



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2024, 24(2), 1076 – 1095. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407542>

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Macar Öğrencilerin Yazılı Anlatım Hataları Written Expression Errors of Hungarian Students Learning Turkish as a Foreign Language

Seda KAYA¹ , Gökçen TEKİN² 

Geliş Tarihi (Received): 25.12.2023

Kabul Tarihi (Accepted): 02.04.2024

Yayın Tarihi (Published): 24.06.2024

Öz: Yazma becerisi, üretici dil becerilerinden biri olup öğrenciye birtakım yükler getirmesi sebebiyle öğrenciler bu beceride zorlanmakta ve yazı yazmaktan çoğu zaman kaçınmaktadırlar. Türkçenin hem ana dili hem yabancı dil olarak öğretiminde bu durumu etkileyen bireysel farklılıkların yanı sıra öğrencilerin konuya ilişkin yeterlik ve hazır bulunuşlukları, yazmaya karşı olan tutum, ilgi ve motivasyonları gibi etmenler vardır. Ayrıca yazma becerisinin öğretim etkinliklerinin niteliği gibi değişkenlerden, ana dilinde düşünme ve ana dilindeki kuralları hedef dile yansıtma gibi etmenlerden de etkilendiği bilinmektedir. Bu çalışmada www.hizliturkce.com web sitesi aracılığıyla uzaktan eğitimle Türkçe öğrenen 20 Macar öğrencinin yazma çalışmalarında görülen hataların analizi yapılmıştır. Bunun için A1 seviyesinde Türkçe eğitim görmekte olan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları incelenmiş; anlatımlarında görülen hatalardan yola çıkılarak iki dil arasındaki anlatım farklılıklarına ilişkin çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma hataları sınıflandırılarak temalara ayrılmış, konu ilgililerine iki dilden kaynaklanan anlatım farklılıklarına ilişkin veriler sunulmuştur. Çalışma sonucunda, Macar öğrencilerin ana dilleri olan Macarcadaki anlamsal ve söz dizimsel özelliklerden bazılarını hedef dil Türkçeye yansıttıkları bu nedenle Türkçedeki bazı dilbilgisi kurallarını yazma çalışmalarında kullanamadıkları belirlenmiştir. Elde edilen veriler yazma etkinliklerine sınıfta daha çok yer verilmesiyle öğrencilerin ana dillerini Türkçeye yansıtılmalarından kaynaklı hatalarının önlenebileceğini göstermiştir. Bu süreçte öğretmene, öğrencilerin anlatım hatalarının farkına varmaları için yazma sonrası dönüt verme ve değerlendirme gibi önemli görevler düşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Macar öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, hata analizi

&

Abstract: Writing skill is one of the productive language skills, and since it places some burdens on the student, students have difficulty in this skill and often avoid writing. In addition to individual differences that affect this situation in teaching Turkish both as a mother tongue and as a foreign language, there are factors such as students' competence and readiness for the subject, their attitude, interest and motivation towards writing. It is also known that writing skills are affected by variables such as the quality of teaching activities, thinking in the native language, and reflecting the rules of the native language into the target language. In this study, the errors seen in the writing works of 20 Hungarian students who learned Turkish through distance education through the www.hizliturkce.com website were analyzed. For this purpose, the written expression works of students studying Turkish at A1 level were examined; various inferences have been made regarding the differences in expression between the two languages, based on the errors seen in their expressions. In this study, document analysis technique was used. Students' writing errors were classified and divided into themes, and data on the differences in expression resulting from the two languages were presented to those interested in the subject. As a result of the study, it was determined that Hungarian students reflected some of the semantic and syntactic features of their native language, Hungarian, into the target language, Turkish, and therefore they could not use some grammatical rules in Turkish in their writing studies. The data obtained showed that students' mistakes caused by reflecting their native language into Turkish can be prevented by including more writing activities in the classroom. In this process, the teacher has important duties such as giving feedback and evaluation after writing so that students become aware of their expression errors.

Keywords: Hungarian students, Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, error analysis

Atıf/Cite as: Kaya, S. & Tekin, G. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1076-1095. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1407542>.

İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

*Bu çalışma 2023'te 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi Seda Kaya, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, sedakayabp@gmail.com, 0000-0002-4658-4924

² Dr. Öğr. Üyesi Gökçen Tekin, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, gokcentekinbrs@gmail.com, 0000-0002-6956-1207

1. GİRİŞ

Bireylerin duygu ve düşüncelerini kendi ana dili kurallarına göre yazılı bir şekilde ifade etmesi olan (Karatay, 2020) yazılı anlatım birçok boyutu olan bir süreçtir. Ana dilde bireyler ifadelerini kendi dillerinin kurallarına göre oluştururlar. Yazma becerisinin bir ürün olarak ortaya çıkması; bireyleri bir hazırlık sürecine dahil eder. Bu durum, yazma becerisinin diğer dil becerileri arasında daha zor ve uğraş gerektiren bir doğası olmasına sebep olur. Diğer üretici dil becerisi olan konuşma ile kıyaslandığında yazılı ürünler genellikle kendiliğinden gelişmeyen düşünme, taslak oluşturma ve bu aşamaların gözden geçirilmesi gibi aşamalarla ortaya çıkar (Brown, 2001). Bu karmaşık süreçlerin yanı sıra yazma becerisi bireylerin özel yetenekler yerine yaşa, deneyime, ön bilgilere bağlı olarak zaman içerisinde doğru etkinliklerle geliştirilip kazanabilecekleri bir beceridir (Karatay, 2011).

Yazma eğitiminde süreç teriminin ortaya çıkışıyla üründen ziyade sürece önem verilmeye başlanmıştır. Süreç içerisinde öğrencilerin kendi yazma süreçlerini anlamalarını sağlamak; ön yazım, taslak hazırlama ve yeniden düzenleme için onlara süre tanımak ve strateji oluşturmalarına olanak sağlamak; öğrencilerin yazdıklarıyla anlatmak istedikleri şeyi keşfetmelerine yardımcı olmak; süreçle ilgili dönüt ve birlikte değerlendirme ön plana çıkmıştır (Brown, 2001). Böylelikle öğrenci de sürece dahil edilmiş olur. Kendi yazma sürecine yönelik içsel farkındalıklar geliştirebilmeye fırsat bulur çünkü yazmak sadece öğrenmenin gösterilmesi değil, öğrenmenin keşfedilmesi içindir. Konuşmanın aksine, alıcıya sunulmadan önce üretilen fikirlerin ve dilin incelenmesini sağlar. Öğrencilerden sadece verilen metinleri analiz ederek değiştirip taklit etmeleri istendiğinde içerik ve biçim arasındaki uyumu yakalama fırsatlarına engel olunabilir (Raimes, 2002). Biçimi, düzeni ve düzeltmeyi öğretmek için, anlatımın içeriğini oluşturan yazarın kendi fikirleriyle başlamak gerek. Aksi takdirde, fikirlerin üretilmesini kolaylaştırmak yerine engelleyen, yalnızca öğretmen merkezli, katı prosedür olarak görünen bir durum ortaya çıkar. Yazmayı öğretmede süreç yaklaşımı ürüne, metin yapısına, söylem özelliklerine ve hataya yönelik bir yaklaşımı içermelidir (Raimes, 1986).

Kendi unsurları arasındaki ilişkinin (ilişkisel yön), fikirlerin geliştirilmesi ve iletilmesi için çeşitli stratejilerin (stratejik yön) ve bir metinsel yönün kullanımını içeren yazma becerisi sadece morfolojik, sözcüksel, sözdizimsel ve deyimsel bilgilerin edinilmesiyle iyi yazma garantisi vermez. Çünkü yazma, dilbilgisel olarak cümleler oluşturmaktan çok daha fazlasıdır (Matsuda & Silva, 2020). Başarılı bir yazma:

- Harf oluşturma mekaniğinde ustalaşmayı,
- Yazım ve noktalama kurallarına hâkim olmayı ve bunlara uymayı,
- Kastedilen anlamı iletmek için dilbilgisel sistem kullanmayı,
- Verilen yeni bilgilerin, konu ya da yorum yapılarının paragraf ve tam metin düzeyinde düzenlenmesini,
- Taslağın düzeltilip gözden geçirilmesini,
- Hedef kitleye uygun stili seçmeyi gerektirir (Nunan,2001).

Raimes (1983), yazma sürecinde yazarların fikirlerini net, akıcı ve etkili bir şekilde düzenlenmelerini sağlayacak bazı bileşenlerle karşı karşıya olduklarını belirtir ve bunları cümle yapısı ve sınırlılıkları, biçim seçimi gibi söz dizimsel; ilişkisellik, açıklık, orijinallik ve mantık gibi içeriksel; fikirleri toplama, başlama, taslak ve gözden geçirme gibi yazar süreci; okuyucular; yazma amacı; kelime dağarcığı, deyim kullanımı gibi sözcük seçimi; paragraflar arası bağlantı, planlama, düzenleme, destekleyici düşünceler kullanma gibi organizasyon; yazım, noktalama gibi mekanikler ve dilbilgisel düzenlemeler şeklinde gruplandırır. Yazma becerisinin hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin gelişim sürecinde birçok problemle karşılaştığı bir alan olması sebebiyle öğrenciler, planlama, taslak hazırlama ve düzenlemeye zaman ve çaba harcamalarına teşvik edilmeliler (Harmer, 2010).

1.1. Yabancı dilde yazma becerisi

Yazma becerisi anadilde olduğu gibi yabancı dilde de öğrenciler tarafından zorluk ve sorunların yaşandığı bir beceridir. Yabancı bir dilde öğrenciler yazmayı öğrenmeden konuşmayı öğrenebilir hatta yazma çoğu öğrenci için, uzun çalışmalarından sonra bile en az yetkin oldukları beceri olmakla kalmayıp en az kullanacakları beceridir (Byrne, 1988). Her ne kadar ana dilde yazma becerisinin, dilsel doğruluk ve uygunluk açısından yabancı dilde yazma başarısını olumlu etkilediği bilinse de (Byrne, 1988; Cumming & Riazi, 2000) yabancı dilde doğru bir şekilde kompozisyon oluşturabilmek için, öğrencilerin dilin grafik sistemini, dilbilgisi yapısını ve yazılan konuyla ilgili kelimeleri öğrenerek karmaşıklığın üstesinden gelmeleri gerekmektedir (Anwar & Ahmed, 2006). Diğer bir dil becerisi olan konuşma ile kıyaslandığında ise konuşma, çoğu durumda insanlar için anında geri bildirim sağlayabilen; doğal ve normal bir iletişim aracıken yazmanın tek başına yapılan bir aktivite olması; etkileşim ya da geri bildirim olanağının kısa sürede gerçekleşmemesi de yazma eylemini zorlaştıran sebeplerdendir (Byrne, 1988). Kendi doğası nedeniyle gelişimi zaman ve çaba gerektiren yazma becerisinde öğrencilerden ve öğretmenlerden kaynaklanan problemler de bulunmaktadır. Bireysel farklılıkların da etkili olduğu bir süreç olan yazma süreci bunun gibi birçok durumdan etkilenmektedir.

ElBashir (2023), çalışmasında yapılan yazılı anlatım problemlerini: öğrencilerden kaynaklanan problemler, kelime seçimi, cümle yapısı, yazım hatası, büyük harf kullanımı ve planlama ile ilgili problemler, dilbilgisel, bilişsel zorluklar, içerik problemleri, yetersiz zaman, pratik eksikliği, öğrenci motivasyon eksikliği, öğretmen geribildirim, yazmanın doğası, öğretmen yorumları şeklinde sınıflandırarak derlemiştir. Bunun yanı sıra öğrenciler, anadillerinde düşünmeleri ve doğru kullanıma ilişkin yetersiz bilgileri sebebiyle hedef dil için geçerli olduğunu düşündükleri şeyleri kurallaştırabilirler. Öğrenme sürecinde, genellikle, diller arası gelişim aşamalarından veya konuşulan lehçelerdeki standart dışı unsurlardan kaynaklanan ana dil müdahalesi yaşarlar (Myles, 2002).

Richards (1970); öğrencinin ana dilinin müdahalesinden kaynaklanan hataların, diller arası hatalar olduğunu belirtir ve bunların dışında; hatalı genelleme, kuralların eksik uygulanması ve kuralların geçerli olduğu koşulların öğrenilememesi gibi dil içi hatalardan bahseder. Bir de öğrencinin eğitim ortamında kazandığı sınırlı deneyimiyle hedef dil hakkında hipotezler oluşturmaya çalıştığını; öğrencinin aslında gelişme aşamasında olduğunu gösteren gelişimsel dil hataları vardır. Bunlar dörde ayrılır:

- **Aşırı Genelleme:** Öğrencinin hedef dildeki diğer yapılara ilişkin deneyimine dayanarak normal dışı bir yapı oluşturduğu durumları kapsar. Genellikle iki normal yapı yerine tek bir hatalı yapının yaratılmasını içerir. Bu, öğrencinin dil yükünü azaltmaya çalışmasının bir sonucu olabilir.
- **Kural kısıtlamalarından habersiz olma:** Normal dışı yapıların genelleştirilmesiyle yakından ilgili olan, mevcut yapıların kısıtlamalarına uyulmaması, yani kuralların uygun olmayan bağlamlara uygulanmasıdır.
- **Kuralların eksik uygulanması:** Bu kategori altındaki hatalar, kabul edilebilir ifadeler üretmek için gereken kuralların gelişim derecesini temsil eden yapılardır. Öncelikli olarak iletişimle ilgilenen yabancı dil öğrencisi, doğru kullanımın temel kurallarından daha fazlasına ihtiyaç duymadan oldukça etkili bir iletişim kurabilir. İletişim kurma motivasyonu dilbilgisi açısından doğru cümleler üretme motivasyonunun önüne geçebilir.
- **Hatalı kavramlar oluşturulması:** Hedef dildeki ayrımların hatalı öğrenilmesinden kaynaklanan bir gelişimsel hata çeşididir. Bu tür hatalar bazen öğretim öğelerinin iyi sıralanamamasından kaynaklanabilmektedir.

Byrne (1988) ise yazma güçlüklerini psikolojik, dilsel ve bilişsel olmak üzere üçe ayırır. Öğrenciler dil öğrenirken genellikle duygu, düşüncelerini yazılı anlatımla ifade etmek için yeterli dil girdisine sahip olmazlar ve bunun da farkındadırlar. Bu sorunu çözmek için, onları, yabancı dil kazanımlarının ötesine zorlamadan ve aynı zamanda entelektüel düzeyde tatmin olacakları yazma etkinlikleri sağlanabilir. Yazmanın bir ifade şekli oluşu ve doğası gereği bireyin bu süreçte kendisiyle baş başa ve özgür olduğu bilinci

öğrencilere kazandırılarak yazma süreci, hata yapmaktan korkulan değil hatalardan yola çıkılarak daha iyisine ulaşmaya çalışılan keyifli bir öğrenme süreci hâline dönüştürülebilir.

Her dilin kendine özgü bir anlatım ve ifade üslubu bulunmaktadır. Hâlihazırda bir anadiline sahip birey, belli bir yaştan sonra öğrendiği yabancı dilde öncelikle kendi dili ile düşünecek ve fikir üretecektir. Öğrenmenin, edinmeden farklı olarak sezgisel olmayan, kontrol mekanizmalarının devreye girdiği, çaba ve bilinç gerektiren bir süreç olması (Aktaş & Yakup, 2021; Uçak, 2016) hatalı performanslarla karşılaşmanın normal olduğu bir durumdur. Önemli olan hataların kaynağını tespit edip buna çözüm sağlayabilmektir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik problemlerin ve yazma hatalarının belirlendiği birçok çalışma olduğu görülmektedir (Aydın, 2014; Aytan ve Güney, 2015; Boylu, 2014; Gürler, 2019; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarıslan, 2018; Şahin, 2020; Tiryaki, 2017; Yılmaz & Bircan, 2015). Bu çalışmalarda öğrencilerin yazma becerisi sorunları ve yazılı anlatım hataları tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlardan hareketle yapılan yazılı anlatım hatalarının kaynakları tespit edilerek bunların önüne geçilmesini sağlayabilecek öğretim etkinlikleri ve önlemler geliştirilebilir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Üretici dil becerilerinden biri olan yazma becerisinde, öğrencilerin etkili bir anlatım ortaya koyabilmeleri için bazı birikimlere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle yazma becerisi hem ana dil hem yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi gereken bir beceridir. Dil öğretiminde öğrencilerin birikimleri ve hazır bulunuşlukları, kaygı ve tutumları becerileri etkileyen bireysel faktörlerdir. Bunların yanı sıra öğrencilerin ana dillerine yönelik bilgileri de hedef dildeki beceri ürünlerini etkileyebilmektedir. Bu çalışmada www.hizliturkce.com web sitesinde uzaktan eğitim yoluyla Türkçe öğrenen 20 Macar öğrencinin yazılı anlatım çalışmaları incelenerek Türkçe yazılı anlatım hataları analiz edilmiştir. Macar öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım oluşturmada karşılaştıkları dilsel hatalar ve sebepleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Alanyazında birçok dilde yazılı anlatıma yönelik hataların (Aytan & Güney, 2015; Gürler, 2019; Yılmaz ve Bircan, 2015) ve yazma problemlerinin belirlendiği (Aydın, 2014; Boylu, 2014; İnan, 2014; İnce, 2006; Özarıslan, 2018; Şahin, 2020; Tiryaki, 2017) çalışmalarla karşılaşılmıştır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak Macarca ana dile sahip öğrencilerin ana dilden ya da hedef dilden kaynaklı yazılı anlatım hatalarının çözümüne yönelik yeni eğitim uygulamaları için ön kaynak oluşturulmuştur.

1.3. Araştırmanın problem cümlesi

Bu çalışmada şu soruya cevap aranmıştır:

1) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları incelenmiştir. Öğrencilerin hatalarının incelenmesinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur.

2.1. Veri toplama aracı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını belirlemek amacıyla araştırmanın birinci aşamasında, hataları ve hataların alt kategorilerini belirlemek için bir HBT (hata belirtke tablosu) hazırlanmıştır. Bu tabloda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ortak olarak sıklıkla hata yaptıkları konulara yönelik ana ve alt başlıklar bulunmaktadır. Ör: Uygun ses olaylarının görülmemesi (ünlülerle ilgili, ünsüzlerle ilgili hatalar), cümle bilgisi hataları (söz dizimi hatası, öge eksikliği hatası vb.), ek hataları (bulunma durum eki hatası, belirtme durum eki hatası vb.). Bu tablonun

ana ve alt başlıklarını belirlemek için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra süreç içerisinde kağıtlar incelendikçe belirlenen hatalara göre HBT'nin içeriği genişletilip daraltılmıştır.

2.2. Veri toplama süreci

Veri toplama tekniği olarak doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Tek başına bir veri yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Verilerin toplanma sürecinde öğrencilerin yazılı anlatım kağıtlarının her biri ayrı ayrı incelenmiştir. Bunun için ilk olarak HBT ile belirlenen ana ve alt başlıklar yani hata türleri MAXQDA nitel analiz programına eklenmiştir. Daha sonra kağıtların PDF dosyaları aynı programa yüklenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar sırasıyla programa eklenen ilgili hatanın altına sürüklenmiştir. Öğrencilerin kâğıtları incelendikçe hataların ana ve alt başlıkları güncellenmiştir. Analiz süreci içerisinde bazı başlıklar (o konuda hata belirlenmeyen) çıkarılmış, HBT'de olmayan ama öğrencilerin hata yaptıkları dilbilgisi konuları ise hem HBT'ye hem de MAXQDA'ya eklenmiştir. Son olarak ikinci aşamada hataların sıklıkları ve her hata için hatayı yapan öğrenci sayısına yönelik veriler programdan alınmıştır.

2.3. Verilerin analizi

Verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması sürecidir. Bu analiz tekniğinin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek & 2016). Veriler MAXQDA nitel analiz programında analiz edilmiştir. Programa kategoriler işlendikten sonra hataların sıklıkları hesaplanmıştır. Örneğin "Çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum." cümlesindeki hata dönüşlü çatı kullanımı hatası olarak görülse de temel düzey olan A1'de henüz bu konu öğrenilmemektedir. Bu konu B1 konusudur ve öğrencinin dönüşlü çatıyı değil fiili hatalı kullandığı düşünülmüştür. İkinci olarak aynı program kullanılarak hatayı yapan öğrenci sayıları hesaplanmıştır. Böylelikle kategorilerdeki hata sayıları; hataları yapan öğrenci sayıları, kategorilerdeki hataların en az ve en çok yapılma sayıları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hataların kategorileri belirlenirken dil düzeyleri dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen hatalar: ses hataları, uygun ses olaylarının görülmemesi, cümle bilgisi hataları, sözcük türlerinin kullanımı ile ilgili hatalar, isim çekim eki hataları, fiil çekim eki hataları, tamlama hataları, yazım ve noktalama hataları olmak üzere sekiz ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir.

3.1. Ses hataları: Bu bölümde ses hataları, ünlülerle ilgili hatalar ve ünsüzlerle ilgili hatalar olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Yazılı Anlatımda Görülen Ses Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Ünlülerle ilgili hatalar	14	1,00	2,00	27,00
2. Ünsüzlerle ilgili hatalar	10	1,00	2,00	13,00

Tablo 1 incelendiğinde, 14 öğrencinin ünlülerle, 10 öğrencinin ise ünsüzlerle ilgili hata yaptığı görülmektedir. Ünlülerle ilgili toplam 27 hata yapılmışken bu konuda en az 1 en fazla 2 hata yapan öğrenci olduğu görülmektedir. Ünsüzlerle ilgili toplam 13 hata yapılmışken bu konuda da en az 1, en fazla 2 hata yapan öğrenci bulunmaktadır. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.1.1. Ünlülerle ilgili hatalar

Bu bölümde öğrencilerin, ses denkliklerindeki uyumsuzluklar ya da seslerin doğru algılanmaması sebebiyle sesleri birbirlerinin yerine kullanarak yaptıkları ünlü hata kategorileri ve bu kategorilerden örneklere yer verilmiştir:

3.1.1.1. -i Seslerinin karıştırılması

“Kızım de *yardım* ediyorum (K1) (doğrusu: Kızıma da yardım ediyorum.)”, “*Kızım* sevgili oynuyor (K1) (doğrusu: Sevgili kızım oynuyor.)”, “*Yüzümü yıkıyorum* (K2) (doğrusu: Yüzümü yıkıyorum.)”, “*Diş fırçalıyorum* (K2) (doğrusu: Dişlerimi fırçalıyorum.)”, “*Çamaşır yıkıyorum* (K2) (doğrusu: Çamaşır yıkıyorum.)”, “*Alışveriş* yapıyorum (K2) (doğrusu: Alışveriş yapıyorum.)”, “*Evde çalışıyorum* (K4) (doğrusu: Evde çalışıyorum.)”, “*Öğle yemeğinden sonra biraz rahatlıyorum* (K6) (doğrusu: Öğle yemeğinden sonra biraz dinleniyorum.)”, “*Saat 6.30’da oğlumla evden çıkıyoruz* (K9) (doğrusu: Saat 06.30’da oğlumla evden çıkıyoruz.)”, “*İkinci alışveriş* yapıyorum (K10) (doğrusu: Öğleden sonra alışveriş yapıyorum.)”, “*Elma çayı* içeyim (K13) (doğrusu: Elma çayı içerim.)”

3.1.1.2. -u,-ü Seslerinin karıştırılması

“*Dukkana gidiyorum* (K2) (doğrusu: *Dükkâna gidiyorum.*)”

3.1.1.3. -o, -ö Seslerinin karıştırılması

“*Onluklarımı yanıma alırım, bazen unutturum* (K7) (doğrusu: *Önlüklerimi yanıma alırım, bazen unutturum.*)”

3.1.1.4. Ses ekleme hataları

“*Dinlenme sonra televizyon izliyorum* (K11) (doğrusu: Dinlendikten sonra televizyon izliyorum.)”, “*Kahavaltı* yapıyorum (K13) (doğrusu: Kahvaltı yapıyorum.)”, “*Makiyaj* yapıyorum (K15) (doğrusu: Makyaj yapıyorum.)”, “*İşede* her yerde çok işim var (K20) (doğrusu: İşte hep çok işim var.)”

3.1.2. Ünsüzlerle ilgili hatalar

Bu bölümde öğrencilerin harf denkliklerindeki uyumsuzluklar ya da harfleri doğru algılamama sebebiyle harfleri birbirlerinin yerine kullanmak üzere yaptıkları ünsüz hata kategorileri ve bu kategorilerden örneklere yer verilmiştir:

3.1.2.1. -g, -ğ, -y Harflerinin karıştırılması

“*Öyle yemeği yiyorum.* (K2) (doğrusu: *Öğle yemeği yiyorum.*)”, “*Öyleden sonra antreman yapıyorum* (K2) (doğrusu: *Öğleden sonra antrenman yapıyorum.*)”, “*Odamda masaj yatağım var* (K6) (doğrusu: *Odamda masaj yatağı var.*)”

3.1.2.2. -s, -ş Harflerinin karıştırılması

“*Evde çalışıyorum* (K4) (doğrusu: *Evde çalışıyorum.*)”, “*Basım sık sık ağrıyor bu yüzden her sabah meditasyon yapıyorum* (K6) (doğrusu: *Başım sık sık ağrıyor bu yüzden her sabah meditasyon yapıyorum.*)”, “*Sonra bir seyler yemeği yapıyorum* (K10) (doğrusu: *Sonra bir şeyler pişiriyorum.*)”, “*Bahçede çalışıyorum* (K13) (doğrusu: *Bahçede çalışıyorum.*)”

3.1.2.3. -c, -ç Harflerinin karıştırılması

“*Kahve sonra evden çıkıyorum* (K11) (doğrusu: *Kahve içtikten sonra evden çıkıyorum.*)”, “*Dişlerime fırçalıyorum* (K12) (doğrusu: *Dişlerimi fırçalıyorum.*)”

3.1.2.4. Yer değiştirme

“*Mehraba* (K3) (doğrusu: *Merhaba*)”, “*Kahvatlı* (K3) (doğrusu: *Kahvaltı*)”

3.3. Uygun ses olaylarının görülmemesi: Bu bölümde uygun ses olaylarının görülmemesi, büyük ünlü uyumu hatası ve ünsüz benzeşmesi hatası olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Yazılı Anlatımda Görülen Uygun Ses Olaylarının Görülmemesi

	N	En az	En çok	Toplam
1. Büyük ünlü uyumu hataları	6	1,00	1,00	6, 00
2. Ünsüz benzeşmesi hataları	5	1,00	1,00	5,00

Tablo 2 incelendiğinde toplam 6 öğrencinin büyük ünlü uyumu, 5 öğrencinin ise ünsüz benzeşmesi hatası yaptığı görülmektedir. Bu iki konuda en az ve en çok birer hata olduğu belirlenmiştir. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.3.1. Büyük ünlü uyumu hataları

“Kızım de yardım ediyorum (K1) (doğrusu: Kızıma da yardım ediyorum).”, “Gece 10.00’de uyuyorum (K5) (Gece 10.00’da uyuyorum).”, “Gece 10.30’de uyuyorum (K4) (doğrusu: Gece 10.30’da uyuyorum).”

3.3.2. Ünsüz benzeşmesi hataları

“04.15’de kalkıyorum (K4) (doğrusu: 04.15’te uyuyorum).”, “Eve *geltikten* sonra yemeği pişirmeye başlıyorum (K1) (doğrusu: Eve geldikten sonra yemek pişirmeye başlıyorum).”, “*İşden* sonra eve geliyorum (K14) (doğrusu: İşten sonra eve geliyorum).”

3.4. Cümle bilgisi hataları

Bu bölümde cümle bilgisi hataları, söz diziminin hatalı olması ve öge eksikliği olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Öge eksikliği alt kategorisi ise yüklem ve nesne eksikliğinden oluşmaktadır. Bununla ilgili bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Yazılı Anlatımda Görülen Cümle Bilgisi Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Söz dizimi hataları	2	1,00	2,00	3, 00
2. Öge eksikliği hataları	6	1,00	1,00	6,00

Tablo 3 incelendiğinde toplam 2 öğrencinin söz dizimi, 6 öğrencinin ise öge eksikliği hatası yaptığı görülmektedir. Söz dizimi hatası en az 1, en çok 2 toplam 3 kere; öge eksikliği hatası ise en az 1, en çok 1 toplam 6 kere yapılmıştır. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.4.1. Söz dizimi hataları

“Haftanın her günü benim kızım uyanıyor saat 6:00’da ve kalkıyoruz (K1) (doğrusu: Haftanın her günü saat 06:00’da kızım uyanıyor ve kalkıyoruz)”, “Kızım sevgili oynuyor (K1) (Sevgili kızım oynuyor).”, “Bahçede seve seve gidiyorum çalışmak (K6). (doğrusu: Bahçede çalışmaya seve seve gidiyorum).”

3.4.2. Öge eksikliği hataları

3.4.2.1. Yüklem eksikliği hataları

“Öğle yemeğiyoruz (K1) (doğrusu: Öğle yemeği yiyoruz).”, “Öğrenmek sonra televizyon (K12) (doğrusu: Ders çalıştıktan sonra televizyon izliyorum).”, “Onu okula ben işe gidiyorum (K9) (doğrusu: Onu okula bıraktıktan sonra işe gidiyorum).”

3.4.2.2. Nesne eksikliği hataları

“Masaj yaparken her zaman bir zaman okuyorum (K6) (doğrusu: Masaj yaptırırken her zaman biraz kitap okurum.)”, “Türkçe yazarım (K7) (doğrusu: Türkçe yazı yazarım).”

3.5. Sözcük türlerinin kullanımı ile ilgili hatalar: Bu bölümde sözcük türlerinin kullanımı ile ilgili hatalar isim, fiil, zarf, edat ve gereksiz sözcük olmak üzere beş ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Sözcük Türlerinin Kullanımı ile İlgili Hatalar

	N	En az	En çok	Toplam
1. İsim kullanımı ile ilgili hatalar	5	1,00	2,00	8,00
2. Fiil ve yardımcı fiil kullanımı ile ilgili hatalar	12	1,00	3,00	15,00
3. Zarf kullanımı ile ilgili hatalar	3	1,00	1,00	3,00
4. Edat kullanımı ile ilgili hatalar	4	1,00	1,00	5,00
5. Gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili hatalar	1	1,00	1,00	1,00

Tablo 4 incelendiğinde isim kullanımı ile ilgili 5, fiil ve yardımcı fiil kullanımı ile ilgili 12, zarf kullanımı ile ilgili 3, edat kullanımı ile ilgili 4 ve gereksiz sözcük kullanımıyla ilgili 1 öğrencinin hata yaptığı görülmektedir. İsim kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 2, toplam 8; fiil kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 3, toplam 15; zarf kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 1, toplam 3; edat kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 1, toplam 5; gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili en az 1, en çok 1 ve toplamda da 1 kere hata yapıldığı belirlenmiştir. Aşağıda hata örnekleri verilmiştir.

3.5.1. İsim kullanımı ile ilgili hatalar

“İşim evime 10 dakika (K7) (doğrusu: İşim, evime 10 dakika uzaklıkta.)”, “Öğlen yemeği yiyorum (K10) (doğrusu: Öğle yemeği yiyorum.)”

3.5.2. Fiil ve yardımcı fiil kullanımı ile ilgili hatalar

“Sonra yıkıyorum (K1) (doğrusu: Sonra yıkıyorum.)”, “Duş yapıyorum (K4) (doğrusu: Duş alıyorum.)”, “Çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum (K9) (doğrusu: Çocuklarıma kahvaltı hazırlıyorum.)”, “Ona yemeği hazırlıyorum (K9) (doğrusu: Ona yemek hazırlıyorum.)”, “Sipariş yapıyorum sonra dinlenme (K11) (doğrusu: Siparişleri hazırladıktan sonra dinleniyorum.)”, “Duştan sonra biraz kitap okuyorum ve uyanıyorum (K12) (doğrusu: Duştan sonra biraz kitap okuyorum ve uyuyorum)”, “Evden gidiyorum (K14) (doğrusu: Evden çıkıyorum.)”, “Duş yapıyorum (K16) (doğrusu: Duş alıyorum.)”

3.5.3. Zarf kullanımı ile ilgili hatalar,

“İyi yorgunum (K2) (doğrusu: Çok yorgunum.)”, “İşte o zaman hafta sonları hep yemek yaparım (K7) (doğrusu: Öyle zamanlarda hafta sonları hep yemek yaparım.)”, “İkinci alışveriş yapıyorum (K10) (doğrusu: Öğleden sonra alışveriş yapıyorum).”

3.5.4. Edat kullanımı ile ilgili hatalar

“Alışveriş yapmak sonra eve geliyorum (K3) (doğrusu: Alışveriş yaptıktan sonra eve geliyorum.)”, “Alışveriş yapmak sonra eve dönüyorum (K8) (doğrusu: Alışveriş yaptıktan sonra eve dönüyorum.)”, “Dinlenme sonra televizyon izliyorum (K11) (doğrusu: Dinlendikten sonra televizyon izliyorum.)” “Öğrenmek sonra televizyon (K12) (doğrusu: Ders çalıştıktan sonra televizyon izliyorum.)”, “Alışveriş yapmadan sonra eve geliyorum (K16) (doğrusu: Alışveriş yaptıktan sonra eve geliyorum.)”

3.5.5. Gereksiz sözcük kullanımı ile ilgili hatalar

“Türkçe dili öğreniyorum (K6) (doğrusu: Türkçe öğreniyorum ya da Türk dilini öğreniyorum.)”

3.6. İsim çekim eki hataları: Bu bölümde isim çekim ekleri ile ilgili hatalar belirtme durum eki, bulunma durum eki, yönelme durum eki, ayrılma durum eki, zamir n’si, bildirme eki ve iyelik eki olmak üzere yedi ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

İsim Çekim Eki Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Belirtme durum eki hataları	11	1,00	5,00	22, 00
2. Bulunma durum eki hataları	5	1,00	4,00	10,00
3. Yönelme durum eki hataları	1	1,00	1,00	1,00
4. Ayrılma durum eki hataları	5	1,00	2,00	6,00
5. Zamir n’si hataları	1	1,00	1,00	2,00
6. Bildirme eki hataları	1	1,00	1,00	1,00
7. İyelik eki hataları	1	1,00	3,00	6,00

Tablo 5 incelendiğinde, belirtme durum eki ile ilgili toplam 11, bulunma durum eki ile ilgili 5, yönelme durum eki ile ilgili 1, ayrılma durum eki ile ilgili 5, zamir n’si, bildirme eki ve iyelik ekiyle alakalı birer öğrencinin hata yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler belirtme durum ekiyle ilgili en az 1, en çok 5, toplamda 22; bulunma durum ekiyle ilgili en az 1, en çok 4, toplamda 10; yönelme durum ekiyle alakalı en az 1, en çok 1, toplamda 1 kere; ayrılma durum ekiyle en az 1, en çok 2, toplamda 6 kere; zamir n’siyle alakalı en az 1, en çok 1, toplamda 2 kere; bildirme ekiyle alakalı en az 1, en çok 1, toplamda 1 kere ve iyelik ekiyle alakalı en az 1, en çok 3, toplamda 6 kere hata yapmışlardır. Hata örnekleri aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Belirtme durum eki hataları

“Ben *evim* temizliyorum (K1) (doğrusu: Evimi temizliyorum.)”, “Kediler için *yemeği* hazırlıyorum (K6) (doğrusu: Kediler için yemek hazırlıyorum.)”, “*Kıyafetler* yıkıyorum (K8) (doğrusu: Kıyafetleri yıkıyorum.)”, “*Dişleri* fırçalıyorlar (K8) (doğrusu: Dişlerini fırçalıyorlar.)”, “Ona *yemeği* hazırlanıyorum (K9) (doğrusu: Ona yemek hazırlıyorum.)”, “*Pijamam* giyiniyorum (K9) (doğrusu: Pijamamı giyiyorum.)”, “*Bulaşıklar* yıkıyorum (K9) (doğrusu: Bulaşıkları yıkıyorum.)”, “Sonra mutfakta *kahveyi* içiyorum ve haberler okuyorum (K10) (doğrusu: Sonra mutfakta kahve içiyorum ve haberleri okuyorum.)”, “Akşam *yemeği* yiyorum, *çayı* içiyorum (K10) (doğrusu: Akşam yemeği yiyorum ve çay içiyorum.)”

3.6.2. Bulunma durum eki hataları

“*Odamda* gidiyorum (K6) (doğrusu: Odama gidiyorum)”, “*Banyoda* gidiyorum (K9/K6) (doğrusu: Banyoya gidiyorum.)”, “*Bahçede* seve seve gidiyorum çalışmak (K6) (doğrusu: Bahçede çalışmaya seve

seve gidiyorum.)", "Otobüs *duraktaya* gidiyorum (K15) (doğrusu: Otobüs durağına gidiyorum.)", "Parkta çıkıyorum (K18) (doğrusu: Parktan çıkıyorum.)."

3.6.3. Yönelme durum eki hataları

"Otobüse *bekliyorum* (K6) (doğrusu: Otobüsü bekliyorum.)."

3.6.4. Ayrılma durum eki hataları

"08.00'den çalışıyorum (K10) (doğrusu: Saat 08.00'de işe gidiyorum.)", "Temizlik sonra biraz dinleniyorum ve kahve içiyorum (K3) (doğrusu: Temizlikten sonra biraz dinleniyorum ve kahve içiyorum.)", "Pazardan gidiyorum (K4) (doğrusu: Pazara gidiyorum.)", "Çiçekten topluyor (K3) (doğrusu: Çiçek topluyor.)", "Kahve sonra evden çıkıyorum (K11) (doğrusu: Kahve içtikten sonra evden çıkıyorum.)", "Evden akşam yemeği yiyorum (K14) (doğrusu: Evde akşam yemeği yiyorum.)."

3.6.5. Zamir n'si hataları

"Ben diş hekimi ile doktorun *ofiside* çalışıyorum (K8) (doğrusu: Ben diş hekimi ile doktorun ofisinde çalışıyorum.)."

3.6.6. Bildirme eki hataları

"Umarım hava *güzel* (K6) (doğrusu: Umarım hava güzeldir.)."

3.6.7. İyelik eki hataları

"Diş fırçalıyorum (K14) (doğrusu: Dişlerimi fırçalıyorum.)."

3.7. Fiil çekim eki hataları: Bu bölümde fiil çekim ekleri ile ilgili hatalar; kip ekleri ve şahıs ekleri olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Fiil Çekim Eki Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Kip eki hataları	7	1,00	2,00	8, 00
2. Şahıs eki hataları	1	1,00	2,00	4,00

Tablo 6 incelendiğinde kip ekleriyle ilgili 7, şahıs ekleriyle ilgili 1 öğrencinin hata yaptığı görülmektedir. Kip ekleriyle en az 1, en çok 2 toplamda 8; şahıs ekleriyle ilgili en az 1, en çok 2, toplamda 4 hata yapıldığı belirlenmiştir. Hata örnekleri aşağıda verilmiştir:

3.6.1. Kip eki hataları

"Yüzümü *yıkariyorum* (K2) (doğrusu: Yüzümü yıkıyorum.)", "Öyle yemeğinden sonra bulaşık *yikariyorum* (K2) (doğrusu: Ögle yemeğinden sonra bulaşıkları yıkıyorum.)", "Her gece daha erken yatmaya çalışıyorum ama asla başarılı *olamaz* (K6) (doğrusu: Her gece daha erken yatmaya çalışıyorum ama asla başarılı olamıyorum.)", "Haftada birkaç kez saat 18.00'da *koşacağıyorum* (K5) (doğrusu: Haftada birkaç kez saat 18.00'de koşarım.)", "Yemekten sonra bulaşık *yıkamak* (K11) (doğrusu: Yemekten sonra bulaşıkları yıkarım.)", "Sipariş yapıyorum sonra *dinlenme* (K11) (doğrusu: Siparişleri hazırladıktan sonra dinlenirim.)", "Elma çayı *içeyim* (K13) (doğrusu: Elma çayı içerim.)", "Kaydırdıktan *kayarıyoruz* (K18) (doğrusu: Kaydırdıktan kayarız.)."

3.6.2. Şahıs eki hataları

“Ben çiçekten *topluyor...* (K3) (doğrusu: Ben çiçek topluyorum...)”, “Her gece daha erken yatmaya alışıyorum ama asla başarılı *olamaz* (K6) (doğrusu: Her gece daha erken yatmaya alışıyorum ama asla başarılı olamam.)”, “Yemekten sonra bulaşık *yıkamak* (K11) (doğrusu: Yemekten sonra bulaşık yıkıyorum.)”, “Sipariş yapıyorum sonra *dinlenme* (K11) (doğrusu: Sipariş yapıyorum sonra dinleniyorum.)”

3.7. Tamlama hataları: Bu bölümde tamlama ile ilgili hatalar; sıfat tamlaması hatası olmak üzere tek başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Tamlama Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Sıfat tamlaması hatası	1	1,00	1,00	1,00

Tablo 7 incelendiğinde 1 öğrencinin 1 sıfat tamlaması hatası yaptığı görülmektedir.

3.7.1. Sıfat tamlaması hatası

“Kızım *sevgili* oynuyor (K1) (doğrusu: Sevgili kızım oynuyor.)”

3.8. Yazım ve noktalama hataları: Bu bölümde yazım ve noktalama ile ilgili hatalar; kelimenin hatalı yazımı, noktalama işaretleri hatası, büyük harf kullanımı hatası ve saatlerin yazımında hata olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılarak değerlendirilmiştir. Bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 8.

Yazım ve Noktalama Hataları

	N	En az	En çok	Toplam
1. Kelimenin hatalı yazımı	3	1,00	1,00	3,00
2. Noktalama işaretleri hatası	3	1,00	1,00	3,00
3. Büyük harf kullanımı hatası	4	1,00	2,00	5,00
4. Saatlerin yazımında hata	9	1,00	6,00	22,00

Tablo 8 incelendiğinde 3 öğrencinin kelimeyi hatalı yazdığı, 3 öğrencinin noktalama işaretlerini hatalı kullandığı, 4 öğrencinin büyük harfleri hatalı kullandığı ve 9 öğrencinin saatlerin yazımında hata yaptığı görülmektedir. Kelimeler hatalı en az, en çok 1 toplamda 3 kere yazılmış; noktalama işaretleri hatası en az 1, en çok 1, toplamda 3 kere kullanılmış, büyük harf kullanımında en az 1, en çok 2, toplamda 5 kere hata görülmüş ve saatlerin yazımında en az 1, en çok 6, toplamda 22 kere hata görülmüştür. Hata örnekleri aşağıda verilmiştir.

3.8.1. Kelimenin hatalı yazımı

“*Öğlen* yemeği yerim (K5) (doğrusu: Öğle yemeği yerim.)”, “*Duşudan* sonra kahvaltı yapıyorum (K4) (doğrusu: Duştan sonra kahvaltı yapıyorum.)”

3.8.2. Noktalama işaretleri hataları

“*On bir’de* uyuyorum (K3) (doğrusu: 23.00’te uyuyorum.)”, “*Almanyada* (K7) (doğrusu: Almanya’da.)”

3.8.3. Büyük harf kullanımı hataları

“En geç *Saat* 19:00’da kızım yatıyor (K1) (doğrusu: En geç saat 19.00’da kızım yatıyor.)”, “*Şu anda Pazartesi* günüm hakkında yazıyorum (K7) (doğrusu: Şu anda pazartesi günüm hakkında yazıyorum.)”, “*Onu* okula ben işe gidiyorum (K9) (doğrusu: Onu okula bıraktıktan sonra işe gidiyorum.)”

3.8.4. Saatlerin yazımında hata

“Haftanın her günü benim kızım uyanıyor saat 6:00’da ve kalkıyoruz (K1) (doğrusu: *Haftanın her günü saat 06:00’da kızım uyanıyor ve kalkıyoruz.*)”, “Saat 12:00’da öğle yemeği yiyoruz, sonra parkta yürüyoruz (K1) (doğrusu: *Saat 12:00’de öğle yemeği yiyoruz, sonra parkta yürüyoruz.*)”, “Saat 18:00’da akşam yemeği yiyoruz ve sonra banyo yapıyoruz (K1) (doğrusu: *Saat 18:00’de akşam yemeği yiyoruz ve sonra banyo yapıyoruz.*)”, “Ben saat 21:00’da yatıyorum (K1) (doğrusu: *Saat 21.00’de yatıyorum.*)”, “On bir’de uyuyorum (K3) (23.00’te uyuyorum.)”, “Ben her sabah saat 05:30’da kalkıyorum. Saat 9-da duş alıyorum (K12) (doğrusu: *Ben her sabah saat 05.30’da kalkıyorum. Saat 09.00’da duş alıyorum.*)”.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Sonuç olarak üretici dil becerilerinden olan yazma becerisinde öğrenciler bir üretim sürecine girdiklerinden, onların kelimelerden ve söz öbeklerinden cümle, cümlelerden de metin oluşturmaları hem metin oluşturma süreçlerini hem de yazma becerilerindeki çıktıları somut olarak görebilmemiz açısından önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki hatalarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup öğrencilerin hatalarını belirlemek için iki alan uzmanının görüşü alınarak oluşturulan HBT’nin (Hata belirtke tablosu) son şekli tüm kağıtlar incelendiğinde verilmiş ve tüm hatalar için ana ve alt temalar belirlenmiştir.

Macar öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında görülen ses hataları ünlülerle ve ünsüzlerle ilgili hatalar olmak üzere iki ana başlık altında incelenmiş olup en çok hata ünlü kullanımında yapılmıştır (f 27) daha sonra ise ünsüz kullanımında hata yapıldığı belirlenmiştir (f 13). Ünlülerle ilgili hatalar: “-ı, -i”, “-u, -ü”, “-o, -ö”, seslerinin karıştırılması ve ses ekleme hatasıdır. Ünsüzlerle ilgili hatalar: “-g ve -ğ”, “-s, -ş”, “-c, -ç” harflerinin karıştırılması ve yer değiştirme hatasıdır. Macar alfabesinde, Türkçede bulunan “-ı” sesi yoktur. Bu nedenle öğrenciler bu sesi kullanmakta zorlanıp yerine “-i” sesini yazmaktadırlar. “-u, -ü” ve “-o, -ö” seslerini birer öğrenci hatalı kullanmıştır. Burada öğrencinin bu sesi bilmemesinden değil ya kelimenin yazılışını yanlış bildiğinden ya da yazarken dikkat dağınıklığı yaşadığından hatalı kullandığından bahsedebiliriz. Nitekim bu dört ses Macar alfabesinde vardır ve bu hatayı yapan öğrenciler diğer yazdıkları kelimelerde bu harfleri doğru kullanmıştır. Bu hatalara benzer olarak öğrenciler “-ğ-” yerine başka harf olan “-g/ -y”yi kullanmıştır. Çünkü “-ğ-” Macar alfabesinde yoktur ve öğrenciler ona benzer bir harf olan “-g, -y”yi kullanmışlardır. Türkçeden Macarcaya joghurt diye geçen “yoğurt” kelimesini “yoğurt” olarak yazmak da benzer bir hatadır (Başutku vd., 2016). Öğrencilerin bir diğer hatalı kullanımını “-s” harfinde görmekteyiz. Macar alfabesinde, Türk alfabesindeki “-s” harfi “sz” ile “-ş” harfi ise “s” ile yazılır. Örneğin cumartesi anlamına gelen “szombat” kelimesinin Türkçe okunuşu: “sombat” şeklinde, şoför anlamına gelen ve hemen hemen Türkçesiyle aynı sesletilen kelime “soför” olarak yazılmaktadır. Burada da aynı harfin öğrencilerin alfabesinde farklı yazılması hatalı kullanıma sebep olmuştur. Bir diğer hatalı kullanım ise “-ç” harfindedir. Türkçedeki “-ç” harfi Macarcada “cs” harfi ile gösterilir. Örneğin, çirkin anlamına gelen “csunya” kelimesinin Türkçe okunuşu “çunya” şeklindedir. Türkçedeki “-ç” harfinin yazımına alışık olmayan öğrenci bunun yerine “-c” harfini yazarak hata yapmıştır.

Bir diğer hatalı kullanım yer değiştirme hatasıdır. Öğrenci kelime içerisindeki harfleri yazarken yer değiştirmektedir. Bir diğer hata kategorisi ise öğrencilerin kâğıtlarında uygun ses olayının görülmemesidir. Öğrenciler en çok büyük ünlü uyumunda hata yapmışken (f 6) daha sonra ünsüz benzeşmesi konusunda hata yapmıştır (f 5). Macarca da ünlü uyumuna sahip bir dildir fakat yeni bir dil öğrenen bireyin öğrendiği dildeki ses uyumlarına alışması zaman almaktadır. Örnekle grubumuz olan temel düzey öğrenciler henüz dille yeni tanışma aşamasında olduklarından Türkçenin ses uyumuna alışmaları bağımsız düzeye

ulaşmaları ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle ses uyumu hataları öğretmenlerin muhtemel karşılaşılabileceği ve öğrencinin düzeyi ilerledikçe azalan hatalardandır.

Cümle bilgisi hatasına baktığımızda ise en çok hata öge eksikliğinde (f 6), en az hata ise söz diziminde (f 3) görülmüştür. Öge eksikliği hatalarını inceleyelim: “Masaj yaparken her zaman bir zaman okuyorum (K6), “Türkçe yazarım (K7)”. Macarcada okumak fiili için “olvasni” ve yazmak için “irni” fiilleri kullanılır ve bu fiiller bir nesne kullanma zorunluluğu istemez. Örneğin “Olvasom.” cümlesi okuyorum anlamına gelir aynı zamanda kitap, dergi vb. okuyorum anlamı da verebilir. Diğer bir fiil yazmak da aynı şekilde kullanılır. Yazı yazıyorum deme zorunluluğu yoktur. “irom” yani yazıyorum dediğinizde yazı yazdığınızı belirtmiş olmanızdır. Bu yüzden öğrenciler kendi ana dillerindeki kullanımı hedef dile yansıtmakta ve hata yapmaktadırlar. Bir diğer hatalı kullanım ise söz dizimi hatasıdır. Söz dizimi hatasını aşağıda inceleyelim:

Hatalı yazılan cümle: Bahçede seve seve gidiyorum çalışmak.

Cümlenin doğrusu: Bahçede çalışmaya seve seve gidiyorum.

Bu cümlenin Macarcası: A kertbe szívesen megyek dolgozni.

bahçeye isteyerek gidiyorum çalışmak

Sözdizimsel istem düzeyi evrensel değildir ve dillere göre farklılık gösterir. Her dil, sözdizimsel istemi kendine özgü sözdizimsel bir dizilişle veya biçimbilgisel bir işaretleyiciyle işaretler (Kadıoğlu, 2020’den akt. Kaya, 2023). Yukarıdaki örnekte görüleceği üzere Türkçedeki dolaylı tümleş Macarcada cümle sonunda yer almaktadır ayrıca Macarcada çalışmak, fiil hâliyle kalmış başka bir ek almamıştır. “dolgozni” Macarcada çalışmak anlamına gelmekte ve cümlede isim fiil olarak kullanıldığında ek almamaktadır. Bu yüzden de öğrenci kendi ana dilindeki kullanımı hedef dile yansıtmış ve hata yapmıştır. Cümle bilgisi hatalarından bir diğeri öge eksikliğidir. Bu hatayı da aşağıda inceleyelim:

Hatalı yazılan cümle: Öğle yemeğiyoruz.

Cümlenin doğrusu: Öğle yemeği yiyoruz.

Bu cümlenin Macarcası: Ebédelünk

Macarca “ebéd” öğle, “ebédelni” öğle yemeği yeme ve “-ünk” 1. çoğul şahıs eki yani öğrenci öğle kelimesini, yemek fiilini ve şahıs ekini ayrı ayrı değil birlikte kullanmaktadır. Dolayısıyla Türkçesini yazarken de bu kuralı yansıtmaktadır. Bu da hatalı kullanıma sebep olmaktadır. Bir diğer hata kategorisi sözcük türlerinin kullanımında karşılaşılan hatalardır. Bu kategoride öğrenciler en çok sırasıyla fiil (f 15), isim (f 8), edat (f 5), zarf (f 3) en az ise gereksiz sözcük kullanımında (f 1) hata yapmıştır. “Duş almak” ve “banyo yapmak” örneklerindeki yardımcı fiillerin karıştırıldığı belirlenmiştir. Örneğin: Duş yapıyorum. Gereksiz sözcük kullanımı hatasını aşağıda inceleyelim:

Hatalı yazılan cümle: Türkçe dili öğreniyorum.

Cümlenin doğrusu: Türk dilini öğreniyorum veya Türkçe öğreniyorum.

Bu cümlenin Macarcası: török nyelvet tanulok / Törökül tanulok.

Macarcada “török” kelimesi hem “Türk” hem de “Türkçe” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu hatada da ana dilin hedef dile yansımaları görülmektedir. Bir diğer hata görülen dilbilgisi kategorisi isim çekim eki hatalarıdır. Bu kategoride en çok görülen hatalar sırasıyla belirtme durum eki (f 22), bulunma durum eki (f 10), ayrılma durum eki (f 6), iyelik eki (f 6), zamir n’si (f 2), yönelme durum eki (f 1) ve bildirme eki (f 1) hatasıdır. Biçimbilgisel istem işaretlemeleri evrensel değildir ve dillere göre farklılık gösterir. Örneğin Macarcada “hoşlanmak” fiili belirtme durum eki (-(y)I) ile kullanılırken Türkçede aynı fiil ayrılma durum eki (-DAn) ile kullanılır. Diğer bir örnek Macarcada “beklemek” fiili yönelme durum eki (-y(A)) ile kullanılırken Türkçede belirtme durum eki (-(y)I) ile kullanılmaktadır. İstem konusu dilden dile farklılık

gösterdiği için yeni dil öğrenen öğrenci kendi dilindeki istemi hedef dile yansıtmaktadır. Aşağıda örnek iki cümle verilmiştir.

1. *Egyáltalán nem kedveljük őt.* Macarca belirtme durum eki “-t” olup bu örnekte hoşlanmak fiili (kedvelni) belirtme durum eki “-t” istemiştir. Bu cümlenin Türkçe karşılığı ise: “Ondan hiç hoşlanmıyoruz.”dur yani hoşlanmak fiili Macarcadan farklı olarak Türkçede belirtme durum eki yerine ayrılma durum eki ile kullanılmaktadır.
2. *A megállóban várak a buszra.* Macarca yönelme durum eki -ba/-be, -ra/-re, -hoz/-hez/-höz olup bu örnekte beklemek fiili (várni) yönelme durum eki (-ra) istemiştir. Bu cümlenin Türkçe karşılığı ise “Durakta otobüsü bekliyorum.”dur yani beklemek fiili Macarcadan farklı olarak Türkçede yönelme durum eki yerine belirtme durum eki ile kullanılmaktadır (Kaya, 2023). İncelenen kâğıtlarda da aynı hataya rastlanmıştır. Hatalı yazılan cümle: “Otobüse bekliyorum.”. Bir diğer hatalı kullanım belirtme durum ekinde görülmektedir. Macar öğrenciler, belirtme eki kullanmaları gereken yerde kullanmamışlar ya da kullanmamaları gereken yerde kullanmışlardır. Örneğin: “Sonra mutfakta kahveyi içiyorum ve haberler okuyorum.” cümlesinde öğrenci kahve kelimesine belirme eki getirmiştir çünkü Macarcada içmek fiili geçişli bir fiildir bu yüzden de kahve kelimesine belirtme durum eki getirilir. İsim çekim ekini kullanırken hata yapılmasına istemin dilden dile farklılık göstermesi neden olmaktadır denilebilir.

Bir diğer hata yapılan dilbilgisi konusu, fiil çekim eki hatalarıdır. Öğrenciler en çok kip ekleri (f 8), en az şahıs ekleri (f 4) konusunda hata yapmıştır. Öğrencilerin geniş zaman ve şimdiki zamanla gelecek zamanla şimdiki zaman ekini birlikte kullandıkları hatalı örneklere rastlanmıştır. Örneğin: “Yüzümü yıkıyorum”, “Haftada birkaç kez saat 18.00’da koşacağım”.

3. *Megyek a szobámba.* Bu cümlenin Türkçesi “Odama gidiyorum.” olup Macarcadaki yönelme durum eklerinden biri olan -ba/-be ekinin burada kullanıldığı görülmektedir. Macarlar bu eki sesletim açısından ve biçimsel olarak Türkçedeki -da/-de bulunma durum ekine benzetmektedirler. Dolayısıyla yönelme durum eki kullanmaları gerektiğinde hata yapıp bulunma durum eki kullanmaktadırlar. Örneğin: “Odamda gidiyorum.”

Tamlama hataları konusunda 1 öğrencinin sıfat tamlaması hatası yaptığı belirlenmiştir.

Yazım ve noktalama hatalarına baktığımızda öğrencilerin en çok sırasıyla saatlerin yazımı (f 22), büyük harflerin yazımı (f 5), kelimenin hatalı yazılması (f 3) ve noktalama işaretlerinin hatalı kullanılması (f 3) konusunda hata yaptıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak yeni bir dil öğrenilirken bireyler ana dillerindeki dil kullanımını hedef dile yansıtmaktadırlar. Çünkü kullanılan dilde dil kullanım alışkanlıklarımız vardır. Bu alışkanlıkları yeni öğrenilen dilden soyutlamak zaman almaktadır. Özellikle yeni bir dille tanışılan düzey olan temel düzeyde bu alışkanlıkların devam ettiği, hedef dile yansıdığı görülmektedir. Öğrencinin dil düzeyi ilerledikçe hatalar azalmaktadır fakat öğrencinin düzeyi ilerlese bile bu hataların devam ettiği görülmektedir (Altaş Özkan, 1992; Çangal & Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhradze, 2019). Macarca da Türkçe gibi sondan eklemeli ve ses uyumuna sahip bir dil olmasına rağmen Macarcadaki söz dizimi ve istem konusundaki bazı farklılıklar öğrencilerin ana dillerini hedef dile yansıtmalarına dolayısıyla hata yapmalarına neden olmuştur. Hata analizi çalışmaları var olan hataların ve nedenlerin belirlenip öğretmenlerin materyal, etkinlik vb. anlatırken bu konulara dikkat etmesi, hedef kitleyi tanması,

diller arasında bağlantı kurulabilmesi ve hataların en aza indirilebilmesi açısından önemlidir. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde aşağıdaki öneriler verilebilir:

1. Ders anlatılırken hedef dil kullanılmalı, öğrencilerin hedef dile maruz kalacağı ortamlar artırılmalıdır.
2. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarındaki hataları öğretmen mutlaka öğrenciye birebir göstermelidir.
3. Dilbilgisi çeviri yönteminden mümkün olduğunca faydalanılmamalıdır çünkü öğrencinin bir noktada kendi ana dilinde düşünmeyi bırakıp hedef dile odaklanması gerekmektedir.
4. Hata analizi çalışmalarında alanyazın incelemesi sonucu belirli milletler üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar diğer diller için de yapılmalıdır.

Kaynakça / Reference

- Aktaş, O. & Yakup, L., H. (2021). Dil ediniminde öne çıkan kuramlar: analitik yaklaşım. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 4(1), 45-58, <http://dx.doi.org/10.37999/udekad.873006>
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Anwar, M., N. & Ahmed, N. (2016). Students difficulties in learning writing skills in second language. *Sci. İnt. (Lahore)*, 28(4), 735-739.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I), 166-170.
- Aytan, T. & Güney, N. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (2), 275-288.
- Başutku, S., Kaya, S. & Tomak, E. (2016). Macaristan'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş.Çobanoğlu, M. Balcı, İ.Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M.Kurt, İ.Erdem, H.Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav, M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (169-210). Kültür Sanat Basımevi
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT*, 6(2), 335-349.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Longman.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skill*. Longman Group UK Limited.
- Cumming, A. & Riazi, A. (2000). Learning and Instruction Building models of adult second-language writing instruction. *Learning and Instruction* 10(1), 55-71.
- Çangal, Ö. & Başar, U. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7 (19), 155-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43415/529195>
- elBashir, B. (2023). Writing skills problems: causes and solutions, *International Journal of English Language Teaching*, 11(5), 52-64.
- Gürler, (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
- Harmer, J. (2010). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 619-649.
- İnce, V. M. (2006). *İlköğretim 3,4,5,6,7,8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kadioğlu, İ. (2020). *Altı temel fiilin tarihi Türk lehçelerindeki istemsel durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi* (ss. 21-43). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi*. (ss. 411-471). Pegem Akademi.
- Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

- Labuschagne, A. (2003). Qualitative Research- Airy Fairy or Fundamental? *The Qualitative Report* 8(1), 100-103 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-1/labuschagne.pdf>
- Matsuda, P., K., Silva, T. (2020). An introduction to applied linguistics. N, Schmitt, M., P. H. Rodgers, (Ed.), *Writing*. Routledge.
- Msakhradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student text. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 6(2), 1-19.
- Nunan, D. (2001). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Raimes, A. (1986). Teaching writing: What we know and what we do. *20th Annual TESOL Convention*.
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. İçinde J. C. Richards, W. A. Renandya (Ed.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge University Press.
- Richards, J. (1970). A non-contrastive approach to error analysis. *TESOL Convention*.
- Şahin, F. (2020). Suriyeli ilkökul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 39-68.
- Tiryaki, E., N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin metin oluşturma becerilerinin ve sorunlarının belirlenmesi. *Erzincan üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 21-32.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. & Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi, *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Written expression, which is the expression of individuals' feelings and thoughts in writing according to the rules of their native language (Karatay, 2020), is a process with many dimensions. In their native language, individuals form their expressions according to the rules of their own language. The emergence of writing skill as a product involves individuals in a preparation process. This causes the writing skill to be more difficult and demanding among other language skills. Compared to speaking, which is another productive language skill, written products generally emerge through stages such as thinking, drafting, and reviewing these stages, which do not develop spontaneously (Brown, 2001). In addition to these complex processes, writing skill is a skill that individuals can develop and acquire with the right activities over time, depending on age, experience and prior knowledge, rather than special abilities (Karatay, 2011).

The rise of the concept of process in writing education shifted focus towards valuing the process itself over the final outcome or product. To ensure that students understand their own writing processes during the process; giving them time for pre-writing, drafting and proofreading, and allowing them to strategize; helping students discover what they want to say through their writing; Feedback and joint evaluation regarding the process came to the fore (Brown, 2001). In this way, the student is also included in the process. Since writing skill is an area where students encounter many problems during the development process in both native and foreign language teaching, students should be encouraged to spend time and effort on planning, drafting and editing (Harmer, 2010). There are also problems arising from students and teachers in the writing skill, which requires time and effort to develop due to its nature. Because students think in their native language and have insufficient knowledge of correct usage, they may prescribe what they think is valid for the target language. During the learning process, they often experience native language interference resulting from interlinguistic developmental stages or non-standard elements in spoken dialects (Myles, 2002). Every language has its own unique expression and style of expression. An individual who already has a native language will think and produce ideas primarily in his own language in the foreign language he has learned after a certain age. Learning, unlike acquisition, is a non-intuitive process, in which control mechanisms come into play and requires effort and consciousness (Aktaş & Yakup, 2021; Uçak, 2016), and it is normal to encounter faulty performances. The important thing is to identify the source of errors and provide solutions.

In this study, the written expression works of 20 Hungarian students who learned Turkish through distance education on the website www.hizliturkce.com were examined and their Turkish written expression errors were analyzed, and preliminary suggestions were made for new educational practices aimed at solving the written expression errors of students with Hungarian mother tongue originating from their native language or the target language. source has been created.

2. METHOD

In this research, written expression errors of Hungarian students learning Turkish as a foreign language were examined. Content analysis method was used to examine students' errors. Content analysis aims to reach concepts and relationships that can explain the collected data. It tries to describe the data and reveal the facts that may be hidden in it. In content analysis, first, the data is coded, themes are found, codes and themes are arranged, findings are defined and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016).

3. FINDINGS, RESULTS AND DISCUSSION

As a result, since students enter a production process in the writing skill, which is one of the productive language skills, it is important for them to create sentences from words and phrases and text from

sentences, in order to see both the text creation processes and the outputs of their writing skills concretely. In this study, which aims to examine the errors of Hungarian students learning Turkish as a foreign language in their written expression studies, the content analysis method was used, and the final version of the HBT (Error Indicator Table), which was created by taking the opinions of two field experts to determine the students' errors, was given when all the papers were examined, and the main and Sub-themes were determined. The sound errors seen in the written expression studies of Hungarian students were examined under two main headings: errors related to vowels and consonants, and it was determined that the most mistakes were made in the use of vowels (f 27), and then it was determined that mistakes were made in the use of consonants (f 13). Errors related to vowels: "-ı, -i", "-u, -ü", "-o, -ö" are mistakes in mixing the sounds and adding sounds. Errors related to consonants: Confusion and transposition of the letters "-g and -ğ", "-s, -ş", "-c, -ç". Another misuse is displacement error. The student changes places while writing the letters in the word. Another category of errors is not showing the appropriate sound event in students' papers. While the students made the most mistakes in palatal harmony (f 6), they made the following mistakes in consonant assimilation (f 5). When we look at the sentence information errors, the most errors were seen in the missing element in the sentence (f 6) and the least errors were in the syntax (f 3). Another grammatical category of errors is noun inflection errors. The most common errors in this category are accusative case suffix (f 22), locative case suffix (f 10), ablative case suffix (f 6), possessive suffix (f 6), pronoun "n" (f 2), dative case suffix (f 1) and declaration suffix (f 1) are errors. Another common grammatical issue is verb conjugation errors. Students made the most mistakes in mood suffixes (f 8) and the least in personal suffixes (f 4). Regarding phrase errors, it was determined that 1 student made an adjective phrase mistake. When we look at the spelling and punctuation errors, it was determined that the students mostly made mistakes in writing the hours (f 22), writing capital letters (f 5), writing the word incorrectly (f 3) and using punctuation marks incorrectly (f 3). As a result, when learning a new language, individuals reflect their native language usage into the target language because we have language usage habits in the language we use. It takes time to abstract these habits from the newly learned language. It is seen that these habits continue and are reflected in the target language, especially at the basic level, which is the level at which a new language is introduced. As the student's language level progresses, errors decrease, but it is seen that these errors continue even as the student's level advances (Altaş Özkan, 1992; Çangal & Başar, 2018; Kaya, 2023; Msakhuradze, 2019). Although Hungarian is an agglutinative and phonetic language like Turkish, some differences in Hungarian syntax and prompts have caused students to reflect their native language into the target language and thus make mistakes. Error analysis studies identify existing errors and their causes and help teachers use materials, activities, etc. It is important to pay attention to these issues while explaining, to know the target audience, to establish connections between languages and to minimize errors.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Macar öğrencilerin yazılı anlatım hataları” adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2023/413) kurulumuzun 27.10.2023 tarihli ve 2023/08 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi, sonuç ve tartışma (Katkı = %60)

Yazar 2: Araştırma planı, kuramsal ve kavramsal çerçeve, veri toplama, yöntemin belirlenmesi, veri analizi (Katkı = %40)

ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada sürecinde yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.