

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERDE KARŞILAŞILAN YAZIM YANLIŞLARININ SES AÇISINDAN İNCELENMESİ (OMÜ TÖMER ÖRNEĞİ)\*

Ebru HARMAN\*\*

Halil AYTEKİN\*\*\*

### ÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geniş bir alanı kapsayacağı için, bu çalışma konusu yazma becerisi ve öğrenenlerin yazım yanlışlarını belirleme ile sınırlandırılmıştır. Bunun için kuramsal çerçevede öncelikle, Türkçenin dil yapısı, özellikleri ve bunların sınıflandırılması, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan gelişmeler gibi konulara yer verilmiştir. Çalışmanın uygulama kısmında ise, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde dünyanın değişik ülkelerinden gelecek Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım sırasında yaptıkları yanlışlar ses, sözdizim ve noktalama özelliklerine göre sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular yorumlandıktan sonra bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur. Ancak söz konusu kurumda Türkçe öğrenmeye gelmiş çok sayıda yabancı öğrenci olduğu için bütün evreni çalışmak yerine, evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda özelliklerin normal dağıldığı varsayımı ile 'seçkisiz (random) örnekleme ile seçilen bir grup öğrenci örneklem olarak araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Bunun için B2 düzeyindeki 40 öğrencinin kompozisyon kağıtları bir bir incelenmiş, yazım yanlışları belli başlıklar altında verilmiştir. Nitel olarak belirlenen bu çalışmada betimsel veri analizi modeli kullanılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hangi yazım yanlışlarını yaptıkları, bunların olası nedenleri üzerinde değerlendirme yapabilmek için veri analizi modeli kapsamında öğrencilerin yazım yanlışları doğrudan aktarılmıştır. 40 öğrenciden toplanan kompozisyon kâğıtlarında ses açısından toplam 123 yanlış tespit edilmiştir. Bu yazım yanlışları sınıflandırılarak yorumlanmış ve bu yanlışların nedenleri üzerinde değerlendirmelere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yazım aşamasında yapılan yanlışları, öğrenenin anadilinin tesirinde kalmasıyla, çeviriye başvurmasıyla ve yeterince dikkatli davranmamasıyla da açıklanabilir. Elde edilen bulguların, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretim elemanları için yol gösterici nitelikte olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, ses bilgisi

## ANALYSING THE SPELLING MISTAKES ENCOUNTERED BY LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF PHONETICS

### ABSTRACT

Since teaching Turkish as a foreign language covers a wide area, this study is limited to writing skills and identifying learners' spelling mistakes. For this purpose, in the theoretical framework, firstly, issues such as the language structure of Turkish, its features and their classification, and developments in the field of teaching Turkish as a foreign language were included. In the application part of the study, the spelling mistakes of the students who came from different countries of the world and learn Turkish at Ondokuz Mayıs University Turkish Language Teaching Application and Research Centre were classified according to their phonetic, syntactic and punctuation features and the findings obtained were interpreted and solution suggestions were presented. However, since there are many foreign students who have come to learn Turkish in this institution, instead of studying the whole universe, a group of students was selected by random sampling with the assumption that a limited number of features with the power to represent the universe are normally distributed were included in the scope of the research as a sample. For this purpose, the composition papers of 40 students at the B2 level were analysed one by one and spelling mistakes were given under certain headings. In this qualitative study, a descriptive data analysis model was used. In order to make an evaluation on which spelling mistakes foreign

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülmüş ve savunulmuş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Fransızca Öğretmeni, ebruharman60@gmail.com, ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-7612-7743>

\*\*\* Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yab.Dil. Böl. haytekin@omu.edu.tr

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9150-472X>

students learning Turkish as a foreign language make and their possible reasons, the students' spelling mistakes were directly transferred within the scope of the data analysis model. A total of 123 mistakes were identified in terms of phonetics in the composition papers collected from 40 students. These spelling mistakes were categorised and interpreted and the reasons for these mistakes were evaluated. In the light of the findings, the mistakes made in the spelling stage can be explained by the learner's being under the influence of his/her mother tongue, resorting to translation and not being careful enough. It is thought that the findings obtained are guiding for instructors working in the field of teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** Language, foreign language, teaching Turkish as a foreign language, writing skills, phonetics

## GİRİŞ

Teknolojinin hızla gelişmesi sayesinde insanlar, uzun zamandır merak ettikleri coğrafyaları gezip görme ve farklı insanları ve kültürlerini tanıma fırsatı bulmuşlardır. İnternetin sunduğu imkânlarla bilgiye ulaşmak, akla hayale gelmeyen coğrafyalarla iletişim kurmak son derece kolaylaşmıştır. Ülkeler arası ilişkiler her alanda artış göstermiş ve ticari faaliyetler sınırların ötesine geçmiştir.

Bu gelişmelere paralel olarak, daha çok bilim çevrelerinde çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları seslendirilmiş, yabancı dillerin öğrenimi bir ihtiyaç olmaktan çok mecburiyet halini almıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de bu gelişmeler ışığında ortaya çıkmış olan bir olgudur. Bir yandan, dünyanın değişik ülkelerinde Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her gün biraz daha artarken, diğer yandan da ülkemizde eğitim yapmak isteyen binlerce insanın Türkçe öğrenme talepleri karşılanmaya çalışılmaktadır. Ülkemizde ve dışarıda kurulan Türkçe öğretim merkezleri bu talepleri karşılamak için büyük fedakârlıklar göstermekte, dünyanın neresi olursa Türk dili ve kültürünü tanıtmının haklı gururunu yaşamaktadırlar. Yapılan çalışmalar, Türkçenin yabancılara öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gibi başlıklar altında yürütülmektedir.

Herhangi bir yabancı dili öğrenen kişi, dilin bazı zorluklarıyla karşılaşır ve doğal olarak hata ve yanlışlar yapar. Bu durum Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancılar içinde geçerlidir. Türkçe öğrenmeye başlayanlar, Türkçede birçok zorlukla karşı karşıya gelmektedir. Bu zorluklar öğrenenin ait olduğu dille aynı aileden gelip gelmemesiyle ilintili olabileceği gibi, izlenen dil öğretim yöntem ve tekniklerinden veya başka sebeplerden de kaynaklanabilir. Yabancılara Türkçe öğretimi ülkemizde yeni bir alan olduğu için Türkçe öğretimi sırasında bazı sorunlar yaşandığını biliyoruz. Yabancı dil öğretimi rastgele olmanın ötesinde bilimsel veriler ışığında, planlı bir şekilde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Kendi içerisinde birtakım disiplinleri ihtiva etmektedir (Açık, 2008, s.41).

Dil kültürün en büyük taşıyıcısıdır ve kültür dille anlam kazanır. Bu yüzden dil öğretimini kültürden ayrı düşünmek imkânsızdır. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan eğitimcilerin dil ve kültür bilgisine ve bunu öğretme becerisine sahip olmaları beklenmektedir (Çangal, 2012, s.9).

Bilindiği üzere Türkçe, yapı bakımından sondan eklemeli bir dildir. Türkçenin kendine özgü sesbilgisi, sözdizimi ve biçimbilgisi kuralları vardır. Öğrenenlerin bazıları için bu kurallar kolaylık sağlarken, diğerleri için zorluklar getirebilir. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ilk olarak öğrencilerin hangi coğrafyadan geldiklerine bakılmalı ve onların ana dillerinin özellikleri dikkate alınarak uygun metot ve programlar hazırlanmalıdır.

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan yazım yanlışlarını ses bilgisi bakımından incelemektir. Dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört temel beceri söz konusudur. Ancak çalışmada, sadece yazma becerisi üzerine odaklanılmıştır. Türkçe öğretimi sırasında öğrenenler, dört ve diğer tamamlayıcı becerileri de vermeye çalışırlar. Öğretici, yazma becerisini geliştirmek için metot kitapları içerisinde yer alan metinlerden hareketle yazma alıştırmaları yaptırır ve onları birer birer okuyarak hataları düzeltmeye ve tespit etmeye çalışır. Yazma becerisi, diğer becerilerle yani; dinleme, konuşma, okuma becerisiyle de desteklenmelidir. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimidir. Yabancı bir dili öğretecek kişinin, o dilin alfabe ve gramer bilgisiyle telaffuzuna sahip olması gerekmektedir (Tiryaki, 2013, s. 3). Bu açıklamalar doğrultusunda yazma becerisi kazanan kişi, duygu ve düşüncelerini doğru şekilde

ifade edebilir. Özellikle eğitimlerini ülkemizde yapmak isteyen öğrenciler için yazma becerisi çok daha önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Araştırma konusu**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım yanlışlarını ve bu yanlışların nedenlerini tespit etmektir.

### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazım yanlışlarını ortaya koymak ve aynı zamanda yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekilde ifade edilebilir:

“Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler en çok ne tür yazım yanlışları yapmaktadırlar?”

Bu araştırmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenenlerden sadece 40'ının kompozisyon kâğıtları incelenmiş ve bunların yazma sırasında karşılaştıkları zorluklar ses açısından incelenerek bu yanlışları en az düzeye indirecek önerilerde bulunulmuştur.

### **Araştırmanın önemi**

Yabancılar Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan becerilerden birisi yazma becerisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazmaya karşı tutumları incelendiğinde, bireylerin içinde buldukları durum daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Yaptığımız çalışma konusunda fazla bir araştırma yapılmadığı için, elde edeceğimiz yazma sonuçlarının bu alana ve ilgi duyan diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu tür çalışmalarla Türk dilini daha doğru öğretir ve hataları en aza indirmeye şansımız olur. Başkalarıyla doğru iletişim kurabilmenin yolu doğru şekilde öğrenmek ve kullanmaktan geçer. Bu ise daha doğru iletişim ve etkileşimi doğuracaktır.

Bu araştırma, söz konusu hedef gruplarda yer alan öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışlarının çok fazla olması ve çeşitlilik göstermesi sebebiyle sınırlandırılmış ve yazım yanlışları sadece ses bilgisi bakımından irdelenmiştir. Bu sayede öğrencilerin yazma sırasında karşılaştıkları sorunların giderilmesi yönünde bazı önerilerde bulunulmuştur.

### **Varsayımlar**

Bu araştırma şu varsayımlara dayandırılmıştır:

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin doldurduğu kişisel bilgi formları ve yine onlar tarafından yazılan kompozisyonlar yeterlidir.

Araştırmaya katılan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin yazdığı kompozisyonlar, öğrencilerin gerçek seviyelerini yansıtmaktadır.

### **Araştırmanın yöntemi**

Araştırmada yorumlayıcı bir şekilde problemleri ele alan, kendi ortamları içinde araştırma konularını değerlendirmeyi ilke edinen, “Niçin?, Nasıl?, Ne Şekilde?”, sorularına cevap arayan nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 40 öğrencinin yazım yanlışlarını belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden Betimsel (descriptive) araştırma (Tarama, Survey) modeli kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu

betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237).

### **Evren ve örneklem**

Bir araştırmanın kapsamına giren olgu, nesne ve bireylerin tümünün oluşturduğu yapıya evren, evreni temsil edecek nicelik ve nitelikte seçilip alınanlara da örneklem denilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 195). Araştırmalarda evrenin kesin hatlarıyla belirlenmesi araştırmacının bütün sorunlarını çözmez, çünkü evren genellikle bir araştırmacının ulaşmayacağı kadar büyüktür. Bütün evreni çalışmak yerine evreni temsil etme gücüne sahip sınırlı sayıda birey, olgu veya olguyu araştırma kapsamına dahil etmek pratik bir çözümdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 113). Bu durumda geleneksel bilim anlayışının “indirgeme” ilkesi uyarınca; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin özelliklerinin normal dağıldığı varsayımı ile ‘seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen 40 kişilik bir grup araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

### **Verilerin toplanması**

Öncelikle araştırmamızda literatür taraması yapılmış ve daha önce yayımlanmış kaynaklardan yararlanılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmamızın evrenini temsil eden 40 öğrenciye ait kompozisyon kâğıtları Yabancı Dil Öğretim Merkezi öğretim elemanlarının da yardımıyla belirlenen gün ve saatte toplanmıştır.

### **Verilerin analizi**

Wolcott (1994) veri analizinde üç yol önermektedir. Birinci yol, toplanan verinin özgün (orijinal) formuna mümkün olduğu kadar sadık kalarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak betimsel bir yaklaşımla verileri okuyucuya sunmaktır. Bu yaklaşımda, veriler ve ulaşılan sonuçlar birbirine ‘anlatım’ olarak çok yakındır. Örneğin görüşmelerden uzun aktarımlar yapılabilir ve gözlem notları özgün haline yakın bir biçimde betimlenebilir. İkinci yol ise, birinci yaklaşımı da içeren bir biçimde, bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak amacıyla sistematik analiz yapmaktır. Yani, veriler betimsel bir yaklaşımla sunulur ve buna ek olarak belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler belirlenir. Üçüncü yaklaşımda ise araştırmacı, her iki yaklaşımı temel alır ve buna ek olarak, veri analizi sürecine kendi yorumlarını da katar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.237). Bu açıklamalardan hareketle, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi yazım yanlışlarını yaptıklarını ve bunların nedenlerini ortaya koymak için, Wolcott’un veri analizi yönteminde izlediği bu üç yaklaşım da kullanılmıştır. Öğrencilerin yazım yanlışları doğrudan aktarılmış, temalar ve temalar arası ilişkilere değinilmiştir. Öğrencilerden toplanan verilerle, uzman görüşleri arasında ne denli bir tutarlılık olup olmadığını görmek için bunlar yazım yanlışları frekans yüzdeleriyle karşılaştırılmış ve nedenleri de göz önüne alınarak yorumlanmıştır. Sonuçta belirlenen yanlışlar Türkçe dilbilgisi açısından değerlendirilmiş ve bu yazım hatalarına çözüm önerileri getirilmiştir.

### **Yazma becerisi**

Yazmayı, Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük (2009, s. 2156); “yazmak işi, tahrir.” Yazmak, 1. “Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak.” 2. “Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek.” 3. “Yazar olarak görev yapmak.” 4. “Yazı ile bildirmek, haber vermek.” 5. “ Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak” şeklinde tanımlar. Yazmak, “Duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2004, s. 24).

Çalışmanın eksenini oluşturan yazı dili; “dilin yazılması, yazıya geçirilmesine bağlı olarak aldığı biçim” (Hengirmen, 1999, s. 424) veya “duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt, taş vb. materyal üzerine aktarılması” (Calp, 2005, s.195) olarak tanımlanabilmektedir.

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan dilin temel becerilerinden biri olan yazma diğer becerilere göre özel bir dikkat ister. Dil, bütün kurallarına bağlı kalarak sözcükleri yerli yerinde kullanıp cümleler

unsurlarıyla birlikte dizilmelidir. Düşünceyle birlikte oluşan yazmanın bir mantık çerçevesinde oluşturulması gerekir. Tüm bu aşamaların göz önünde bulundurulması neticesinde dilin tam bir ifade becerisine sahip olan yönünün yazma olduğu söylenebilir (Gülensoy, 2000, s. 93).

Yazma, insanlığın yıllardır kullandığı bir iletişim aracıdır. İnsanlar arasında bilgi ve kültür aktarımı sözel dil sayesinde olduğu kadar yazı diliyle de gerçekleşir. Yazma becerisinin öğrenilmesi ve gelişmesiyle birlikte, bireylerin bilgiyi aktarması, kendi fikirleri ile bilgiler arasında ilişki kurması kolaylaşır. Bunların sonucu olarak da karşımıza özgün ve estetik bir yapı çıkar. Bu yüzden Türkçe derslerinde yazmaya çok önem verilmelidir. Bu etkinlik sırasında, ortaya öyle yazılar çıkmalıdır ki, okuyucu kalıplaşmış düşüncelerinden kurtularak yeni bakış açısıyla düşünmelidir. Yazmak bir süreç işidir. Yazma sürecinin uzun süreli belleğin yanında etkinlik çevresiyle de etkileşim halinde olmasından dolayı bu etkileşim ancak yazma sürecinde gerçekleşmektedir (Karatay, 2011, s.1032). Yazmak istenilen türe göre kısa ya da uzun süreli bir hazırlık yapmaya ihtiyaç duyulur (İpşiroğlu, 2006). Süreç içerisindeki düşüncelerimiz somutlaşarak, ihtiyaç duyulan şekilde kâğıda dökülür.

Yazma çalışmaları, düşünceyle birlikte gelişen yazmanın bir süreç işi olduğu ve hemen kazanılmasının kolay olmadığı bilinciyle sürdürülmelidir. Öğrenciler tarafından yazmaya karşı oluşturulan veya algılanan olumsuz tutumlar, özgün ve yaratıcı yazma çalışmalarıyla ortadan kaldırılabilir. Bunun da ilk aşaması öğrencilerin severek yazmaya başlamalarıdır. O halde onlara duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ve ilgi duydukları konular verilmelidir.

Duyguların ve düşüncelerin başkasına aktarılması için üretilen ve geliştirilen sembol ve işaretlerin kullanıldığı bir sistem olarak değerlendirilen yazma, cümle yapısı, imla ve noktalamaya dikkati gerektirir. Bu bakımdan yazmanın bilgiden çok beceri gerektiren bir etkinlik olduğu söylenebilir. Ancak, beceri kişiye göre farklılık gösterdiğinden yazma becerisinin de her kişide aynı düzeyde olması beklenemez. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bunlar şöyledir:

**Bilişsel Boyut:** Edinilen bilgilerin, duyumların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıdır.

**Duyuşsal Boyut:** Anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği ve yazının okunaklılığıdır.

**Devinişsel Boyut:** Yazma araçlarını kullanma ve yazmadaki kas hareketlerinin eşgüdümüdür (Köksal, 2001, s. 7).

Bir beceri eylemi olan yazmanın geliştirilmesi sürecinde ürün ve süreç temelli yaklaşım olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılır. Ürün yaklaşımı daha çok bilgi ve içerik ağırlıklı olarak düşüncelerin neden sonuç ilişkisi içerisinde kâğıda geçirilmesi şeklindedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı ise içerikten ziyade düşünce ve dilin gizli yönlerinin ortaya çıkarılıp süreç içerisinde yenilenerek, farklı stratejiler ile yeniden ifade edilmesidir. Yazma eğitimi veren kişi sürecin dışında değil, aksine içinde kalarak öğrencilerle birlikte yazma eylemini gerçekleştirir. Bu süreçte gereklilikleri vererek onların yaratıcı yönlerinin ortaya çıkmasına rehberlik etmektedir (Göçer, 2014, s. 106).

Yazılanlar biçim, içerik, dil-anlatım yazım ve noktalama yönünden değerlendirilir. Tüm bu uygulamalar ve etkinliklerin sonucunda birey/öğrenci:

- Yazma kurallarını doğru bir şekilde uygular.
- Planlı olarak yazar.
- Farklı türde metinler yazar.
- Kendi yazdıklarını değerlendirir.
- Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanır (MEB, 2006, s. 18).

## BULGULAR ve YORUMLAR

### Öğrenenlerin yazım yanlışlarının ses bakımından incelenmesi

40 öğrencinin incelenen kompozisyon kâğıtlarında ses özellikleri açısından 10 başlık altında incelenmiştir. Tabloda yanlış sayısına ait yüzdelik oranları yüz üzerinden hesaplanarak verilmiştir.

**Tablo 1.**

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
c, ç seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50
d, t seslerinin karıştırılması	40	8	%20,00
ı, i seslerinin karıştırılması	40	23	%57,50
o, ö seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50
p, b seslerinin karıştırılması	40	9	%22,50
u, ü seslerinin karıştırılması	40	19	%47,50
sessiz harf yutma	40	12	%30,00
sesli harf yutma	40	15	%37,50
sesli harf ekleme	40	13	%32,50
sessiz harf ekleme	40	10	%25,00

### Ses özelliklerine göre yanlışlar ve bunlarla ilgili örnekler:

#### /c, /ç/ seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
c, ç seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50

sonra bir şey aklıma geldi dönmekten **önce**, ‘‘okumak samsunda’’.  
(Sonra dönmeden önce aklıma bir şey geldi: Samsun’da okumak.)

**çünkü** şu anda her dünyada teknolojiyi kullanır.  
(Çünkü şu anda tüm dünya teknolojiyi kullanıyor.)

Yukarıda öğrencilerin kompozisyonlarından c, ç seslerinin karıştırıldığı örnek cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerde 7 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Bu sayılara bakıldığında çok fazla yanlış yapıldığı söylenemez. Kimi yerde c harfi yerine ç harfi kullanılmış, kimi yerde de tam tersi bir durum söz konusudur. Telaffuz yaparken çıkış yerleri açısından diş ve süresiz ünsüzlerden olan bu iki sesin, telaffuzda olduğu gibi öğrencilerin yazılı anlatımlarında da hatalı kullandıkları görülmektedir. Her iki sesin çıkış yerlerinin ortak olması ve şekil yönünden de benzerlikleri nedeniyle, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde bu seslerde hata yaptıkları düşünülmektedir. Bu değerlendirmemize bakarak cümlelerde sadece c, ç harflerinin karıştırıldığını düşünmek doğru değildir. Zira cümlelerin her birinde ses özelliklerine, biçim özelliklerine, sözdizim özelliklerine göre ayrı ayrı yanlış türleri bulunmaktadır. Bu cümlelere bir bütün olarak bakıldığında, öğrencilerin henüz Türkçe yazma becerisini yeteri düzeyde kazanamadıkları açıkça görülmektedir.

#### /d/,/t/ Seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
d, t seslerinin karıştırılması	40	8	%20,00

**bakdığım** zaman çok şaşırđım.  
(Baktığım zaman çok şaşırđım.)

hepimiz **birlikde** çok heyecanlı geçiyor.  
(Hepimiz birlikte çok heyecanlı geçiyor.)

Verilen cümlelerde d harfinin yerine t veya tam tersi yazılmıştır. Bu iki harfin karıştırılmasının sebebi iki sesin çıkış yerleri ve ortografik olarak benzemesidir. Bu sorunun çözümü için, ‘d’ sesinin yumuşak, ‘t’ sesinin ise yumuşak ses olduğunun farkına varılması sağlanmalıdır. Yapılan yanlış sayısı 8’dir.

#### /ı/, /i/ sesleriyle ilgili yanlışlar

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
ı, i seslerinin karıştırılması	40	23	%57,50

Sultan Ahmet **camıyı** çok güzel ve çok turist gezdiler.  
(Sultan Ahmet Camii çok güzel ve çok turist var.)

Akşamlayın **çarşıye** gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.  
(Akşamleynin çarşıya gittik ve orada bir kapalı çarşı vardır.)

tabikide **hepimiz** Türkçe bilmiyorduk.  
(Tabiki de hepimiz Türkçe bilmiyorduk.)

Yukarıda örnek olarak verdiğimiz cümlelerde de görüldüğü gibi ı sesi yerine i veya bunun tam tersi yapılmıştır. 40 öğrenciden alınan kompozisyon kağıtlarında ı, i sesleriyle ilgili 23 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Bu tür ses hataları ünlü-ünsüz uyumunun kavranmasından çok öğrencilerin ana dilleri ile ilgili bir durumdur. Öğrenci, hedef dilde ana dilinde olmayan bir ses ile karşılaştığı zaman, sesi simgeleyen işareti, yani harfi, kendi ana dilindeki bir sese benzeterek yazmaktadır. Bu durum öğrencide, ses-harf farkındalığının gelişmediğini göstermektedir. Örneğin, ana dili Arapça olan bir öğrenci, kendi dilinde olmayan ‘ü’ sesini, ‘u’ ya da ‘o’ şeklinde sesletmekte veya yazmaktadır. Bu yüzden, çalışma grubunun ana dilleri ile Türkçedeki seslerin karşılaştırılmasının yapılması daha sağlıklı yorum yapma imkânı vereceğini söyleyebiliriz.

### /o/, /ö/ Seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
/o/,/ö/seslerinin karıştırılması	40	7	%17,50

Jededen **sönra** iki saat araba da mekka'ya gittim.  
(Cidde'den sonra iki saatte arabayla Mekke'ye gittim.)

Çünkü **dort** sene çok.  
(Çünkü dört sene çok.)

**oyle** bir hayat hayal edemem bile.  
(Öyle bir hayatı hayal edemem bile.)

O, ö seslerini karıştırıldığını gösteren 7 yanlışta ait cümleler yukarıda verilmiştir. Öğrenciler sesli uyumu konusunda hala sıkıntı çekmektedirler. O yerine ö harfinin kullanılması bunu göstermektedir. İlk tabloda da belirttiğimiz gibi, bu hataların ünlü uyumunun yanı sıra öğrencilerde ses-harf farkındalığını kavrayamamış olması, yeterince okuma yapmamalarından kaynaklı harfleri tanıyamama gibi sorunlar nedeniyle bu hatalar olmaktadır.

### /p/, /b/ Seslerinin karıştırılması

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
/p/,/b/seslerinin karıştırılması	40	9	%22,50

**Bazarlar** yok sadece alışveriş merkezi var.  
(Pazarlar yok sadece alışveriş merkezi var.)

Orada bütün hazret **beygamber** arkadaşları var.  
(Orada bütün hazreti Peygamber(in) arkadaşları var.)

Çok **yapançi** kişiler gördüm.  
(Çok yabancı kişi gördüm.)

'p' ve 'b' sesleri, telaffuz çalışmalarında da sıklıkla karıştırılan iki sestir. Çift dudak ve patlamalı ünsüzlerden olan 'p' ve 'b' seslerinin yazım sürecinde hatalı kullanılmasının harflerin birbirine benzemelerinin yanı sıra, örneğin Arap alfabesinde 'p' sesinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Arapçanın yanı sıra, Arap alfabesinin kullanıldığı Farsça gibi dillerde ve bazı Türk soylu öğrencilerde de bu hata görülmektedir. Alfabeler arasındaki farklılıklar, öğrencilerin ses farkındalıklarının gelişmesini geciktirmektedir. Bu nedenle, üretici dil becerilerinde, yazma ve konuşma becerilerinde, bu tür hatalar olmaktadır.

Seslerin karıştırılması yine seslerin birbirine benzemesiyle, çok fazla yazma denemesi yapılmalı ve bu becerinin okuma ve dinleme gibi çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir. Yazım yanlışları adedi 9'dur.



### /u/, /ü/ sesleriyle ilgili yapılan yanlışlar

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
/u/,/ü/seslerinin karıştırılması	40	19	%47,50

Orada **külesi** gördüm mutlu olduk.  
(Orada kule(yi) gördüm mutlu olduk.)

**Turkiy'e** memleketide baya güzel.  
(Türkiye memleketi de baya güzel.)

Yukarıdaki cümlelerde u, ü seslerinin karıştırıldığını gösteren örnekler yer almaktadır. İncelenen kompozisyonlarda u, ü seslerine yönelik yanlış sayısı 19'dur. Burada sadece 2 cümlede örnekle gösterilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin neredeyse yarısı, bu sesleri ayırt edememektedir. Bu tür hataları, büyük oranda öğrencilerin farklı alfabelere sahip olmasına bağlayabiliriz. Farklı alfabe ve ana dillere sahip olmaları, Türkçe öğrenme düzeyleri, Türkçeye maruz kalma düzeylerinin bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

### Sessiz harf yutma

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sessiz harf yutma	40	12	%30,00

Eskiden insanlar ülkeden ülkeye gitmek için hayvanları **kullanıyorlardı** çok zaman **kabediyorlar**.  
(Eskiden insanlar ülkeden ülkeye gitmek için hayvanları kullanıyorlardı, çok zaman kaybediyorlar(dı).)

Samsun harika **mukemel** bir şehir.  
(Samsun harika mükemmel bir şehir.)

40 öğrencinin yazdığı kompozisyonda, 12 yanlış işaretlenmiştir. Öğrencilerin yukarıdaki örnek cümlelerde sessiz harfleri yuttukları görülmektedir.

### Sesli harf yutma

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sesli harf yutma	40	15	%37,50

iki gün İstanbul'da **yaşadık**.  
(İki gün İstanbul'da yaşadık.)

Vakit hemen geçti hissetmedik onu orda sonra **uçagımız** bindik.  
(Vakit hemen geçti, hissetmedik onu orada, sonra uçagımıza bindik.)

Neyseki bir arkadaşım **orda** yaşıyor.  
(Neyse ki bir arkadaşım orada yaşıyor.)

**Meğirse** çok iyi **birmiş**.  
(Meğirse çok iyi biriymiş.)

Sessiz harf yutma örneğinde görüldüğü gibi sesli harf kullanımında da yazım yanlışlarına rastlanılmaktadır. 15 yazım yanlışı tespit edilmiştir. Sessiz harf yutma örneklerindeki kelimeleri okuduğumuzda ne demek istediği anlaşılırken, sesli harf, unutmaya kaynaklı bu cümlelerde mümkün olmayabiliyor. Dildeki seslerin, sözcük ve yapıların nasıl yazılacağı ve bunların nasıl ifade edileceği yazım kurallarıyla ilgili olduğu için yabancılara Türkçe öğretilirken ilgili dilin yapısı ve ses ahengini koruyabilme açısından yazım konusuna önem verilmelidir.

#### **Sesli harf ekleme**

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sesli harf ekleme	40	13	%32,50

Sonra bir şey **akılıma** geldi dönmekten önce.  
(Sonra dönmeden önce aklıma bir şey geldi.)

**pilaj** çok kalabalıktı, insanlar çok mutlu görünüyordı.  
(Plaj çok kalabalıktı, insanlar çok mutlu görünüyordı.)

Yukarıdaki cümlelerde de görüldüğü gibi, bazı sözcüklere sesli harfler eklenmiştir. Bu yanlışların sayısı 13'tür. Cümlelere bir bütün olarak bakıldığında, çok yazım yanlışı göze çarpmaktadır. Sesli harf ekleme yanında cümleye küçük harflerle başlanması, noktalama ve sözdizim yanlışları gibi oldukça fazladır. Aynı zamanda 'pilaj' örneğindeki gibi öğrenci konuşulduğu şekilde yazmaya çalışması da göz önünde bulundurularak, farkında olmadan yanlış yapıldığı da dikkat çekmektedir. Öğrencilerin düzeylerine bağlı olarak, ünlü düşmesi gibi bazı dil bilgisi kurallarını henüz tam olarak kullanamamaktadırlar. Dil bilgisi kurallarının iyi bir şekilde öğretilmemesi veya öğrenci tarafından istenilen düzeyde öğrenilememesi, yazma eğitimi derslerinde hatalı yazımlarla karşılaşmasına neden olmaktadır.

#### **Sessiz harf ekleme**

Konu Başlıkları	Öğrenci Sayısı	Yanlış Sayısı	Yanlış %'si
Sessiz harf ekleme	40	10	%25,00

Ben onlardan çok **korkttum**.  
(Ben onlardan çok korktum.)

Kafede oturduğumuz zaman Ali abiyi **bahssettik**.  
(Kafede oturduğumuz zaman Ali (ağabeyden) bahsettik.)

Bu örneklerde sessiz harf eklendiğini görüyoruz. Örneğin 'Ben onlardan çok korkttum' cümlesinde 'korkttum' sözcüğünde 't' harfinin birisi fazladır. Bir başka örnek cümleyi ele alalım: 'Kafede oturduğumuz zaman Ali abiyi bahssettik'. Bu cümlenin doğru yazılmış şekli şu şekildedir: 'Kafede oturduğumuz sırada Ali Abiden bahsettik'. Burada da benzer yanlışlıklar devam etmektedir. Öğrencilerin yazılı kağıtlarındaki yanlış adedi 10'dur.

Seslere özgü yazım yanlışları hemen hemen her öğrencinin kağıdında en çok yapılan hatalar arasındadır. Bu tür yanlışların yapılmasının sebebi Türkçedeki ünlü harflerin işlevleri ve ayırımının yapılamamasının yanı sıra sondan eklemeli bir dil olan Türkçedeki eklerin kendisinden önce gelen seslerin niteliğine göre değiştiğini kavrayamamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Seslerin karıştırılması yine seslerin birbirine benzemesiyle birlikte, çok fazla yazma denemesi yapılmalı ve bu becerinin okuma ve dinleme gibi çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

Çalışmamızın örnekleme olan 40 öğrenciden alınan kompozisyon kağıtları incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlarda, ‘ı’ ve ‘i’ seslilerini karıştırılması noktasında 23 yanlış tespit edilmiştir. 19 yanlış u, ü seslerinin karıştırıldığına işaret etmektedir. U, ü sesli harflerini karıştıranların oranı %47,50’dir. Daha sonra %37,50’lik oranla sesli harf düşmesi, %32,50 sesli harf ekleme, bunları düşük yüzdelere s-ş, d-t, c-ç, p-b harflerinin karıştırılması, ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi gibi yazım yanlışları izlemektedir.

Elde edilen bulgular Türkçenin yapısının öğrenciler tarafından tam anlamıyla kavranmadığını göstermektedir. Bu yüzden, öğretim elemanları öğrencilerle daha yakından ilgilenmeli ve her yazı çalışması dil kuralları açısından kelime, söz dizimindeki sıralama ve noktalama işaretleri açısından kontrol edilmelidir. Bu aşamada Akyol’a (2006) göre yapılması gerekenler: Kişilerin yazdığı metinler çeşitli yollarla değerlendirilerek düzeltmeleri gereken noktalar belirlenmeli ve metindeki düşüncelerin ikna edici ve tutarlı biçimde sunulup sunulmadığına dikkat edilmelidir.

Yazım ve noktalama imlerine ait yapılan yanlışlıkların en önemli sebebi bu konunun önemsizliği veya göz ardı edilmesi başta olmak üzere, eğitim dizgesinde iyi öğrenilmemesi ve/veya bilinmemesine dayalıdır. Öte yandan yabancı dilde yazma etkinliklerinin içerik ve amaçları ana dili öğretiminden çok farklı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en zor becerilerinden biri olduğunu belirttiğimiz yazma etkinliklerinde yapılan hataların ağırlıklı dilbilim temelli hatalardan kaynaklı olup, ses bilimsel, söz dizimsel ve anlamsal hatalar yönünde ağırlık kazandığını belirtebiliriz. Yazma becerisinde özellikle yazım ve noktalama ile ilgili olarak öğrencilerin yaptıkları hatalar dilin yapısal ve sessel özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Genç, 2017, s. 39).

Yapılan değerlendirmelerde, yazılı anlatım ürünündeki cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük içinde sıralanıp sıralanmadığı, düşünceyi geliştirme yollarının doğru kullanılıp kullanılmadığı alıntı tekniklerinin doğru uygulanıp uygulanmadığı ve metnin anlamsal bütünlük açısından durumu kontrol edilir. Dil ve anlatım yanlışları düzeltilir (Karatay, 2011: 37). Metinlerinin değerlendirilmesi metnin planı, amacı, kullandığı sözcükler ve dil kuralları açısından farklı biçimlerde yapılabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 71). Kişi hem kendi yazdığını değerlendirir hem de grup veya sınıftaki bir başka arkadaşının metnini değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri metin üzerinde gösterir. Aynı şekilde uzman veya öğretmen her bir öğrencinin yazdığı metni değerlendirir ve gerekli düzeltmeleri yine metin üzerinde işaretler. Seçilen bazı metinler görselleştirilerek birlikte değerlendirilir (Aktaran; Tiryaki, 2013, s. 42). Aslında, öğrenilmesi çok basit kuralların, ses, imlâ ve noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılmaması, bize yazma çalışmalarına daha da ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. O halde öğrenciler, her bir öğrenciyle yakından ilgilenmeli, sınıf içi aktivite ve alıştırmaları çoğaltmalı ve değişik öğretim metot ve teknikleri kullanmalıdırlar.

## SONUÇ

Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin ses açısından yazım yanlışlarını tespit etme ve bunlara çözüm önerileri getirme amacına yönelik olarak yürütülmüştür. Eklemeli bir dil olan Türkçe ses, yapı ve sözdizim özellikleriyle diğer dillerden farklılıklar göstermekte bu yüzden de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler bazı öğrenme güçlükleriyle karşılaşmaktadırlar. Çalışmanın örnekleme olarak belirlediğimiz B2 düzeyindeki 40 öğrenciye yazdırılan kompozisyon kağıtları incelendiğinde oldukça fazla yazım yanlışları yapıldığı görülmüştür. Bunları öğrenenlerin, anadillerinin etkisine, Türkçenin kendine has özelliklerine, öğrencilerin motivasyon eksikliklerine, yaşadıkları yeni topluma uyum sorunları ve benzeri sebeplere bağlamak mümkündür. Dil öğrenimi sırasında yazım yanlışlarını belirlemek için 40 öğrenciye kompozisyon yazdırılmış ve veriler olduğu gibi aktarılmıştır. Elde edilen verilerde ses özellikleri açısından en sık yapılan yanlışlıklar; 10 başlık altında incelenmiştir. Bu verilere bakıldığında; ‘ı’ , ‘i’ seslerinin %57,50 oranla karıştırıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise %47,50 oranla ‘u’ , ‘ü’ seslerinin karıştırılması göze çarpmaktadır. Diğer bir ciddi yanlış %37,50’lik bir oranla unutmaya kaynaklı olarak düşünülen ‘sesli harf yutma’dır. Ekleme kaynaklı yanlışlardan ise %32,50 oranla ‘sesli harf ekleme’ yer almaktadır. Yapılan yanlışlar Türkçenin ses, alfabe, telaffuzdan kaynaklı olabileceği gibi, öğrenenin anadilinin hedef dile etkisiyle ve öğrenenin dikkatsizliğiyle de açıklanabilir. Öğrenenin yaşı, hazır bulunuşluğu, ilgisi, dil öğrenme amacı da başarıda belirleyici rol

oynar. Hedef dile ve kültüre yönelik yaklaşımlar da dil öğrenimine etki eden faktörler arasındadır. Yazma eğitimi bu açıdan önemlidir. Öğrencinin neyi anlayıp anlayamadığını, daha çok hangi konularda sorun yaşadığını anlamaya yarayan delil niteliğindedir.

## ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi sırasında dört temel becerinin kazanımları açısından yazma becerisinin zor bir süreç olduğu ifade edilmektedir. Collins ve Gertner'e (1980, s. 67) göre bu zorluğun sebebi tüm metinsel yapı, paragraf yapısı, tümce yapısı (biçim bilim) ve sözcük yapısından oluşan dört temel yapısal düzeyin aynı anda karşılanmasından kaynaklanmaktadır. Ancak bu zorluklar yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde uygun yöntem, yazma sürecindeki aşamalar ve yazma eğitimi veren kişinin dil bilgisi yeterliliği, söylem yeterliliği, iletişim yeterliliği ve kültürel yeterlikteki bilgi birikimi sayesinde kontrollü bir şekilde aşılabilecek bir süreçtir. Way, Joiner ve Seaman (2000) bu odak noktalarındaki zorlukların aşılması için şunları önermektedir:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel farklılıklarına, yaşlarına, dil ve algılama düzeylerine ve anadillerine göre sınıflar oluşturulmalıdır.
- Türkçenin ses özellikleri dikkate alınarak öğrenmeyi kolaylaştıracak, alıştırmalar, kompozisyon ve dikte çalışmaları, dinleme ve okuma metinleri hazırlanmalıdır.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilmelidir.
- Yazım etkinlikleri öğrencilerin ilgileri ve seçimleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Kendi yolları içinde konuları keşfetme ve konuları seçme özgürlüğü, öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu etkiler.
- Okuma, yazmak için en doğru rehberdir. Okuma yoluyla öğrenciler nasıl yazılması gerektiğini öğrenirler. Onlara mutlaka seviyelerine uygun okuma metinleri tavsiye edilmelidir.
- Öğretim elemanı, Türkçeyi öğretirken farklılıkları zenginlik olarak görmeli, hiç kimseye karşı ön yargılı olmamalı, kimseye karşı dilinden, inancından, renginden dolayı ayrımcılık yapmamalıdır. Herkese hoşgörülle bakmalıdır.
- Türkçenin 'sevgi dili' olduğu gerçeği unutulmamalıdır.

## KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazimağusa, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Collins, A., & Gertner, D. (1980). A Framework For A Cognitive Theory of Writing. (Ed.) L. W. Gregg & E. Steinberg, *Cognitive Processes In Writing: An Interdisciplinary Approach (S )* içinde.
- Coşkun E. ve Tiryaki E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16).
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2).
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim*, 204, 167-198.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (21-43 ss.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni, öğrenme-öğretme-değerlendirme. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2013), Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Türkiye: Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Way, E. G. Joiner & M. A. Seaman (2000). Writing in the secondary foreign Language classroom: The effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84, 171-184.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Extended abstract

In recent years, a large number of foreign students have been coming to our country for higher education. Therefore, those who start to learn Turkish as a foreign language face many difficulties. These difficulties may be related to whether the learner comes from the same family as the language he/she belongs to or not, or they may arise from the language teaching methods and techniques followed or other reasons. The subject of the study is to analyse the spelling mistakes encountered in teaching Turkish as a foreign language in terms of phonology. There are four basic skills in language teaching: reading, writing, listening and speaking. However, in this study, only writing skill is focused on. The aim of the study is to reveal the spelling mistakes of individuals who learn Turkish as a foreign language and at the same time to provide suggestions for improving their written expression skills. Within the framework of this general purpose, the problem of the research can be expressed as follows: "What kind of spelling mistakes do individuals who learn Turkish as a foreign language make the most?" In this study, the composition papers of only 40 of the foreign learners who learned Turkish in Ondokuz Mayıs University Turkish Language Teaching Application and Research Centre in the 2017-2018 academic year were examined and the difficulties they encountered during writing were examined in terms of phonetics and suggestions were made to minimize these mistakes. During the research, the descriptive research (descriptive) research (Survey, Survey) model, one of the qualitative research methods, was used. The students' spelling mistakes were directly reported, and themes and relationships between themes were mentioned. In order to see how much consistency there is between the data collected from the students and the expert opinions, these spelling mistakes were compared with frequency percentages and interpreted by considering the reasons. As a result, the identified mistakes were evaluated in terms of Turkish grammar and solutions were suggested for these spelling mistakes. The composition papers of 40 students were analysed under 10 headings in terms of sound features. In the table, the percentages of the number of mistakes are given by calculating over 100. Mixing /c, /ç/ sounds. In some places, the letter ç is used instead of the letter c, and in some places the opposite is the case. It is seen that these two sounds, which are teeth and discontinuous consonants in terms of their place of origin during pronunciation, are used incorrectly in students' written expressions as well as in pronunciation. Confusion of /d/, /t/ sounds: In the given sentences, t or vice versa is written instead of the letter d. The reason for confusing these two letters is that the two sounds are orthographically similar. In order to solve this problem, it should be ensured that the 'd' sound is soft and the 't' sound is soft. The number of mistakes made is 8. Mistakes related to /ı/, /i/ sounds: As can be seen in the sentences we have given as examples above, i or vice versa has been made instead of i sound. In the composition papers of 40 students, 23 spelling mistakes related to the sounds i and i were detected. Such sound mistakes are related to the students' mother tongue rather than the comprehension of vowel-consonant harmony. When the student encounters a sound in the target language that is not in his/her mother tongue, he/she writes the sign symbolising the sound, i.e. the letter, by likening it to a sound in his/her mother tongue. Confusion of /o/, /ö/ sounds: The sentences of 7 mistakes showing that the sounds o, ö are confused are given above. Students still have

difficulties in vowel harmony. The use of the letter ö instead of o shows this. As we mentioned in the first table, these mistakes are not only related to vowel harmony but also to sound-letter harmony. Mixing /p/, /b/ sounds: 'p' and 'b' are two sounds that are often confused in pronunciation studies. It is thought that the incorrect use of 'p' and 'b' sounds, which are double-lipped and explosive consonants, in the spelling process is due to the similarity of the letters as well as the absence of the 'p' sound in the Arabic alphabet. These spelling mistakes were categorised and interpreted and the reasons for these mistakes were evaluated. In the light of the findings, the mistakes made in the spelling stage can be explained by the learner's being under the influence of his/her mother tongue, resorting to translation and not being careful enough.