
Toplam	164	2216	252	100,0

### İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların Türkçenin sesbilimsel özellikleri açısından analizi

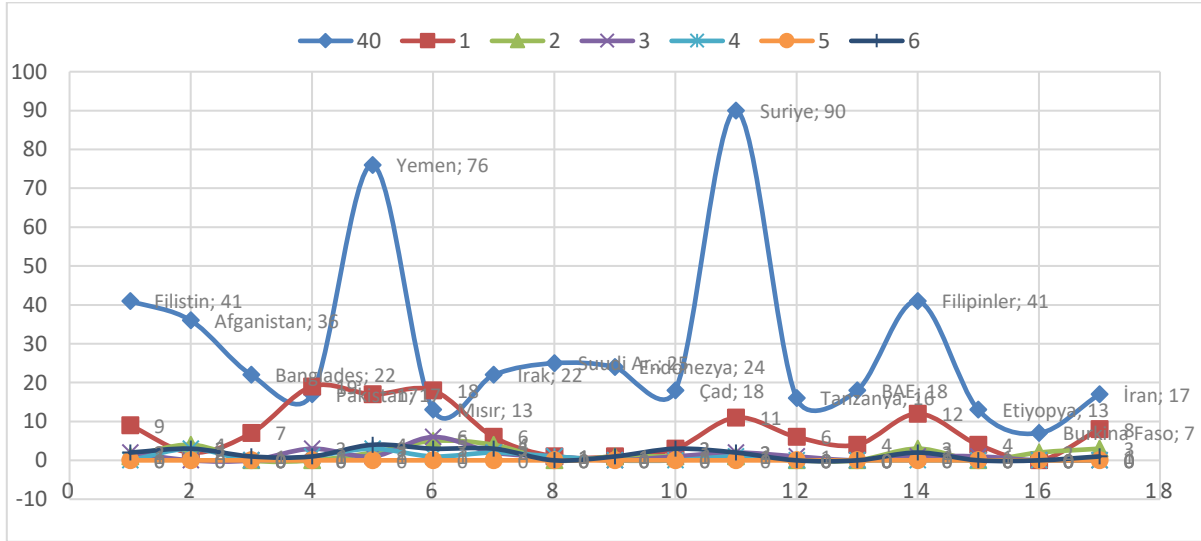
İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde tespit edilen sesbilimsel tipolojik farklılıklar Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Sesbilimsel Tipolojik Farklılık İstatistikleri

Ülke / Tip. Öz.	40	1	2	3	4	6	f	n	$\bar{x}$	%
Filistin	41	9	1	2	0	2	55	8	6,87	9,14
Afganistan	36	2	4	0	3	3	48	8	6	7,98
Bangladeş	22	7	0	0	0	1	30	5	6	7,98
Pakistan	17	19	0	3	1	1	41	7	5,85	7,79
Yemen	76	17	2	1	3	4	103	18	5,72	7,61
Mısır	13	18	5	6	1	3	46	9	5,11	6,79
Irak	22	6	4	2	2	3	39	8	4,87	6,48
Suudi Ar.	25	1	0	1	1	0	28	6	4,66	6,20
Endonezya	24	1	1	0	0	1	27	6	4,5	5,98
Çad	18	3	1	1	0	3	26	7	3,71	4,94
Suriye	90	11	1	2	1	2	107	29	3,68	4,90
Tanzanya	16	6	0	1	0	0	23	7	3,28	4,37
BAE	18	4	0	0	0	0	22	7	3,14	4,18
Filipinler	41	12	3	1	0	2	59	19	3,10	4,13
Etiyopya	13	4	0	1	0	0	18	6	3	3,99
Burkina Faso	7	0	2	0	0	0	9	3	3	3,99
İran	17	8	3	0	0	1	29	11	2,63	3,50
Toplam	496	128	27	21	12	26	710	164	75,18	100,00

Tablo 4'e göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin sesbilimsel tipolojik özelliklerinden en çok *tipik olmayan sesler* (40) ile ilgili farklılığa rastlanırken (n=496), bunu *tek ünlülere eğilim* (1) ile ilgili farklılıklar (n=128) izlemektedir. Buna karşın *söz başı ünsüzlerde sınırlılıkla* (5) ilgili farklılıklara rastlanmamıştır. Bir öğrenci başına düşen ortalama farklılık sayısı ( $\bar{x}$ ) ve bir öğrencinin ortalama farklılık sayısı içerisindeki payına (%) göre ise Türkçenin sesbilimsel tipolojik özellikleriyle ilgili farklılıklar, en çok

Filistinli (%9,14), en az İranlı (%3,50) öğrencilerin çalışmalarında görülmüştür. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan Türkçenin sesbilimsel tipolojik özelliklerinin, öğrencilerin ülkelerine göre grafiksel dağılımı aşağıdaki gibidir:



**Grafik 3.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Sesbilimsel Tipolojik Farklılıkların Ülkelere Göre Dağılımı

Grafik 3 incelendiğinde, Türkçenin *tipik olmayan seslerle* (40) ilgili tipolojik özelliğinin diğer özelliklere göre baskın şekilde yanlışa sebep olduğu; bunun da sırasıyla Suriye (n=90), Yemen (n=76), Filistin ve Filipinlerden (n=41) gelen öğrencilerin çalışmalarında tespit edildiği görülmektedir. *Tipik olmayan seslerle* (40) ilgili olarak karşılaşılan örneklerde; Iraklı L2'nin "Onlar zuyıf ve akılsız ama korkuyorsa problem değil" cümlesinde "zuyıf" sözcüğünde a>u; Afganistanlı L8'in "Ve sevdiğim kudından evli olacağım" cümlesinde "kudından" sözcüğünde a>u; Suriyeli L135'in "Ailede aldığeh eğitim ile içinede verdir" cümlesinde "aldığeh" sözcüğünde ı>eh değişimi şeklinde görülen farklılıkların, sesletimden kaynaklı olduğu ve yazılı anlatım çalışmasına da yansıdığı söylenebilir. Türkçenin sesbilimsel tipolojik özelliklerinden *tipik ünlüler* (1) olan /ö/, /ü/ ve /ı/ ile ilgili farklılıkların geçiş sıklığı yüksektir. Mısırlı L1'in "mütsüz kalıyorum" cümlesinde /ü/ ünsüzünü Türkçenin doğru sesletimi ve yazımı açısından kullanmaması gerekirken aksine kullandığı (mütsüz>mutsuz); Tanzanyalı L80'in "çok çalışmak her şeyi mumkun değil" cümlesinde öğrencinin /ü/ ünsüzünü kullanması gerekirken kullanmadığı (mumkun>mümkün) görülür. Benzeri şekilde /ö/ ve /ı/ seslerine dair şöyle örnekler de mevcuttur: Bangladeşli L142'nin "bir yıl önce babam çok hastaydi" cümlesinde (yıl >yıl / hastaydi > hastaydı); Tanzanyalı L79'un "geçmişe geri donme şansımı olsaydı" cümlesinde (donme>dönme) vb. *Tek ünlülere eğilimle* (2) ilgili olarak karşılaşılan örneklerde Mısırlı L2'nin "Ve onun maaşıya bakın" cümlesinde "onun maaşıya" tamlamasının /+A/ görev ögesinden önce /+n/ sesini alması gerekirken /+y/ alması ve İranlı L90'in "Her ülkeni gezdiğimde yüresel yemekleri denerim" cümlesinde "her ülkeni tamlamasının /+l/ görev ögesinden önce /+y/ sesini alması gerekirken /+n/ alması gibi y ≈n / n≈y değişimleri görülmüştür. *Ünlü uzunluğuyla* (3) ilgili olarak Suriyeli L113'ün "Benim için ev çocuğlarım için en önemli öğrenmek" cümlesinde "öğrenmek" sözcüğü bünyesinde /ğ/ sesinin düşürülmesi; *ilk hece ünlülerinde sınırlılıkla* (4) ilgili olarak Afganistanlı L22'nin "Böyle konuşarak telefonu kapattım", Afganistanlı L18'in "Benim babam dokturdur"

cümlelelerinde “telefon, doktor” sözcükleri bünyesinde bulunan /o/ sesinin değişirimi gibi örneklere rastlanmıştır. *Sözsonu ünsüzlerde sınırlılıkla* (6) ilgili olarak ötümlü /b/, /c/, /d/, /g/ ünsüzlerinin sözcük sonlarında yer aldığı örneklere görülmüştür: Yemenli L57’nin “Bazı hastaniler müzik ilac olarak kullanabillirler” cümlesinde “ilac” sözcüğünde /c/ sesi; Filistinli L46’nın “10 yıl sonraki geleceğim için mektub” cümlesinde “mektub” sözcüğünde /b/ sesi gibi.

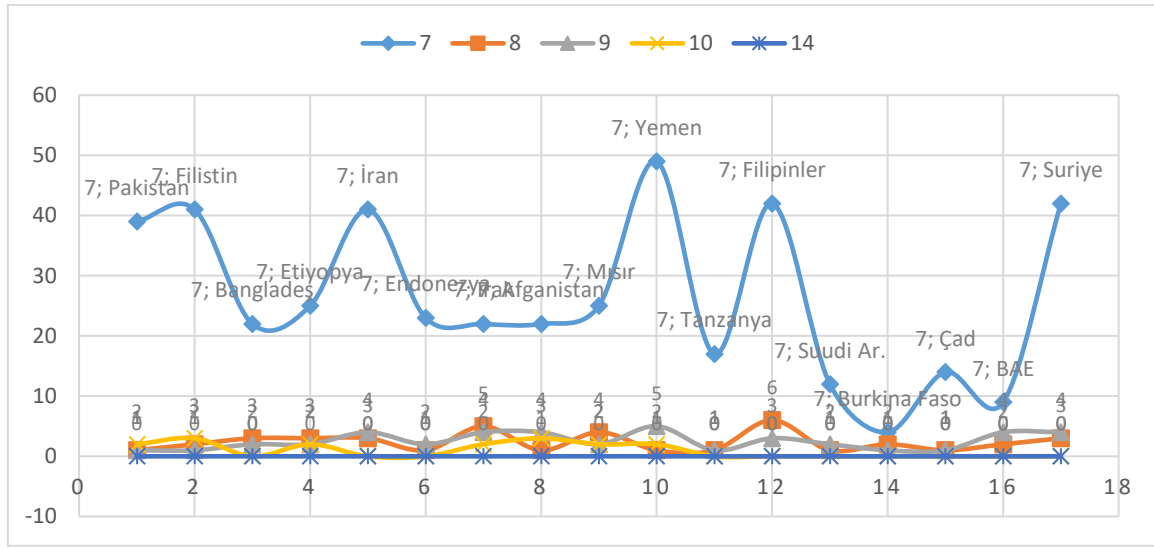
### İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların Türkçenin biçim-sesbilimsel özellikleri açısından analizi

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde tespit edilen biçim-sesbilimsel tipolojik farklılıklar Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Biçim-Sesbilimsel Tipolojik Farklılık İstatistikleri

Ülke / Tip. Öz.	7	8	9	10	f	n	$\bar{x}$	%
Pakistan	39	1	1	2	43	7	6,14	9,82
Filistin	41	2	1	3	47	8	5,87	9,4
Bangladeş	22	3	2	0	27	5	5,4	8,64
Etiyopya	25	3	2	2	32	6	5,33	8,53
İran	41	3	4	0	48	11	4,36	6,98
Endonezya	23	1	2	0	26	6	4,33	6,93
Irak	22	5	4	2	33	8	4,12	6,6
Afganistan	22	1	4	3	30	8	3,75	6
Mısır	25	4	2	2	33	9	3,66	5,86
Yemen	49	1	5	2	57	18	3,16	5,06
Tanzanya	17	1	1	0	19	7	2,71	4,34
Filipinler	42	6	3	0	51	19	2,68	4,29
Suudi Ar.	12	1	2	0	15	6	2,5	4
Burkina Faso	4	2	1	0	7	3	2,33	3,73
Çad	14	1	1	0	16	7	2,28	3,65
BAE	9	2	4	0	15	7	2,14	3,42
Suriye	42	3	4	0	49	29	1,68	2,70
Toplam	449	40	43	16	548	164	62,50	100,0

Tablo 5’e göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin biçim-sesbilimsel tipolojik özelliklerinden en çok *ünlü uyumları* (7) ile ilgili yanlışa rastlanırken (n=449), bunu *ünlü-ünsüz uyumu* (9) ile ilgili farklılıklar (n=43) ve *ünsüz uyumu* (8) ile ilgili farklılıklar (n=40) izlemektedir. Buna karşın *sınırlı ve önceden kestirilebilir eklerle* (14) ilgili yanlışa rastlanmamıştır. Bir öğrenci başına düşen ortalama yanlış sayısı ( $\bar{x}$ ) ve bir öğrencinin ortalama yanlış sayısı içerisindeki payına (%) göre ise Türkçenin biçim-sesbilimsel tipolojik özellikleriyle ilgili farklılıklar, en çok Pakistanlı (%9,82), en az Suriyeli (%2,70) öğrencilerin çalışmalarında görülmüştür. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan Türkçenin biçim-sesbilimsel tipolojik özelliklerinin, öğrencilerin ülkelerine göre grafiksel dağılımı aşağıdaki gibidir:



**Grafik 4.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Biçim-Sesbilimsel Tipolojik Farklılıkların Ülkelere Göre Dağılımı

Grafik 4 incelendiğinde, Türkçenin *ünlü uyumlarıyla* (7) ilgili tipolojik özelliğinin diğer özelliklere göre baskın şekilde yanışa sebep olduğu; bunun da sırasıyla Yemen (n=49), Filipinler (n=42), Suriye (n=42), İran (n=41), Filistin (n=41) gelen öğrencilerin çalışmalarında tespit edildiği görülmektedir. *Ünlü uyumlarıyla* (7) ilgili olarak sözcüklerin gövdesinde ve ekleşme sırasında kalınlık-incelik uyumuna aykırı örnekler oldukça yüksektir. Filistinli L45'in "Ama alışveriş sevenlar başka sebeblar var sevenlar" cümlesinde "alışveriş (ı>i) ", İranlı L89'un "Çünkü benc geçmiştiki hayatımızdan daha teknonogılık oluyor" cümlesinde "hayatımızdan (e>a)" örnekleri gibi. Ayrıca sesletim dolayısıyla özellikle yabancı kökenli sözcüklerin ekleşme sırasında veya sözcük gövdesi içerisinde kural dışı ünlü uyumuna tabi tutulduğu örnekler de vardır: Mısırlı L1'in "Türkiye hakkında okurkan çok hayallar ettim" cümlesinde "hayallar" sözcüğünde /+IAr/ görev ögesinde a>e değişimi; Iraklı L13'ün "Bazı insanlar turizm eğlenmek ve vakit geçirmek sebeble çıkarlar" cümlesinde "vakit" sözcüğünde ı>i değişimi; Etiyopyalı L84'ün "Artık onun kalbı in sah allah çok iyi olur" cümlesinde "kalbı" sözcüğünde ı>i değişimi gibi. Bununla birlikte, düzlük-yuvarlaklık uyumuna aykırı örnekler de bulunmuştur: Iraklı L11'in "Birincisi, ne kadar yolunuz zorlanırsa hiç vazgeçmeyin" cümlesinde "yolonuz" sözcüğünde ekleşme sırasında ikinci hecede /o/ sesinin daraltılması gerekirken kullanımı gibi. Türkçede ünlü uyumlarına dâhil olmayan eklerin kullanım özelliklerinin göz ardı edilerek uyuma tabi tutulduğu Afganistanlı L18'in "Birgün hastahande yürüyördüm" cümlesinde /-yor/ görev ögesi; Etiyopyalı L85'in "İnsanın arzular çocukkandan başlıyor" cümlesinde "çocukkandan" sözcüğünde /-ken/ görev ögesinde e>a değişimi gibi örnekler de yüksek sıklıktadır. Ayrıca bazı eklerin sözcüğün hece yapısına göre daralma ya da genişleme durumunun göz ardı edildiği örnekler tespit edilmiştir: Yemenli L56'nın "Pazara varınce gözlerim ne görer almak" cümlesinde "gör-" sözcüğünün alacağı geniş zaman bildiren görev ögesinin dar ünlülü haliyle /-ür/ kullanılmadığı (görer>görür); bunun tam tersi şekilde Çadlı L72'nin "Bugüne kadar giyirim ve bu son gezmek ben" cümlesinde "giy-" sözcüğünün alacağı geniş zaman bildiren görev ögesinin geniş ünlülü haliyle /-er/ kullanılmadığı (giyirim>giyerim) görülmüştür. *Ünsüz uyumlarıyla* (8) ilgili olarak karşılaşılan örneklerde /d/ ≈ /t/, /c/ ≈ /ç/, k/ ≈ /ğ/ sesleri arasında ünsüz uyumuna aykırı örnekler tespit edilmiştir: Suudi Arabistanlı L132'nin



“seçdikten sonra ve üniversiteye girdikten sonra çalışmak zamanı gelecek” cümlesinde “seçdikten” sözcüğünde d>t; Etiyopyalı L84’ün “Yanı burada dünyaya onun hayatı iyi oldukça, karakteri iyi olacak” cümlesinde c>ç değişimi gibi. Ünlü-ünsüz uyumlarıyla (9) ilgili olarak ise Mısırlı L2’nin “Baze aileler onun gençler’e bu meslek e gir!” cümlesinde ünsüzle biten “meslek e” sözcüğü ünlü ek aldığı k>ğ değişiminin gerçekleşmediği; İranlı L90’ın “22 yaşındayken kendime bu mektupı yazıyorum” cümlesinde “mektupı” sözcüğü ünlü ek aldığı p>b değişiminin gerçekleşmediği aykırı durumlar tespit edilmiştir. Ünsüz öbeklerinden kaçınmayla (10) ilgili olarak Etiyopyalı L84’ün “Senin kalbı çok kırır olmaya rağmen, sık sık sabr verir” cümlesinde “sabr” sözcüğünde olduğu gibi sesbilimsel olarak sözcük bünyesinde orijinal dilinden alındığı haliyle ünsüz ses kullanılan örnekler tespit edilmiştir. Ancak bununla birlikte ekleşme sırasında yan yana gelen çift ünsüzlerin kullanımı durumlarında öğrencilerin eklerin bünyesindeki ünsüzlerden tasarrufa gittikleri örnekler de görülmüştür: Yemenli L54’ün “Bir ay öncesi ailemle beraber alışverişe gitik” cümlesinde gi(ø)-ti-k> git-ti-k örneğinde olduğu gibi.

### İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların Türkçenin biçimbilimsel özellikleri açısından analizi

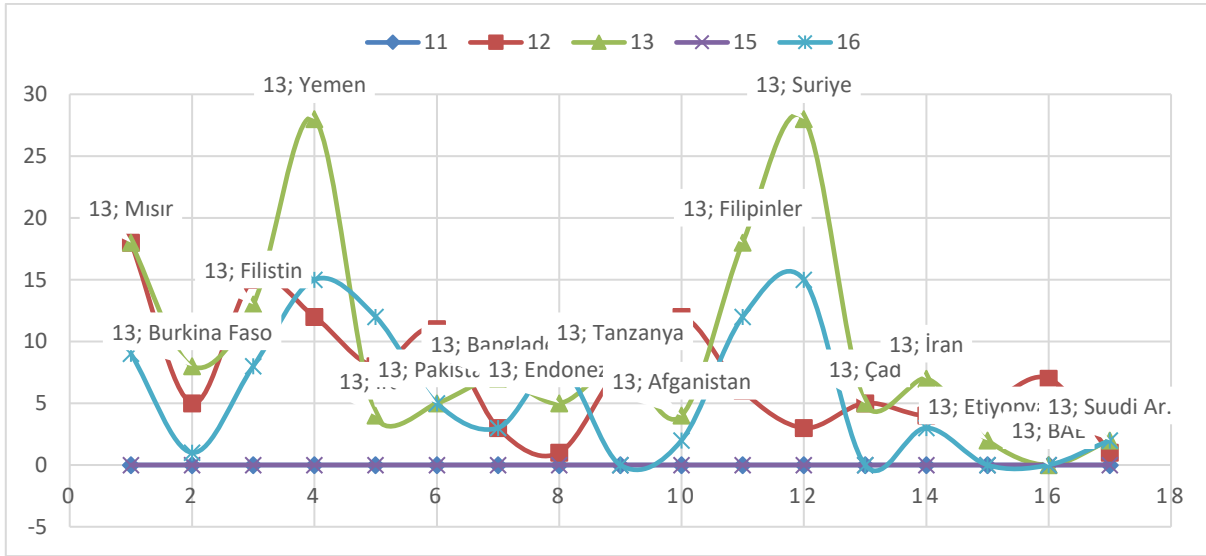
İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde tespit edilen biçimbilimsel tipolojik farklılıklar Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Biçimbilimsel Tipolojik Farklılık İstatistikleri

Ülke / Tip. Öz.	12	13	16	f	n	$\bar{x}$	%
Mısır	18	18	9	45	9	5	11,94
Burkina Faso	5	8	1	14	3	4,66	11,14
Filistin	15	13	8	36	8	4,5	10,74
Yemen	12	28	15	55	18	3,05	7,29
Irak	8	4	12	24	8	3	7,16
Pakistan	11	5	5	21	7	3	7,16
Bangladeş	3	7	3	13	5	2,6	6,20
Endonezya	1	5	8	14	6	2,33	5,57
Tanzanya	8	8	0	16	7	2,28	5,45
Afganistan	12	4	2	18	8	2,25	5,37
Filipinler	6	18	12	36	19	1,89	4,52
Suriye	3	28	15	46	29	1,58	3,78
Çad	5	5	0	10	7	1,42	3,41
İran	4	7	3	14	11	1,27	3,03
Etiyopya	5	2	0	7	6	1,16	2,78
BAE	7	0	0	7	7	1	2,38
Suudi Ar.	1	2	2	5	6	0,83	1,99
Toplam	124	162	95	381	164	41,87	100,0

Tablo 6’ya göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin biçimbilimsel tipolojik özelliklerinden en çok eklerin art arda sıralanması (13) ile ilgili yanlışa rastlanırken (n=162), bunu

*sonekler* (12) ile ilgili farklılıklar (n=124) ve *eklerin heceliliği* (16) ile ilgili farklılıklar (n=95) izlemektedir. Buna karşın *bitişken yapıyla* (11) ilgili yanlış rastlanmamıştır. Bir öğrenci başına düşen ortalama yanlış sayısı ( $\bar{x}$ ) ve bir öğrencinin ortalama yanlış sayısı içerisindeki payına (%) göre ise Türkçenin biçimbilimsel tipolojik özellikleriyle ilgili farklılıklar, en çok Mısırlı (%11,94), en az Suudi Arabistanlı (%1,99) öğrencilerin çalışmalarında görülmüştür. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan Türkçenin biçimbilimsel tipolojik özelliklerinin, öğrencilerin ülkelerine göre grafiksel dağılımı aşağıdaki gibidir:



**Grafik 5.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Biçimbilimsel Tipolojik Farklılıkların Ülkelere Göre Dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, Türkçenin *eklerin art arda sıralanmasıyla* (13) ilgili tipolojik özelliğinin diğer özelliklere göre yüksek sıklıkla yanlış sebebe olduğu (n=162); bunun da sırasıyla en çok Yemen (n=28), Suriye (n=28), Mısır (n=18), Filipinlerden (n=18) gelen öğrencilerin çalışmalarında tespit edildiği görülmektedir. Türkçede biçimbirimlerin ek sınırları belli olacak biçimde art arda sıralanması özelliğine aykırı olarak; Mısırlı L5'in "çocuklarıma hayatta doğru yol göstereyeceğim" cümlesindeki göster-e-y-ecce(ğ)-im ≈ göster-ecce(ğ)-im; Filistinli L43'ün "Sonun'da Türkiye'de okacağım" cümlesinde ok-aca(ğ)-ım ≈ oku-y-aca(ğ)-ım; Yemenli L62'nin "Hiçbir şey yapmanız ben polise şikayet etmeyi düşünüyorum" cümlesinde düşün-ü-y-ü-yor-um ≈ düşün-ü-yor-um gibi örneklerle sıkça karşılaşılmıştır. Türkçenin, sola dallanan dillerin de ortak özelliği olarak, bağımlı biçimbirimlerin sadece sona eklenmesi özelliğiyle ilgili olarak *sonekler* (12) özelliğiyle ilgili görülen farklılıkların eklenme yeri değil genellikle yanlış eklerin tercih edilmesi nedeniyle olduğu gözlenmiştir. Johanson (2014: 38-42) tarafından biçim-sözdizimsel bir özellik olarak sola dallanan cümle sentaksıyla da ilişkilendirilen bu özellik, biçimbilimsel olduğu kadar biçim-sözdizimsel özellik olarak da değerlendirilebilir. *Eklerin heceliliği* (16) ile ilgili olarak Pakistanlı L33'ün "Doğum günüm için birlikte şarkı söylüyorduk" cümlesinde söyl-yor-duk ≈ söy-lü-yor-duk; Endonezyalı L111'in "Her şey çucukan başlıyor" cümlesinde çu-cu-kan ≈ ço-cuk-ken gibi örneklere rastlanmıştır. Genel olarak bu şekilde biçimbilimsel özelliklerin biçim-sesbilimsel ve biçim-sözdizimsel özelliklerle de bağdaştığı farklılıklar tespit edilmiştir.

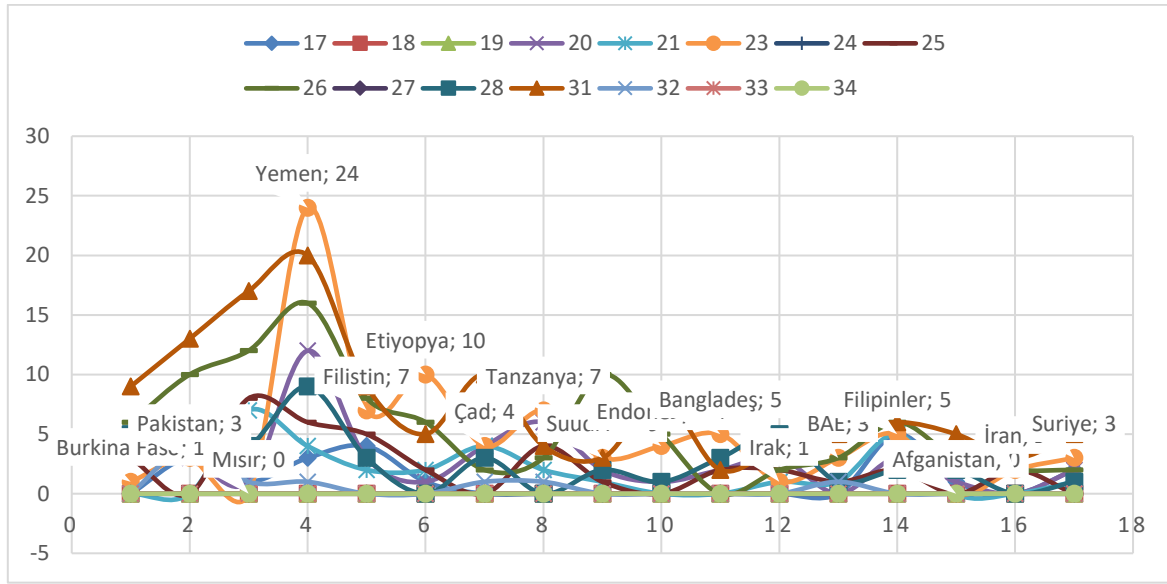
**İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların Türkçenin biçim-sözdizimsel özellikleri açısından analizi**

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde tespit edilen biçim-sözdizimsel tipolojik farklılıklar Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Biçim-Sözdizimsel Tipolojik Farklılık İstatistikleri

Ülke / Tip. Öz.	17	20	21	23	25	26	28	31	32	f	n	$\bar{x}$	%
Burkina Faso	0	4	0	1	3	6	5	9	0	28	3	9,33	15,01
Pakistan	3	3	0	3	0	10	4	13	4	40	7	5,71	9,19
Mısır	1	1	7	0	8	12	4	17	1	51	9	5,66	9,11
Yemen	3	12	4	24	6	16	9	20	1	95	18	5,27	8,49
Filistin	4	3	2	7	5	8	3	9	0	41	8	5,12	8,24
Etiyopya	1	1	2	10	2	6	0	5	0	27	6	4,5	7,24
Çad	0	4	4	4	0	2	3	10	1	28	7	4	6,43
Tanzanya	0	6	2	7	4	3	0	4	1	27	7	3,85	6,20
Suudi Arabistan	0	2	1	3	1	10	2	3	0	22	6	3,66	5,89
Endonezya	0	1	0	4	0	5	1	8	0	19	6	3,16	5,09
Bangladeş	0	2	0	5	2	0	3	2	0	14	5	2,8	4,50
Irak	0	3	1	1	2	2	5	4	0	18	8	2,25	3,62
BAE	0	0	1	3	1	3	1	5	1	15	7	2,14	3,44
Filistin	5	3	5	5	2	6	2	6	0	34	19	1,78	2,87
Afganistan	1	1	0	0	0	3	2	5	0	12	8	1,5	2,41
İran	0	0	0	2	2	2	0	3	0	9	11	0,81	1,31
Suriye	2	2	1	3	0	2	1	5	0	16	29	0,55	0,88
Toplam	20	48	30	82	38	96	45	128	9	496	164	62,1	100,0

Tablo 7’ye göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin biçim-sözdizimsel tipolojik özelliklerinden en çok *belirli tanımlığın yokluğu* (31) ile ilgili yanlışa rastlanırken (n=128), bunu *ilgi durumunda özne* (26) ile ilgili farklılıklar (n=96) ve *eylemsilerle cümle bağımlılaştırma* (23) ile ilgili farklılıklar (n=82) izlemektedir. Buna karşın *eksiz yalın durumla* (18), *karşılaştırma kalıbıyla* (19), *bağlaç azlığıyla* (24), *dolaylılık biçimleriyle* (27), *tekrardan oluşan birleşiklerle* (33), *ikilemeyle pekiştirmeye* (34) ilgili yanlışa rastlanmamıştır. Bir öğrenci başına düşen ortalama yanlış sayısı ( $\bar{x}$ ) ve bir öğrencinin ortalama yanlış sayısı içerisindeki payına (%) göre ise Türkçenin biçim-sözdizimsel tipolojik özellikleriyle ilgili farklılıklar, en çok Burkina Fasolu (%15,01), en az Suudi Arabistanlı (%0,88) öğrencilerin çalışmalarında görülmüştür. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan Türkçenin biçim-sözdizimsel tipolojik özelliklerinin, öğrencilerin ülkelerine göre grafiksel dağılımı aşağıdaki gibidir:



**Grafik 6.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Biçim-Sözdizimsel Tipolojik Farklılıkların Ükelere Göre Dağılımı

Grafik 6 incelendiğinde, Türkçenin *belirli tanımlığın yokluğu* (31) ilgili tipolojik özelliğinin diğer özelliklere göre yüksek sıklıkla yanlışa sebep olduğu (n=128); bunun da sırasıyla en çok Yemen (n=20), Mısır (n=17), Pakistan'dan (n=13) gelen öğrencilerin çalışmalarında tespit edildiği görülmektedir. Türkçede belirlilik gösteren tanımlık bulunmaz (Yılmaz, 2016) buna karşın *belirtme haliyle belirlilik* (mad. 33) vardır (Johanson, 2014: 46). Buna göre Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında rastlanan örneklerden Yemenli L57'nin "Bazı hastaniler müzik ilac olarak kullanabilirler" cümlesinde müzik+ $\emptyset$  > müzik+i; Bangladeşli L145'in "Yani o yüzden ağabim çok seviyorum" cümlesinde ağabim+ $\emptyset$  > ağabeyim+i; İranlı L90'ın "Ve o ülkenin kültürün öğrenirim" cümlesinde kültürün+ $\emptyset$  > kültürün+n+ü örneklerinde olduğu gibi belirli tanımlık sağlayan görev ögesi /+(s)/ eksik kullanılmıştır. *İlgi durumunda özne* (26) ile ilgili olarak incelenen yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin isimfiillerle oluşturulan öznelerin ilgi halinde olması durumuna aykırı olarak çoğunlukla durum ekini kullanmadıkları görülmüştür: Mısırlı L3'ün "Öncelikli herkes çalışmam lazım" cümlesinde herkes+ $\emptyset$  çalışma+ $\emptyset$  > herkes+in çalışma+sı örneğinde olduğu gibi. Türkçenin *eylemsilerle cümle bağımlılaştırma* (23) tipolojik özelliğiyle ilgili olarak bağımlı cümlelerin ilgi sözcükleriyle değil, eylemsi ekleriyle kurulmuş eylemsilerle (sıfat-fiil, isim-fiil, zarf-fiil) bağımlılaştırılması durumuna aykırı örneklerle sıklıkla karşılaşmıştır. Bunlardan biri eylemsi eklerinin birbirinin yerine kullanılmasıdır: Iraklı L16'nın "Çünkü bence aylele ile yada yanız gezmeyi hoşuma getmiyor" cümlesinde gez+me+y+i > gez+mek /-mA/~/mA/; Yemenli L51'in "Baskası konuşmağı istemiyor" cümlesinde konuş-ma(ğ)+i > konuş-ma+sı+n+ı /-mA/~/mA/; Tanzanyalı L77'nin "Deniz turizm sadece deniz bulunduğu şehirde var" cümlesinde bulun-du(ğ)+u şehir > bulun-an şehir /-Tık/~/An/ örnekleri gibi. Ayrıca, /ek+edat/ yapısı içerisinde yer edinmiş fiilimsi eklerinin kullanımı konusunda, eklerin birbirinin yerine kullanımından kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir: Yemenli L66'nın "Ben Türkiye'e gelmem için çok mutluyum" cümlesinde gel-me-m için > gel-di(ğ)+im için /-mA+(iyelik eki) için/~/Tık+I+(iyelik eki) için/ örneğinde olduğu gibi.

*Birleşik isimler* (20) ile ilgili rastlanan örneklerde Türkçede birleşik isimlerin belirtisiz isim tamlaması ve sıfat tamlaması şeklinde oluşturulması özelliğine aykırı kullanımlar görülmüştür: Filipinli L153'ün "Bu atasozdan ne anlama gelir" cümlesinde ata+soz+ø > ata+söz+ü; Çadlı L74'ün "mesela buzdolab, televizyon, dolaplar kitaplıklar" cümlesinde buz+dolab+ø > buz+dola(p)+ı vb. Ekleşik *fiillerle* (28) ilgili olarak Bangladeşli L141'in "Evlerin yapısı göre Bangladeşteki evler hala Türkiye gibi olamabildi" cümlesinde ol-a-ma-bil-di > ol-a-ma- ø-dı şeklinde olması gerektiği gibi /+A bil-/ yapısındaki fiillerde olumlu ve olumsuz kullanımın sıklıkla yanlış işaretlendiği görülmüştür. *Sontakı bulunmasıyla* (25) ilgili olarak yazılı anlatımlarda, sontakaların ekleşme yolunda sıklıkla ek kaybına uğraması ya da fonolojik özelliklere uymama gibi yanlış kullanımlarla karşılaşmıştır: Filipinli L149'un "İslamda göre İslam şanslık hakkında inanmaz" cümlesinde İslamda göre yapısında /+DA göre/ > /+A göre/; Yemenli L59'un "Pazarda çok zaman geçirdiğimiz dolayı acık oluyorduk" cümlesinde "geçirdiğimiz dolayı" yapısında /ø dolayı/ > /+DAn dolayı/ şeklindeki gibi. *Sayı sıfatlarında çokluk eki olmayışı* (21) ile ilgili; Türkçede çokluğun, miktar bildiren unsurlarca işaret edildiğinde ekle ayrıca gösterilmeme durumuna aykırı örnekler görülmüştür: Iraklı L10'un "İnsanlar ülkesi yaşadığında çok şeyler görmüş" cümlesinde "çok şeyler"; Çadlı L75'in "her eşyalar burada aldım" cümlesinde "her eşyalar" örneği vb. *Biçimsel olarak fazla işaretlenmemiş sıfatlar* (17) kategorisinde ise Pakistanlı L29'un "Rahatlı eşyaların götürmesi gereki" cümlesinde "rahat eşya > rahat+lı eşya" örneğinde olduğu gibi, isimlerin özel bir ek almadan sıfat olarak kullanılabilme özelliğine aykırı kullanımlar tespit edilmiştir.

### İkinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmaların Türkçenin sözdizimsel özellikleri açısından analizi

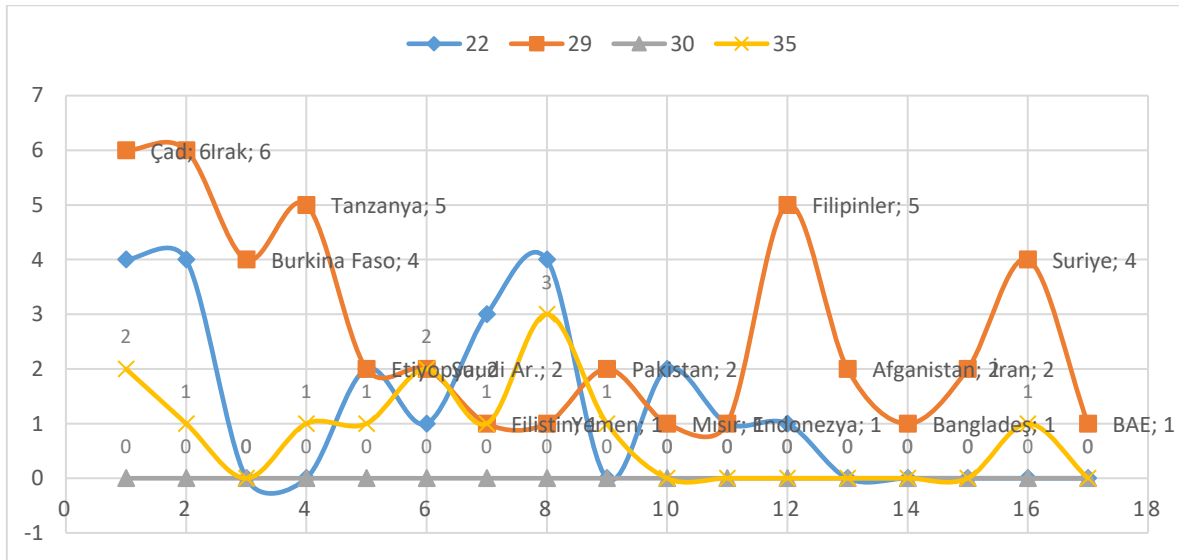
İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde tespit edilen sözdizimsel tipolojik farklılıklar Tablo 8'de sunulmuştur:

**Tablo 8.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Sözdizimsel Tipolojik Farklılık İstatistikleri

Ülke / Tip. Öz.	22	29	35	f	n	$\bar{x}$	%
Çad	4	6	2	12	7	1,71	16,53
Irak	4	6	1	11	8	1,37	13,25
Burkina Faso	0	4	0	4	3	1,33	12,85
Tanzanya	0	5	1	6	7	0,85	8,26
Etiyopya	2	2	1	5	6	0,83	8,036
Suudi Ar.	1	2	2	5	6	0,83	8,036
Filistin	3	1	1	5	8	0,62	6,02
Yemen	4	1	3	8	18	0,44	4,28
Pakistan	0	2	1	3	7	0,42	4,13
Mısır	2	1	0	3	9	0,33	3,21
Endonezya	1	1	0	2	6	0,33	3,21
Filipinler	1	5	0	6	19	0,31	3,04
Afganistan	0	2	0	2	8	0,25	2,41
Bangladeş	0	1	0	1	5	0,20	1,92
İran	0	2	0	2	11	0,18	1,75

Suriye	0	4	1	5	29	0,17	1,66
BAE	0	1	0	1	7	0,14	1,37
Toplam	22	46	13	136	164	10,37	100,0

Tablo 8'e göre Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin sözdizimsel tipolojik özelliklerinden en çok *sınırlı adıl kullanımı* (29) ile ilgili yanlışa rastlanırken (n=46), bunu *söz diziminde sola dallanma* (22) ile ilgili farklılıklar (n=22) ve *iyelik anlatan yüklemlemeler* (35) ile ilgili farklılıklar (n=13) izlemektedir. Buna karşın *cinsiyetin yokluğuyla* (30) ilgili yanlışa rastlanmamıştır. Bir öğrenci başına düşen ortalama yanlış sayısı ( $\bar{x}$ ) ve bir öğrencinin ortalama yanlış sayısı içerisindeki payına (%) göre ise Türkçenin sözdizimsel tipolojik özellikleriyle ilgili farklılıklar, en çok Çadlı (%16,53), en az BAE'den gelen (%1,37) öğrencilerin çalışmalarında görülmüştür. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan Türkçenin sözdizimsel tipolojik özelliklerinin, öğrencilerin ülkelerine göre grafiksel dağılımı aşağıdaki gibidir:



**Grafik 7.** Yazılı Anlatım Çalışmalarında Tespit Edilen Sözdizimsel Tipolojik Farklılıkların Ülkelere Göre Dağılımı

Grafik 7 incelendiğinde, Türkçenin *sınırlı adıl kullanımı* (29) ile ilgili tipolojik özelliğinin diğer özelliklere göre yüksek sıklıkla yanlışa sebep olduğu (n=46); bunun da sırasıyla en çok Çadlı (n=6, Iraklı (n=6) öğrencilerin çalışmalarında tespit edildiği görülmektedir. Türkçede *söz diziminde sola dallanma* (22) ile ilgili farklılıklar ise en çok Çadlı (n=4), Iraklı (n=4) ve Yemenli (n=4) öğrencilerin çalışmalarında görülmüştür. Türkçede *sınırlı adıl kullanımı* (29) ile ilgili olarak bağlamdan çıkarılabildiği durumlarda adıl kullanımına başvurulmazken incelenen çalışmalarda öğrencilerin adıl kullanarak cümle sonunda kişiyi işaret edecek görev ögesini kullanmadıkları tespit edilmiştir: Etiyopyalı L84'ün "Artık sen iyi olacak" cümlesinde "sen" adlı olduğu için yüklem çekiminde ikinci şahsı işaret eden /-sln/ görev ögesi kullanılmamıştır. *Söz diziminde sola dallanma* (22) ile ilgili olarak örneğin; Filistinli L47'nin "mağazanızdan kazan aldığımı beğenmemişti" cümlesinde "mağazanızdan kazan aldığımı > mağazanızdan aldığım kazanı" yapısında öbek yapısı içerisinde ögelerin sola dallanma yapısına aykırı dizildiği görülür. Türkçede *iyelik anlatan yüklemlemeler* (35) ile ilgili "(sahip olan + ilgi +) sahip olunan + iyelik eki + var"

yapısına aykırı örnekler tespit edilmiştir: Etiyopyalı L87'nin "ben yeni elbise varsam" cümlesinde "yeni elbise+ø var+sa+m > yeni elibise+m var+sa" örneği gibi.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki Türkiye Türkçesinden sapmalar, Türkçenin tipolojik özellikleri açısından incelenmiştir. 17 farklı ülkeden Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen en az B2 veya C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları, Türkçenin sesbilimsel, biçim-sesbilimsel, biçimbilimsel, biçim-sözdizimsel ve sözdizimsel tipolojik özellikleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları şöyledir:

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında görülen tipolojik olarak dil sapması örnekleri en çok sesbilimsel özellikleri ile ilgili olarak gözlenirken (f=710), bunu sırasıyla biçim-sesbilimsel (f=548), biçim-sözdizimsel (f=496), biçimbilimsel (f=381) ve sözdizimsel (f=81) özellikler izlemektedir. Türkçenin sesbilimsel tipolojik özellikleri açısından ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler arasında Arapça konuşurlarından Filistinli, Yemenli, Mısırlı, Iraklı, Suudi Arabistanlı öğrencilerin en çok dil sapması oranına sahip olmaları dikkat çekmektedir. Bengalce konuşuru Bangladeşli ile Peştuca ve Darice konuşuru Afganistanlı öğrenciler de sesbilimsel sapmalarda ön plandadır. Genel olarak öğrencilerin Türkçede *tipik olmayan seslerle* ilgili sapmaların geçiş sıklığının yüksek olması noktasında, sesleri ayırt etmekte güçlük çektikleri ve bunu yazılı anlatım çalışmalarına yansıtıkları söylenebilir. Benzeri şekilde Türkçe öğrenen Arnavutlarla ilgili yapmış olduğu çalışmasında Brahimi (2019), ana dili Arnavutça olan öğrencilerin özellikle Türkçedeki /ö/, /ü/ arasında, /ı/ sesini öğrenmekte güçlük çektiklerini, ayrıca Türkçe /c/ ve /ç/ sesleri arasındaki farklılıkları da algılamakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla Türkçeye özgü tipik sesler bağlamında değerlendirildiğinde diğer dil konuşuru tüm öğrenciler bu noktada öğreme güçlüğü yaşayabilmektedir. Güven ve Özmen (2021) Afrikalı öğrencilerle yaptıkları çalışmada, Afrikalı öğrencilerin /c/, /ç/, /j/ ve /ş/ seslerinde sorun yaşadıklarını belirterek, bu durumda yapılan hataların öğrencilerin ana dilleriyle büyük oranda bağlantılı olduğuna işaret ederler. Ayrıca, öğrencilerin ana dillerinde olmayan Türkçe ünsüzleri, ana dillerinde olan diğer ünsüzlere benzeterek sesletmeye çalıştığını ya da ana dillerinde olan ancak farklı sesletilen ünsüzleri yine alıştıkları biçimde sesletmeye devam ettiklerini gözlemlemişlerdir. Dolayısıyla sesbilimsel olarak hem sesletimde hem de yazılı anlatımda benzeri sorunların yaşandığı söylenebilir.

Türkçenin biçim-sesbilimsel tipolojik özellikleri açısından ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler arasında Peştuca ve Urduca konuşuru Pakistanlı, Arapça konuşuru Filistinli, Bengalce konuşuru Bangladeşli, Amharca konuşuru Etiyopyalı, Farsça konuşuru İranlı öğrenciler dil sapmalarında ilk sırayı almışlardır. Ana dilleri birbirinden farklı olan bir hedef kitlenin yazılı anlatımlarında biçim-sesbilimsel sapmaların yüksek sıklıkta olması, bunlar arasında da ağırlıklı olarak *ünlü uyumları* ile ilgili farklılıklar görülmesi dikkat çekicidir. Türkçede hem sesbilimsel hem de biçimbilimsel özelliklerle ilgili olarak *ünlü uyumlarının* doğru öğrenilmesi konusunda ana dili farklı olan çoğu öğrencinin sorun yaşadığı çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur. Boylu (2014) da benzeri şekilde, Türkçe

öğrenen İranlı öğrencilerle yaptığı çalışmada özellikle ünsüz benzeşmesi ve ünsüz yumuşaması örneklerinde zorluk yaşandığını bildirir.

Türkçenin biçimbilimsel tipolojik özellikleri açısından yazılı anlatım çalışmalarında rastlanan dil sapmaları konusunda, Arapça konuşuru Mısırlı öğrenciler ile Fransızca ve yerel diller konuşuru Burkina Fasolu öğrenciler ön plana çıkmıştır. Arapça konuşuru Filistinli, Yemenli, Iraklı öğrenciler de benzeri şekilde yüksek sıklıkta dilsel sapmalar gerçekleştirmiştir. Bu noktada ana dili Arapça olan hedef kitlenin Türkçenin biçimbilimsel tipolojik özelliklerinden özellikle *eklerin art arda sıralanması* ve *soneklerle* ilgili sorun yaşaması, öğrencilerin yaptığı dil sapması örneklerinin gelişimsel yanlış olduğuna işaret etmektedir. Nitekim Bölükbaş (2011), Arap kökenli öğrencilerle yaptığı çalışmada, dil bilgisi yanlışlarının çoğunlukla gelişimsel yanlışlar olduğuna, dolayısıyla dil bilgisi yanlışlarında olumsuz aktarımın etkisinin azlığına işaret eder.

Türkçenin biçim-sözdizimsel tipolojik özellikleri açısından dil sapması örneği gösterme konusunda Fransızca ve yerel diller konuşuru Burkina Fasolu öğrenciler ön plandayken, onları Peştuca, Urduca konuşuru Pakistanlı, Arapça konuşuru Mısırlı, Yemenli, Filistinli ve Amharca konuşuru Etiyopyalı öğrenciler takip etmiştir. Ana dilleri Afro-Asyatik olan öğrencilerin Türkçenin biçim-sözdizimsel tipolojik özellikleri arasında *belirli tanımlığın yokluğu* noktasında yüksek sıklıkta sapmalar gerçekleştirmiş olması dikkat çekicidir. “Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan konulardan biri eklerin kullanımudur. Özellikle belirtme bildiren görev ögesi /+I/ ve yönelme görevinde kullanılan /+A/ görev ögesinin işlevi noktasında öğrenciler zorlanır. Doğaldır ki bu zorlanmada öğrencilerin ana dilinin etkisi büyüktür” (Candaş Karababa, 2009). Türkçenin sözdizimi özelliklerini incelemek aynı zamanda biçimbilimsiyle ilgilidir (Demir, 2021). *Eylemsilerle cümle bağımlılaştırma* tipolojik özelliğiyle ilgili olarak rastlanan eylemsi eklerinin birbirinin yerine kullanılması şeklindeki dil sapmasının benzeri örnekleri, Gökçebağ (2018) tarafından Yunan öğrencilerle yapılan çalışmada öğrencilerin özellikle özneyi işaret eden /-(y)An/ ekiyle nesneyi işaret eden /-DIK/ ekini birbirine karıştırmaları üzerine gözlemlenmiştir.

Türkçenin sözdizimsel tipolojik özellikleri açısından genel olarak öğrencilerin gösterdikleri dil sapmaları, diğer kategorilere göre daha azınlıktadır. Arapça, Fransızca konuşuru Çadlı, Arapça konuşuru Iraklı, Fransızca ve yerel diller konuşuru Burkina Fasolu, İngilizce ve Svahili konuşuru Tanzanyalı öğrenciler bu noktada ön plana çıkmıştır. Türkçenin sözdizimsel tipolojik özelliklerinden en çok *sınırlı adıl kullanımı* ve *söz diziminde sola dallanma* öne çıkmıştır. Gürler’in (2019), Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmada; öğrencilerin dil sapmalarında ilk sırayı sesbilimsel örneklerin alması, bu durumu yazım ve noktalama yanlışları ile sözlüksel-anlamsal özelliklerle ilgili dil sapması örneklerinin takip etmesi ve en sonda sözdizimsel özelliklerin yer alması, bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Asya’nın çeşitli bölgelerinden araştırmaya katılan öğrenciler; toplam 1067 dil sapması örneği ile ilk sırada yer almıştır. Öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %43,20 oranıyla yine ilk sıradadır. Asyalı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla en çok sesbilimsel (f=380), biçim-sesbilimsel (f=307), biçimbilimsel (f=186), biçim-sözdizimsel (f=162) ve sözdizimsel



(f=32) dil sapması örneği tespit edilmiştir. Öğrenci hataları payına göre en çok %8,39 ile Pakistanlı öğrenciler ilk sırada yer alır. Arap Yarımadası olarak da bilinen Kuzeydoğu Afrika ile Güneybatı Asya'nın kavşak noktasındaki çeşitli bölgelerinden araştırmaya katılan öğrenciler; toplam 637 dil sapması örneği ile ikinci sırada yer almış; öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %24,49 oranıyla Afrikalı öğrencilerin de gerisinde kalarak üçüncü sıraya gelmiştir. Arap Yarımadası'ndan gelen öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla en çok sesbilimsel (f=208), biçim-sözdizimsel (f=173), biçim-sesbilimsel (f=134), biçimbilimsel (f=103) ve sözdizimsel (f=19) dil sapması örneği tespit edilmiştir. Öğrenci hataları payına göre %9,12 ile Filistinli öğrenciler ilk sırada yer alır. Afrika'nın çeşitli bölgelerinden araştırmaya katılan öğrenciler; toplam 512 dil sapması örneği ile üçüncü sırada yer almıştır. Öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %32,28 oranıyla ikinci sıradadır. Afrikalı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla en çok biçim-sözdizimsel (f=161), sesbilimsel (f=122), biçim-sesbilimsel (f=107), biçimbilimsel (f=92) ve sözdizimsel (f=30) dil sapması örneği tespit edilmiştir. Öğrenci hataları payına göre %7,84'lük oranla en çok dil sapması örneği ile Mısırlı öğrenciler ilk sırada yer alır.

Afro-Asyatik dil ailesinin Sami kolu konuşurları; toplam 1344 dil sapması örneği ile ilk sırada yer almıştır. Öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %52,57 oranıyla yine ilk sıradadır. Sami dili konuşurlarının yazılı anlatımlarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla sesbilimsel (f=444), biçim-sözdizimsel (f=313), biçim-sesbilimsel (f=297), biçimbilimsel (f=235) ve sözdizimsel (f=55) dil sapması örneği tespit edilmiştir. Öğrenci hataları payına göre %9,12 ile Filistinli öğrenciler ilk sırada yer alır. Hint-Avrupa dil ailesinin Hint-İran kolu konuşurları; toplam 445 dil sapması örneği ile ikinci sırada yer almıştır. Öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %24,25 oranla yine ikinci sıradadır. Hint-İran dili konuşurlarının yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla sesbilimsel (f=148) ve biçim-sesbilimsel (f=148), biçim-sözdizimsel (f=75), biçimbilimsel (f=66) ve sözdizimsel (f=8) dil sapması örneği tespit edilmiştir. Öğrenci hataları payına göre %8,39'lük oranla Pakistanlı öğrenciler ilk sırada yer alır. Avustralya dili konuşurları toplam 274 dil sapması örneği ile üçüncü sırada yer almıştır. Bunlardan Filipinliler aynı zamanda Hint-Avrupa Cermen dili konuşurlarıdır. Öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %9,7 oranla Nijer-Kongo dili konuşurlarının gerisinde kalarak dördüncü sıradadır. Avustralya dili konuşurlarının yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla sesbilimsel (f=86) ve biçim-sesbilimsel (f=77), biçim-sözdizimsel (f=53), biçimbilimsel (f=50) ve sözdizimsel (f=8) dil sapması örneği tespit edilmiştir. Buna göre tipolojik kategoriler açısından Hint-Avrupa dillerinin Sami kolu konuşurlarıyla benzer eğilim göstermişlerdir. Öğrenci hataları payına göre Endonezyalı öğrenciler (%5,82), Filipinli öğrenciler (%3,88) sapma oranına sahiptir. Nijer-Kongo dili konuşurları toplam 153 dil sapması örneği ile dördüncü sırada yer almıştır. Bu grup aynı zamanda Hint-Avrupa Cermen ve Hint-Avrupa Romen dili konuşurlarıdır. Bu grup, öğrenci başına düşen dil sapması oranına göre değerlendirildiğinde ise %13,35 oranla dördüncü sıradadır. Yazılı anlatım çalışmalarında Türkçenin tipolojik özellikleri açısından sırasıyla en çok biçim-sözdizimsel (f=55), sesbilimsel (f=32), biçimbilimsel (f=30), biçim-sesbilimsel (f=26) ve sözdizimsel (f=10) dil

sapması örneği tespit edilmiştir. Öğrenici hataları payına göre Burkina Fasolu öğrenciler (%8,2), Tanzanyalı öğrenciler (%5,15) sapma oranına sahiptir.

## ÖNERİLER

Bu araştırma, genel değerlendirme ölçütleri sunması amacıyla 17 farklı ülkeden, Asya'dan Afrika'ya uzanan geniş bir coğrafi hat üzerinden katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla benzeri araştırmalar daha sınırlı bölgeler yahut benzer ana dil özelliklerindeki hedef kitlelerle ayrı ayrı gerçekleştirilip derinlemesine sonuçlar elde edilebilir.

Araştırmada ele alınan Türkçenin tipolojik özellikleri açısından, dil öğrencilerinin konuşuru oldukları ülkelerin dilleri ve ana dilleri açısından her iki dil arasındaki benzerliklerden kaynaklı dil sapmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Benzeri şekilde, farklı çalışmalarda diller arasındaki uzaklıklar ve uzaklık dereceleri ile yakınlıklar ve yakınlık dereceleri bağlamından hareketle incelemeler yapılabilir.

Araştırmada ele alınan sesbilimsel, biçim-sesbilimsel, biçimbilimsel, biçim-sözdizimsel ve sözdizimsel tipolojik özelliklerin her biri ile ilgili ayrı ayrı olmak üzere belirli hedef kitlelerle gerçekleştirilecek çalışmalarla, Türkçenin diğer dillerle olan benzerlik / farklılık derecesinin hangi noktalar üzerinde yoğunlaştığı tespit edilebilir. Bunlardan hareketle Türkçe öğretimi süreçlerinde yaşanacak olası sorunlara yönelik kolaylaştırıcı örnekler geliştirilebilir.

Türkçe öğretimi süreçlerinde diller arası ilişkiler bağlamında karşılaşılan dil sapmaları, öğrenme güçlükleri, olumsuz aktarım yanlışları vb. sorunlara çözüm sunması amacıyla öncelikle Türkçenin sesbilimsel, biçim-sesbilimsel, biçimbilimsel, biçim-sözdizimsel ve sözdizimsel tipolojik özellikleri netleştirilmelidir. Bu sayede her biriyle ilgili tüm özelliklerin öğretime yönelik hem sesletim hem yazılı anlatım çalışmaları tasarlanması faydalı olabilir.

## Etik Metni

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 07.03.2022 tarih ve 2022/03-06 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

**Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı:** Birinci yazarın bu makaleye katkı oranı 50%, ikinci yazarın katkı oranı ise 50%'dir.

## KAYNAKÇA

- Aikhenvald, A. Y. (2007). Typological distinctions in word-formation. *Language typology and syntactic description: grammatical categories and the lexicon*. Volume III. T. Shopen. (Ed.) Cambridge University Press.
- Aslan Demir, S. (2018). Dilbilimsel tipoloji ve yabancı dil olarak Türkçe öğretime etkisi. *X. uluslararası dünya dili Türkçe sempozyumu bildiri kitabı* içinde. 114-123, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

- Balçı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Best, C. & Tyler, M. D. (2007). Nonnative and secondlanguage speech perception. İçinde O.-S. Bohn & M. J. Munro (Ed.), *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*, 13–34.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, *Turkish studies - international periodical for the languages, literature and history of turkish or turkic* 6/3, 1357-1367
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri *Zeitschrift für die welt der türken journal of world of turk* 6 (2).
- Brahimi, S. (2019). *Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Bybee, J. (2005). *From usage to grammar: The mind's response to repetition*. Paper presented at the Linguistic Society of America
- Bybee, J. (2008). Usage-based grammar and second language acquisition. İçinde P. Robinson & N. C. Ellis (Ed.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*, 216-237.
- Candaş Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, XLII (2), 265-277.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1994). Language choice among immigrants in a multi-lingual destination. *Journal of population economics*, 7, 119-131.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology: syntax and morphology*. Basil Blackwell
- Comrie, B. (2005). *Dil evrensellikleri ve dilbilim tipolojisi*, İ. Ulutaş (çev). Hece yay.
- Comrie, B. (2010). Japanese and the other languages of the world. *NINJAL Project Review* 1, 29-45.
- Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge University Press.
- Cuza, A., Jiao, J. & López-Otero J. C. (2018). Does typological proximity really matter? evidence from mandarin and brazilian portuguese-speaking learners of spanish. *languages*, 3 (13) <https://doi.org/10.3390/languages3020013>
- Daniel, M. (2010). Linguistic typology and the study of language. İçinde J. J. Song (Ed). *The oxford handbook of linguistic typology*. 43-68, Oxford University Press.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Demir, S. (2021). Yabancı/ikinci dil olarak türkçe öğretiminde biçimbilim ve söz dizimi farkındalığını geliştirmede araç dil kullanımı. *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi*, 4(1), 56-77.
- Dryer, M. S. (1992). The Greenbergian word order correlations. *Language* 68(1). 81–138.
- Edwards, J. (2012). Cultures and languages in contact: towards a typology. *The Handbook of Intercultural discourse and communication*, 37-60 <https://doi.org/10.1002/9781118247273.ch3>
- Ellis, N. C. (1998). Emergentism, connectionism and language learning. *Language learning*, 48, 631 664.
- Ellis, N. C. (2002a). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 24, 143-188.

- Ellis, N. C. (2002b). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in second language acquisition*, 24, 297-339.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. İçinde C. Doughty & M. H. Long (Ed.), *Handbook of second language acquisition*, 3–68. Blackwell.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied linguistics*, 27, 164–194.
- Erdem Nas, G. & Yalçınkaya, S. (2021). Endonezya dili konuşurlarının Türkçe ünlü üretimi (bir r dili uygulaması). *Uluslararası disiplinler arası dil araştırmaları (DADA) dergisi*, 2, 1-24.
- Erdem Nas, G. (2020). Ünlüler ile ilgili kuramlar çerçevesinde Türkçedeki ünlüler. *RumeliDE dil ve edebiyat araştırmaları dergisi*. 237-252. 10.29000/rumelide.813412
- Erdem, M. (2015). Türk dili tipolojisi üzerine. İçinde B. Gül, (Ed.) *Alkış bitiği Kemal Eraslan armağanı*. 67-76, TKAE.
- Erkuş, A. (2017). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*, Seçkin Yay. 5. Baskı
- Flege, J. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. İçinde W. Strange (Ed.) *Speech perception and linguistic experience: issues in cross- language research*, 233–277. York Press.
- Gökçe, F. (2019). Tipoloji filolojiyi besler mi? (orhun yazıtlarındaki kiçig tegme- yapısı için tipolojik kanıtlar). *Eski Türkçenin izinde. Türkiye’de eski Türkçe çalışmaları*. Akçağ Yayınları, 145-150.
- Gökçebağ, D. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yunanlıların yaptıkları dilbilgisel hataların incelenmesi. *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dergisi*, 1 (2), 100-116
- Greenberg, J. H. (1966). Some Universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. İçinde J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of language*, 73-113, The M.I.T. Press.
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güven, E. & Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International journal of language academy*, 9 (1).
- Haspelmath, M. (1997). *Indefinite pronouns*. Clarendon Press.
- Hawkins, J. A. (1983). *Word order universals*. New York: Academic Press.
- İkiz, B. (2019). *Ana dili söz dizimi tipolojisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Isphording, I. E. & Otten, S. (2011). Linguistic distance and the language fluency of immigrants. *Ruhr economic papers*, 274.
- Jingyang J., Jinghui O. & Haitao L. (2019). Interlanguage: a perspective of quantitative linguistic typology. *Language sciences*. 74, 85–97 <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2019.04.004>
- Johanson, L. (1992). *Strukturelle faktoren in türkischen sprachkontakten*. Steiner.
- Johanson, L. (2002). *Structural factors in Turkic language contacts*. Curzon.
- Johanson, L. (2007). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler*. (Çev.) N. Demir. İkinci Baskı. TDK.
- Kulamshaeva, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan morfonolojik sorunlar - Kırgız öğrenciler örneği. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 6, 70, 212-224

- MacWhinney, B. (1998). Models of the emergence of language. *Annual review of psychology*, 49, 199-227
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. JB Printing.
- Moravcsik, E. & Daniel, M. The Associative Plural. Erişim : [http://amor.cms.huberlin.de/~h2816i3x/Lehre/2007\\_VL\\_Typologie/03\\_Daniel\\_AssociativePlural.pdf](http://amor.cms.huberlin.de/~h2816i3x/Lehre/2007_VL_Typologie/03_Daniel_AssociativePlural.pdf)
- Orgun, O. (2011). How typologically coherent is Turkish?: puzzles of language essays in honour of Karl Zimmer. E. Erguvanli & B. Rona, (Yay. Haz.), *Turcologica*, 86, 157-168.
- Rijkhoff, J. (2016). Crosslinguistic categories in morphosyntactic typology: Problems and prospects. *Linguistic typology* 20-2, 333-363.
- Römer, U., Matthew, B. O. & Nick, C. E. (2014). Second language learner knowledge of verb–argument constructions: effects of language transfer and typology, *the modern language journal*, 98, 4, 10.1111/modl.121490026-7902/14/952-975.
- Schmid, S. (2012). Phonological typology, rhythm types and the phonetics/phonology interface. A methodological overview and three case studies on Italo-Romance dialects. İçinde A. Ender, A. Leemann, & B. Wälchli, *Methods in contemporary linguistics*. 45-68, de Gruyter Mouton.
- Song, J. J. (2002). Linguistic typology and language acquisition: The accessibility hierarchy and relative clauses. *Language research* 38(2), 729-756.
- Sönmez, V. & G. Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*, Anı Yay.
- Tecim, M. E. (2017). Wals info veri tabanına göre almanca Fransızca ve Türkçenin karşılaştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Uzun, N. E. (2012a). *Wals yapabilir miyiz?* 26. Ulusal dilbilim kurultayı bildirileri içinde Süleyman Demirel Üniv. Yay.
- Uzun, N. E. (2012b). *WALS-tabanlı tipolojik sıralamalar için bir öneri*. 16. Uluslararası Türk dilbilim kurultayı bildirileri içinde 18-21 Eylül, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Uzun, N. E. (2013). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. İçinde M. Durmuş & A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*, 551-563, Gafiker.
- Velupillai, V. (2012). *An introduction to linguistic typology*. John Benjamins Publishing Company.
- Venneman, T. (1974). Theoretical word order studies: results and problems. *Papier zur linguistik*, 7: 5-25.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Basım). Ankara.
- Yılmaz, E. (2016). Türkçenin tipolojisi. *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. İçinde F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu. (Ed). 1-15, Pegem Akademi.