



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Yazım Hatalarının Sınıflandırılması *

Treysi Lusi TERZİYAN**
Gözde DEMİREL***

Öz

Bu çalışmada ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi olan ilkököl çocuklarının yaptığı yazım hataları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu düşük ve orta gelirli ailelerden gelen toplam 148 ilkököl öğrencisi oluşturmuştur. Çocukların yazım hataları sesbilimsel hatalar, biçimbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, yer değiştirme hataları ve diğer hatalar olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları çocukların yaptığı hataların çeşitlilik gösterdiği ve çocuklar tarafından yapılan yazım hatalarının, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve diğer hatalar gruplarında yer aldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum ise öğrencilerin yazılı Türkçe ile konuşma dili arasındaki ayrıma dair farkındalıklarının düşük olmasıyla açıklanmıştır. Elde edilen araştırma sonuçları ilgili bilimsel literatür bağlamında tartışılmış ve gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Türkçe eğitimi, yazım kuralları, yazım hataları, konuşma

Classification of Turkish Spelling Errors Made by Fourth Grade Elementary School Children

Abstract

In this study, spelling mistakes made by fourth grade elementary school children were examined. The participants of the study consisted of 148 primary school children from low and middle income families. Children's spelling errors are classified as phonetic errors, morphological errors, orthographic errors, orthographic image errors, displacement errors and other errors. The results of the research revealed that the mistakes made by children vary and that the spelling mistakes made by children are included in orthographic image errors, stylistic errors and other errors groups. This situation was explained by the low awareness of students about the distinction between written and spoken Turkish. The results of the research obtained were discussed in the context of the relevant scientific literature and suggestions were made.

Keywords: Primary school Turkish education, spelling rules, spelling errors, spoken language

Giriş

Genel olarak okuryazarlık üzerine yapılmış çalışmalar ve bu çalışmalara ilişkin olarak geliştirilmiş olan teoriler, çoğunlukla İngilizce üzerinedir (Caravolas, 2004; Ziegler ve Goswami, 2006). Çok sayıda çapraz dilli çalışma ise böylesi sınırlı bir perspektifin olası olumsuz sonuçlarına işaret etmektedir. Örneğin, İngilizce konuşan çocukların İngilizce heceleme hızı, diğer dillere

* Bu makalede incelenen veriler "Reading Proficiency and Acculturation Orientations of Turkish Students in Netherlands, Germany and France" adlı doktora tezinde analiz edilmek üzere (Türkiye'deki öğrencileri referans noktası olarak almak amacıyla) 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Kasım 2015'te, İstanbul'un Avcılar ilçesinin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki farklı devlet okulunda bulunan ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.

** Doktora öğrencisi, Tilburg Üniversitesi, İnsani Bilimler Fakültesi, Dil, Kimlik ve Eğitim Bölümü, Tilburg, t.terziyan@uvt.nl, ORCID: orcid.org/0000-0002-8470-5432

*** Dr. Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi, Yabancı Diller Bölümü, İstanbul, demirelg@istanbul.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-4138-5528

oranla oldukça yavaştır (Caravolas, 2004). Bu çalışma, ilkökul dördüncü sınıftaki Türk çocuklarının yaptığı yazım hatalarının, İngilizce konuşan çocukların yaptığı yazım hatalarına nasıl ve ne ölçüde denk geldiğini ele alarak Türkçede okuryazarlık üzerine yapılmış çalışmaların her geçen gün büyüyen literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca bu araştırma İngilizcede ve Türkçede yapılan yazım hataları arasındaki farklar ve benzerlikler ele alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında Türkçe, ortografik olarak “şeffaf” (Kartal, Babür ve Erçetin, 2016) olan, diğer bir deyişle, “yazıldığı gibi okunan” (Kansızoğlu, 2012) bir dil olarak kabul edilmesi nedeniyle özellikle seçilmiştir. Öte yandan, İngilizce, ortografik şeffaflık bakımından oldukça tutarsız bir dildir (Caravolas, 2004), ve böylesi bir tutarsızlık, okuryazarlık becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir (Seymour, Aro ve Erskine, 2003; Caravolas, 2004). İngilizce ortografisine dair tutarsızlıklar, yazılı bir sözcüğün nasıl sesletileceğini (örn. “duck” ve “luck” sözcükleri birbirine uyaklıyken “beard” ve “heard” sözcükleri arasında bir uyak söz konusu değildir) ve bir sesletim örneğinin nasıl yazılacağını (“buy” ve “bye” sözcüklerinin yazımları farklı, sesletimleri ise aynıdır) kapsar (Ziegler, Stone, ve Jacobs, 1997). Öte yandan, birkaç istisna dışında Türkçe, sözcüklerin yazılışları ile okunuşlarının eşleşmesi bakımından oldukça tutarlı bir dil olarak kabul edilir (Taylan-Erguvanli, 2015). Bu bakımdan tutarsızlık gösteren sınırlı sayıdaki istisna (örn. “kar” [khar] ve “kar” [char]), ilgili sözcüklerin başka dillerden alınmış olmasından kaynaklanmaktadır (Taylan-Erguvanli, 2015).

Diller, ortografik olarak şeffaflık bakımından farklı derecelere ve özelliklere sahip olabilir. Ancak temel okuryazarlık becerileri, tüm diller için ortaktır ve şöyle sıralanabilir: morfonolojiye dair farkındalık, harflerin tanınması ve harflerle seslerin hızlıca eşleştirilmesi (Caravolas ve Samara, 2015). Bu temel becerilerden her birinin ne denli bir ağırlığa sahip olduğu, diller arasında farklılık gösterir ve ilgili dilin, ortografik şeffaflık ölçeğinde nereye denk geldiğine bağlıdır (Ziegler ve ark., 2010). Temel okuryazarlık becerilerinin İngilizce ve Türkçe için aynı olması nedeniyle, iki dilde de yapılan yazım hatalarına yol açan bilişsel süreçlerin benzer olması beklenebilir.

Yazım Hatalarının Sınıflandırılması

Yazım hataları, literatürde iki farklı yolla sınıflandırılmaktadır. Türkçe yazım hatalarını ele alan çoğu çalışmanın da yer aldığı grup, yazım hatalarını, yüzeydeki temsil biçimlerine (Beers ve Beers, 1992; Babayigit, 2019) göre sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırma, harf düşürme, harf değiştirme ve hece düşürmeyi içermektedir. Diğer çalışmalar ise yazım hatalarını, hatanın temelinde yatan bilişsel süreçlere göre sınıflandırmıştır (Ehri, 1980; Arndt ve Foorman, 2010). Masterson ve Apel (2000) ile Treiman’ı (1993) esas alan Arndt ve Foorman’ın (2010) sınıflandırması ise sesbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, biçimbilimsel hatalar ve yer değiştirme hatalarından oluşmaktadır. Belli bir sese denk gelen bir harfin eksik olması nedeniyle “dog” yerine “do” yazmak, sesbilimsel hatalara örnek olarak gösterilebilir. “Back” yerine “bick” yazmak ise ortografik bir hata örneğidir ve kastedilen sese denk gelmeyen bir harfin kullanılmasından kaynaklanır. Ortografik imge hatalarına örnek olarak da “boil” yerine “boyl” yazmak gösterilebilir. Bu örnekte ise kullanılan harfler, kastedilen seslere başka kelimelerde denk gelebilirken mevcut kelimedeki denk gelmediği için hata bulunmaktadır. Biçimbilimsel hatalara verilebilecek bir örnek ise “planning” yerine “planing” yazmaktır. Bu durumda hata, kelimenin kökünün veya kelimedeki bir ekin eksik ya da yanlış yazılmasından kaynaklanmaktadır. Yer değiştirme hatalarına ilişkin bir örnek ise “and” yerine “nad” yazmaktır. Bu örnekte de iki harf, aynı sözcük içinde yer değiştirmiştir. Dikte edilenin yazılması yoluyla yapılan bir değerlendirmede, İngilizce konuşan ikinci sınıf öğrencilerinin yazım hatası yapma sıklığı, en yüksekte en düşüğe doğru olmak üzere şöyledir: biçimbilimsel, ortografik, ortografik imge, sesbilimsel, yer değiştirme.

Türkçe yazım hatalarının, temelde yer alan bilişsel süreçlere göre sınıflandırılması, fazla çalışılmamış bir konudur. Ancak, yazım hatası türlerini yüzeydeki temsil biçimlerine göre ele alan birkaç çalışma bulunmaktadır. Bunların çoğu, yazım hatalarını diğer analizlerin içinde değerlendiren, nispeten geniş çaplı araştırmalardır. Bu geniş çaplı çalışmalar şu şekilde üç alt başlığa ayrılabilir: normal gelişen çocuklarda yazı becerilerini araştıranlar, normal gelişen çocuklarda yazı becerilerini geliştirmeye çalışanlar, ve yazma güçlüğü çeken çocuklarda yazı becerilerini geliştirmeye çalışanlar. Bu alt başlıklardan her biri için iki örnek çalışma aşağıda ele alınmıştır.

Çocuklarda Yazma Becerisinin Gelişimi

Normal gelişen çocuklardaki yazı becerilerinin gelişimi ile ilgili araştırmalara örnek olarak Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) ve Öğüt'ün (2018) çalışmaları verilebilir. Türkçe okuryazarlığa ilişkin bozuklukların tespitini zorlaştıran bir olgu olan normatif veri eksikliğini gidermeyi hedefleyen çalışma, Erden, Kurdoğlu ve Uslu tarafından (2002), birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmacıların tespit ettiği yazım hatalarının sıklık bakımından sıralaması şöyledir: harf değiştirme, harf düşürme, sözcükler arasındaki boşluğu düşürme, hece düşürme, bir sözcüğü tamamen yanlış yazma, harflerin yerini değiştirme ve heceleri sözcüklerden ayırma. Bu sıklık değerlerinin zamana bağlı olarak değişiklik göstermediği tespit edilmiştir (Erden, Kurdoğlu, ve Uslu, 2002). Öğüt (2018) ise normal gelişen çocuklardaki yazım hatalarının oranlarına bakmış ve bu oranlar üzerinde etkisi olabilecek faktörleri araştırmıştır. Öğüt ilkokuldaki çocukların yarısından fazlasının eksik harf yazma, gereksiz harf yazma ve nokta gibi harflere eklenen işaretleri (diacritics) kullanmada zorluk çektiklerini ve hata yaptıklarını tespit etmiştir. Cinsiyeti olası bir faktör olarak incelediğinde hem kızların hem erkeklerin benzer derecede bu hataları yaptığını ama kızların nitekim daha az bu hataları yaptığını gözlemlemiştir. Aynı şekilde her sosyo-ekonomik düzeydeki çocukta bu hatalara rastlanmışken üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda bu hataların daha az olduğunu gözlemlemiştir.

Normal bir gelişme süreci içinde olan öğrencilerin yazma performanslarının nasıl geliştirilebileceği üzerine yapılan çalışmalara örnek olarak Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) ile Kurtlu ve Korucu'nun (2015) çalışmaları verilebilir. Hamzadayı ve Çetinkaya (2013) diktasyon odaklı altı haftalık bir okuryazarlık programının normal bir gelişme süreci içinde olan beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğrencilerin, bu programa katılmadan önce, "da" ve "ki" bağlaçlarının yanı sıra "mı" soru ekine, büyük harflerin kullanımına ve ünsüz uyumuna ilişkin hatalar yaptığı gözlemlenmiştir. Müdahale programının ardından tüm hata türleri gözlenmeye devam edilmiştir; ancak bu hataların tekrar sıklığı önemli ölçüde azalmıştır. Diğer taraftan, Kurtlu ve Korucu (2015), farklı yazım stillerinin öğrencinin yazım performansını etkileyip etkilemediğini ele almıştır. Araştırmacılar, altıncı sınıf öğrencilerinin düz yazı esnasında ve bitişik el yazısını kullanırken yaptığı hataları ayrı ayrı incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çocukların yaptığı hatalar şöyle sıralanabilir (en sıklıktan en nadire doğru olmak üzere): Büyük harflerin yanlış kullanımı, "da" bağlacının yanlış kullanımı, tamlamaların ayrılması, sözcüklerin yanlış yazımı, harflerin düşürülmesi, harflerin yanlış yazımı, iki sözcük arasında boşluk bırakmamak, ünsüz uyumu kurallarına uymamak, "ki" bağlacının yanlış kullanımı, "mı" soru ekinin yanlış kullanımı, eklerin düşürülmesi, eklerin yanlış yazımı ve fazladan ek kullanımı. Araştırma, öğrencilerin bitişik el yazısı ile yazarken daha az sayıda yazım hatası yaptığını göstermiştir.

Yazma güçlüğü çeken çocuklarda yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara örnek olarak Calp (2013) ve Demirkol'un (2012) araştırmaları verilebilir. Calp'in (2013) çalışmasında, yazma becerisi yetersiz olan bir ikinci sınıf öğrencisine müdahale edilmiştir. 30 saatlik bu müdahaleden önce öğrenci, şu yazım hatalarını yapmaktadır: yazım biçimi bakımından birbirinin yansıması olan harfleri karıştırmak ("b" ile "d" ya da "s" ile "z" gibi), harfleri eksiltmek, fazladan harf eklemek, sözcükler arasında boşluk bırakmamak ve nokta gibi harflere eklenen işaretleri (diacritics) kullanmada zorluk çekmek. Müdahaleden sonra öğrencinin yazısında sadece yazım biçimi bakımından birbirinin yansıması olan harfleri karıştırmak ve nokta gibi harflere eklenen işaretleri kullanmada yapılan hatalar gözlenmiştir. Demirkol'un (2012) çalışmasında ise yazma güçlüğü çeken iki tane ikinci sınıf öğrencisine müdahale edilmiştir. Bu öğrencilerle 70 saatlik genel yazma becerilerini geliştirme amaçlı müdahaleler yapılmıştır. Bu öğrenciler, müdahalelerden önce harf veya hece eksikliği gibi nedenlerden dolayı neredeyse hiç doğru kelime yazmazken müdahalelerden sonra yapılan dikte çalışmasında bütün kelimeleri doğru yazmışlardır. Ancak, bu iki çalışmanın hata türlerine ilişkin bulgularını genellemek mümkün değildir çünkü bu hatalar, yazma becerisi eksikliği çeken öğrenciler üzerinde gözlemlenmiştir; normal bir gelişim süreci geçirmekte olan Türk bir öğrenci, aynı hataları yapmayabilir.

Yazma becerilerine genel olarak bakan bu altı çalışmanın yanı sıra, okul yaşındaki Türk çocuklarının yaptığı yazım hatalarına özel olarak odaklanan iki önemli çalışma daha vardır: Sönmez, Babür ve Haznedar (2015) ve Babayiğit (2019). Sönmez, Babür ve Haznedar'ın çalışması (2015) birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar olan çocukları ele alırken Babayiğit (2019), altıncı sınıf öğrencilerini ele almıştır. Ayrıca, bu iki çalışmanın öğrenci yazılarını irdeleme amacıyla kullandığı yöntemler de farklıdır.

Sönmez, Babür ve Haznedar (2015), diktasyon ve metin kopyalama yöntemlerini kullanmaktadır. Babayiğit (2019) ise daha işlevsel bir yaklaşım benimsemiş ve kompozisyon çalışmalarındaki yazım hatalarını incelemiştir. Sönmez, Babür ve Haznedar'ın çalışması (2015), daha çok sayıda yazım hatası kategorisi içermektedir. Ancak bu durum, çalışmaya katılanların yaşlarının küçük olması sebebiyle daha çok yazım hatası yapılmış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Sönmez, Babür ve Haznedar (2015), ilkokul öğrencilerinin özellikle “b”, “k”, “r”, “a”, “z” ve “ğ” gibi harflerin yazılışı konusunda sorun yaşadığını tespit etmiştir. Dahası, öğrenciler hem harf hem de hece değişikliği, düşürmesi ve eklemesi yapmışlardır. Tespit edilen hatalardan bir diğeri de nokta gibi harflere eklenen işaretlerle (diacritics) ilgilidir. Öğrenciler, “i” ve “ç” gibi harflerdeki noktaları eklemeyip, “ı” ve “c” gibi harflere de fazladan noktalar eklemiştir. Toplamda gözlemlenen hatalardan en yaygın olanı, açık ara farkla harf değiştirme olmuştur. Gözlemlenen diğer hatalar, sıklık sırasına göre harf düşürme, “b” harfinin yanlış yazımı ve harf eklemedir. Diğer taraftan, Babayiğit (2019), çalışmasında tespit ettiği yazım hatalarını sadece yedi farklı kategoride ele almıştır. Bu hataların en yaygından en nadire olacak şekilde sıralaması ise şöyledir: harf düşürme, harf değiştirme, sözcükler arasında boşluk bırakmama, hece düşürme, nokta gibi harflere eklenen işaretlere dair sorunlar, büyük harflerin yanlış kullanımı ve harf ekleme.

Bu çalışmalar Türk öğrencilerin harf değiştirme/ekleme/çıkarma, sözcükler ve bağlaçlar arasında boşluk bırakmayı hatırlama, nokta gibi harflere eklenen işaretleri doğru bir biçimde kullanabilme, hece değiştirme/ekleme/çıkarma ve belli harfleri yazabilme gibi konularda zorluk yaşadığı yönünde özetlenebilir. Ancak, böylesi bir sınıflandırma, bu hataların altında yatan bilişsel sebepleri ortaya çıkarmamaktadır. Örnek olarak, aşağıda verilen ve Babayiğit (2019) tarafından ele alınmış olan harf değiştirme hatalarına bakılabilir.

1. “mesela” yerine “mesala”
2. “aile” yerine “ayle”
3. “hayatta” yerine “hayatda”
4. “olmazsa” yerine “olmasza”

Bu örneklerin tümünde öğrenciler, bir harfin yerine yanlış bir harfi kullanmışlardır. Öğrencilerinin harf değiştirme hatası yaptığını bilen bir öğretmenin yapabileceği tek şey, öğrencilerine daha dikkatli olmalarını söylemektir; çünkü öğrencileriyle beraber sözlükte yer alan her bir sözcüğün üzerinden geçmesi beklenemez. Hâlbuki bu yanlış yazılmış sözcükler Arndt ve Foorman'a (2010) göre sınıflandırıldığında tablo daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır:

1. “mesala” ortografik bir hatadır çünkü Türkçede “e” hiçbir zaman “a” harfinin sesi ile eşleşmez.
2. “ayle” bir ortografik imge hatasıdır çünkü “ayle” ve “aile” sözcüklerinin okunuşları aynıdır.
3. “hayatda” biçimbilimsel bir hatadır çünkü -DA eki, sözcüğe eklenirken hem ünlü hem de ünsüz uyumuna göre değişikliğe uğramalıdır ama bu örnekte ünsüz uyumu yoktur.
4. “olmasza” bir yer değiştirme hatasıdır çünkü iki bitişik harfin yer değiştirmesi söz konusudur.

Öğretmen, bu sınıflandırma sayesinde öğrencilerine yardım edebilir; sözcüklerin yazımında neye dikkat etmeleri gerektiğini vurgulayabilir ve yanlış harf kullanımı ya da harf değişikliği örnekleri verebilir. Dahası, alternatif ortografik yazımları olan, sesletimiyle kulağa doğru gelmesine rağmen yazım kurallarına aykırı olan sözcükleri irdeleyebilir. Son olarak, eklerin tâbî olduğu ünlü ve ünsüz uyumu kurallarına dikkat çekebilir. Mevcut çalışma, yazım hatalarının altında yatan bilişsel süreçleri tespit etmek amacıyla, okul yaşındaki Türk çocukların yazım hatalarını Arndt ve Foorman'ın (2010) hata sınıflandırması yöntemine göre değerlendirmeyi hedefleyen bir ön çalışma niteliğindedir.

Arndt ve Foorman'ın (2010) sınıflandırma yönteminin Türkçeye çelişiyormuş gibi görünen bir yönü, ortografik imge hataları kategorisidir çünkü Türkçe, şeffaf bir ortografiye sahip bir dil olarak kabul edilir (Kartal, Babür ve Erçetin, 2016; Öney ve Durgunoglu, 1997; Raman, 2006; Güldenoglu, 2017; Ziegler ve Goswami, 2006). Ortografik imge hatası kavramı, şeffaf bir ortografiye sahip olan diller için tezat oluşturan bir noktadır. Harfleri ve sesleri arasında bire bir korelasyon olan bir dilde, tek bir sözcüğün iki farklı yazımını gerektiren ortografik imge hatası nasıl söz konusu olabilir? Daha önce de bahsedildiği gibi Türkçede, bazı sözcüklerin aynı biçimde yazılıp farklı biçimde sesletilmesi nedeniyle Türkçenin tamamıyla şeffaf bir ortografiye sahip olduğu söylenemez. Bu özellikten kaynaklanan hatalar, ortografik imge hatası olarak sınıflandırılmaz çünkü ilgili sözcüklerin yazımı, tam olarak aynıdır. Ancak, iki farklı yazım örneğinin aynı biçimde sesletildiği örnekler de mevcuttur; bu örneklerin çoğu “ğ” harfini,

diğer bir deyişe “yumuşak g”yi barındırır. Bu harf, “yarı soyut” (Kornfilt, 1997, s. 488) ya da “soyut” (Taylan-Erguvanlı, 2015, s. 30) sesbirim olarak kabul edilir. Bu harf, belli durumlarda bir ünsüz harf gibi davranmasına rağmen kendisine doğrudan karşılık gelen bir ünsüz sese sahip değildir (Göksel ve Kerlake, 2005). Bu harf, kendisinden önce gelen ünlü harfi uzatmak ya da ünlüler arasında yarı ünlü olan “y” sesi olarak belirlemek gibi “sesbilimsel etkilere” (Kornfilt, 1997, s. 488) sahiptir (Taylan-Erguvanlı, 2015). Türkçenin ortografisine dair bu özellik, ortografik imge hatalarına yol açabilir. Örneğin, öğrenci “düğüm” sözcüğünü, sesletiminin de öyle olması nedeniyle “düyüm” olarak yazabilir ya da “ğ” harfinin kullanımından etkilenerek “geyik” yerine “geğik” yazabilir. Fakat bu örneklerin özü itibarıyla İngilizcedeki örneklerden farklı olduğu unutulmamalıdır. İngilizcedeki “boil” sözcüğünde yer alan “oi” harfleri ile “boy” sözcüğünde yer alan “oy” harfleri, aynı şekilde sesletimlenmektedir. İngilizcedeki doğal sesbilimsel süreçlerin bu durum üzerinde bir etkisi yoktur. Diğer taraftan, Türkçedeki böylesi ortografik imge hataları, yukarıdaki örneklerde de bahsedildiği gibi, “ğ” harfine dair sesbilimsel süreçlerden kaynaklanmaktadır.

Bu çalışmada, yazım hatalarında çift dilliğin etkisini engellemek amacıyla sadece tek dilli Türk çocukları incelenmiştir. Bu araştırmanın cevaplamayı amaçladığı sorular şunlardır:

1. Arndt ve Foorman (2010) tarafından ortaya koyulan çalışmada İngilizcedeki yazım hatalarının sınıflandırılması, Türkçede yapılan yazım hatalarını sınıflandırmak için de kullanılabilir mi?
2. İngilizcede olan ama Türkçede olmayan yazım hataları var mıdır?
3. Türkçede olan ama Arndt ve Foorman’ın (2010) ortaya koyduğu yazım hatası türlerinden birine dâhil edilemeyen yazım hataları mevcut mudur?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli betimsel nicel araştırmadır. Birçok katılımcıdan toplanılan veri sadece betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma grubu

Bu çalışmada yer alan katılımcılar, her biri dördüncü sınıf öğrencisi olan ve normal bir gelişim süreci göstermekte olan 73’ü kız öğrenci olmak üzere toplam 148 kişilik bir öğrenci grubundan oluşmaktadır. Katılımcı yaşları 8 ile 10 arasında değişiklik göstermektedir; ortalama yaş ise 9 yıl 4 aydır. Katılımcılar, İstanbul’da yer alan rastgele seçilmiş iki farklı devlet okulunda okuyan öğrencilerdir. Okullarda öğrenim gören öğrencilerin çoğu, alt ya da orta sınıf ailelerin çocuklarıdır. Ayrıca, bu öğrencilerin anne ve babalarının çoğu, aldıkları en yüksek eğitim düzeyinin lise eğitimi olduğunu bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilere dikte yaptırmadan daha özgün bir yolla benzer kelimeleri ve yapıları kullanarak cümleler kurmalarını sağlamak amacıyla okudukları metin hakkında açık uçlu sorular sorma metodu kullanılmıştır. Bir hikâye edici metin (“Uç Kartal Uç”) üzerinden beş ve bir bilgilendirici metin (“Doğa Yürüyüşü Rehberi”) üzerinden beş olmak üzere toplam 10 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Bu ölçek, öğrencilerin okuma saatinde yapılan çalışmalara benzemektedir. Bu sorulara verilen yanıtlar, çalışmada analiz edilen yazım örneklerini teşkil etmektedir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın yapılması için gereken izinler, okullardan, ailelerden ve İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Ardından, okullarda katılımcıların seçimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler, öğretmenlerinin de yardımıyla, 2015 yılının Kasım ayında, kendi sınıflarında bir grup hâlinde test edilmişlerdir. Her bir katılımcının verilen ölçekleri tamamlaması ortalama 45 dakika sürmüştür. Bu çalışmanın amaçları gereği, sadece açık uçlu sorulara verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu yanıtlar, sözcüklerin yazımına göre analiz edilmiştir. Yazım hatası barındıran tüm sözcükler not edilmiş ve hata türleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, Arndt ve Foorman'ın (2010) yazım hatası sınıflandırması yöntemi benimsenmiştir. Arndt ve Foorman'ın sınıflandırmasında beş kategori vardır: Sesbilimsel hatalar, ortografik hatalar, ortografik imge hataları, yer değiştirme hataları, ortografik imge hataları ve biçimbilimsel hatalar. Bu kategoriler, aşağıda detaylandırılmıştır.

Örnek sözcük: iğneler

- A. Sesbilimsel hatalar: iğeler (kelimede temsil edilmesi gereken bir sesin harfi eksik yazılmış)
- B. Ortografik hatalar: iğmeler (kelimede temsil edilen bir ses Türkçedeki yazım kurallarına aykırı bir harf ile temsil edilmiş)
- C. Ortografik imge hataları: iyne (sözcüğün sesletimi doğru olmasına rağmen Türkçedeki yazım kurallarına aykırı bir şekilde yazılmış)
- D. Biçimbilimsel hatalar: iğnelar (sözcük, biçimbilimsel kurallar ve sınırlamalar dikkate alınmaksızın yazılmış)
- E. Yer değiştirme hataları: ingeler (bitişik olan iki harf yer değiştirmiş)

Bulgular

Açık uçlu soruların toplam sayısı 1480'dir (148 katılımcının her biri için 10 soru). Yanıtlanan toplam soru sayısı ise 1353'tür. Katılımcıların çoğu (102), soruların 10'unu da yanıtlamıştır. 14 katılımcı soruların 9'unu, 9 katılımcı soruların 8'ini ve 10 katılımcı soruların 7'sini yanıtlamıştır. Sadece 13 katılımcı, 7'den daha az sayıda soruya yanıt vermiştir. Verilen yanıtlardaki ortalama sözcük sayısı 6 ilâ 10 arasında değişiklik göstermektedir (Ortalama= 7.66). Veri setinde yer alan toplam sözcük sayısı 10362'dir. Katılımcıların yarısı, verdikleri yanıtlarda hiç yazım hatası yapmamıştır. Yanlış yazılan sözcüklerin toplam sayısı 168'dir ve toplam hata oranı %1,62'dir (Tablo 1).

Tablo 1.

Hata türleri ve gerçekleşme sayıları

Hata türü	f	%
Sesbilimsel hatalar	1	0,6
Ortografik hatalar	0	0
Ortografik imge hataları	61	36,3
Biçimbilimsel hatalar	72	42,9
Yer değiştirme hataları	0	0
Sınıflandırılmamış hatalar	34	20,2

Sesbilimsel Hatalar

Çalışmanın veri setinde, sadece bir sesbilimsel hataya rastlanmıştır ("eğleceyi" sözcüğünün "eğleceyi" olarak yazılması). Bu hata, Türkçe günlük konuşmadaki ya da standart sesbilimsel süreçlerle ilişkili bir sebep olmaksızın yapılan ve eksik bir harf nedeniyle sözcüğün hatalı yazıldığı tek örnektir.

Ortografik Hatalar ve Yer Değiştirme Hataları

Çalışmanın veri setinde hiç rastlanmayan iki hata türü, ortografik hatalar ve yer değiştirme hataları olmuştur.

Çalışmada gözlemlenen yazım hatalarının çoğu ya ortografik imge hatası ya da biçimbilimsel hatadır. Ayrıca, bu kategorilerden hiçbirine uymayan çok sayıda yazım hatasına rastlanmıştır.

Ortografik İmge Hataları

Veri setinde rastlanan ortografik imge hatalarından çok sayıda hata örüntüsü ve spesifik olarak sorunlu sözcük ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu kategoride, aşağıdaki hataları yaptığı saptanmıştır.

1. Sözcük sonundaki "r"nin düşürülmesi: Günlük Türkçe konuşmada sözcük sonundaki "r" sesi, belli sözcüklerde ya da durumlarda düşürülür. Bu örüntüye ilişkin en çok öne çıkan iki örnek, "bir" sözcüğünün "bi" olarak, tamamlanmamış eylemler için kullanılan "-yor" ekinin ise "-yo" olarak

sesletilmesidir. Çalışmanın veri setinde “bir” sözcüğü, dört farklı katılımcı tarafından toplam beş kez “bi” olarak yazılmıştır. Bir kez de “duruyor” yerine “duruyo” yazıldığı tespit edilmiştir.

2. Çift ünsüzü tek ünsüze düşürmek: “illaki” yerine “ilaki” ve “dikkatli” yerine “dikatli” yazılması, bu duruma örnektir. Ayrıca, “dönemezsek” sözcüğünün “dönemesek” olarak yazıldığı ilginç bir örnek de mevcuttur çünkü günlük konuşmada bu sözcük, ünsüz benzeşimi nedeniyle “dönemesek” olarak seslenilir.

3. “s” ve “z” seslerini birbirlerinin yerine kullanmak: Yukarıdaki “dönemesek” örneğinde ya da çalışmanın veri setinde tespit edilen “ayarlamazsak” yerine “ayarlamassak” yazılması örneğinde olduğu gibi, bu iki ses yan yana geldiğinde gerileyici ses benzeşmesi söz konusu olabilir (Taylan-Erguvanli, 2015). Ayrıca, “herkes” sözcüğünün “z” ile yazıldığı iki örnek de tespit edilmiştir: “herkeze” ve “herkezin”.

4. Ardışık ünsüz harflerin benzeşmezliği: Çalışmada birkaç farklı ötümlüleşme (voicing) benzeşmezliği (“ispat” sözcüğü dört kez “isbat” olarak yazılması) örneğine, bir de çıkış yeri (place of articulation) benzeşmezliği (“pembe” yerine “penbe” yazılması) örneğine rastlanmıştır.

5. “h” sesinin düşürülmesi: “tercih” yerine “terci” yazıldığı bir örnek tespit edilmiştir. Türkçe günlük konuşmada “h” sesi, çeşitli koşullar altında düşürülebilir (Taylan-Erguvanli, 2015).

6. Ünlü harfin düşürülmesi: Bunlar, Türkçede sınırlı sayıda bulunan ve iki farklı biçimde sesletilen sözcüklerdir. Örneğin, “heyecan” sözcüğü “heycan” olarak ya da “iddia” sözcüğü “idda” olarak sesletilebilir. Bu sözcüklerden her birinin söz konusu ünlü harf olmadan yazıldığı birer örnek mevcuttur.

7. Ünlü harfin düzleştirilmesi: Çalışmaya dâhil olan çocuklardan biri, iki kez “çünkü” yerine “çünkü” yerine yazmıştır. Bu hata, başka bir çocuk tarafından yapılmamıştır ancak “çünkü” sözcüğünün bu alternatif sesletimine Türkçe günlük konuşmada rastlanabilir.

8. Ünlü harfin yükseltilmesi: Bu sesbilimsel süreç, fiillere takılan eklerde sıklıkla görülebilir (Taylan-Erguvanli, 2015). Çalışmada bu hataya, “yaşamayacaksın” yerine “yaşamıyacaksın” yazılması durumundaki gibi, “ma” olumsuzluk ekinin bulunduğu sözcüklerde rastlanmıştır. Bu süreç, “değil” yerine “diğil” yazılması örneğinde de görüleceği gibi belli başlı sözcük köklerinde de gözlemlenebilir.

Ortografik imge hatalarının 22’si, ardışık ünlülerden, ünlü uzunluğundan, “ğ” harfinden ve “y” harfinden kaynaklanmaktadır. Çalışmada, bu unsurları içeren birkaç farklı örgü saptanmıştır.

1. Ardışık ünlülerin “y” harfiyle ayrılması: “Ait” yerine “ayit” yazılan sekiz farklı örneğe rastlanmıştır.

2. Ardışık ünlülerin “ğ” harfiyle ayrılması: “Ait” yerine “ağit” yazılan bir örnek mevcuttur.

3. Bir ünlü harfin yerine “y” kullanılması: “Aile” yerine “ayle” yazılan bir örneğe rastlanmıştır.

4. “ğ” harfi yerine “y” harfinin kullanılması: “Değil” sözcüğünün “deyil” olarak yazıldığı iki örnek mevcuttur. Ayrıca, bu hatanın iki farklı örneği daha vardır. “Eğlenceli” sözcüğü yerine “eylenceli”, “eğilerek” yerine “eyilerek” yazılmıştır.

5. “y” harfi yerine “ğ” harfinin kullanılması: “Tüylerinde” sözcüğünün “tüğlerinde” olarak yazıldığı bir örnek mevcuttur.

6. “ğ” harfiyle onu takip eden ünlü harfin beraber düşürülmesi: Bu hatanın altı farklı örneği mevcuttur. Örneğin, “karardığında” yerine “karardında” ya da “kurbağa” yerine “kurba” yazılması.

7. Hece sonunda bulunan “ğ” harfinin düşürülmesi: “Uğraştı” sözcüğünün “uraştı” olarak yazıldığı bir örnek tespit edilmiştir.

Biçimbilimsel Hatalar

Çalışmada en çok rastlanan yazım hatası grubu, biçimbilimsel hataları içeren gruptur. Bu hatalar ya eklerin kullanımına ilişkin sesbilimsel süreçlere ya da doğru ekin kullanılmasına ilişkindir. Çalışmada elde edilen veride, sesbilimsel süreçlere ilişkin olan hatalara dokuz kez rastlanmıştır. Bunlar, ünsüz benzeşimine dair hatalardır (örn. “kümeste” yerine “kümesde” yazmak). Doğru ekin kullanımına ilişkin hatalar ise, biçimbilimsel hataların geri kalanını teşkil etmektedir (63 örnek). Kullanılması gereken bir ekin düşürülmesi (örn. “onun” yerine “o” yazmak), bir ekin başka bir ekle değiştirilmesi (örn. “verdiğini” yerine “verdiğinden” yazmak) ve sözcüğe hatalı bir ek ilâve etmek (örn. “çiftçi” yerine “çiftçinin” yazmak), bu hatalara dahildir.

Diğer Hatalar

Çalışmada ele alınan kategorilerin dışında kalan yazım hataları, aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Sözcükler arasında boşluk bırakmamak: Bu hata türünün 14 farklı örneğine rastlanmıştır. Bunların çoğu, “mı” soru ekinin ya da “da” ve “ki” bağlaçlarının bitişik yazılmasını içerir. Bu üç unsur, hatalı bir biçimde bir önceki sözcüğe bitleştirilmiştir. Ayrıca, söz konusu hataların bir kısmı “bir” sözcüğünü içerir. Bu örneklerde, “r” harfi düşürülmüş ve sonraki sözcük, arada boşluk bırakılmadan yazılmıştır (örn. “bir şey” yerine “bişey” ya da “bir yerler” yerine “biyerler” yazılması).
2. Birleşik sözcüklerin arasına boşluk eklemek: Bu hata türünün çalışmadaki tek örneği, “yardımsever” yerine “yardım sever” yazılmasıdır.
3. Nokta gibi harflere eklenen işaretlerin (diacritics) kullanılmaması: Çalışmadaki bir örnekte “ğ” yerine “g” yazılarak “eğer” sözcüğü “eger” hâlini almıştır.
4. Hecelerin düşürülmesi: Sözcük ortasından bir hecenin düşürüldüğü tek örnek mevcuttur. Bu örnekte “gelmememizi” yerine “gelmemizi” yazılmıştır.
5. Sözcüklere gereksiz harfler ekleme: Sözcüklere fazladan harflerin eklendiği üç örnek vardır (örn. “kurbağa” yerine “kurabağa” yazmak).
6. Ölçünlü olmayan dil unsurlarının kullanılması: Çalışmada elde edilen veride 14 farklı gündelik konuşma örneğine rastlanmıştır. Bunlar, ortografik imge hatalarıyla benzerdir ama tam olarak aynı değildir. Ortografik imge hataları, günlük konuşmadaki doğal sesbilimsel süreçlerle ilgiliyken, bu başlık altındaki hatalar sözcüklerin daha ziyade ölçünlü olmayan dil unsurlarının kullanımına benzeyen versiyonlarının kullanılmasıyla ilgilidir. Örneğin, doğru yazımı “geleceğiz” olan sözcük, günlük konuşmada “gelicez”, ölçünlü olmayan bir konuşmada ise “gelcez” olarak sesletilebilir. Bu çalışmanın veri setinde “gelcez” örneğine bir kez rastlanmıştır. Çalışmada tespit edilen bir başka ölçünlü olmayan dil kullanımı örneği ise “ne yapacağını” yerine “napacağını” yazılmasıdır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, Arndt ve Foorman’ın (2010) geliştirdiği yazım hatalarını sınıflandırma yönteminin Türkçede yapılan yazım hatalarının sınıflandırılmasına ne denli uygun olduğunu saptamak ve hataların yüzeydeki temsillerinden ziyade, hataya yol açan bilişsel süreçleri dikkate alan yeni bir sınıflandırma yöntemini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar, Arndt ve Foorman’ın (2010) yazım hatalarının sınıflandırılmasına yönelik olarak geliştirmiş olduğu yöntemin, Türkçede yapılan yazım hatalarının çoğunu kapsadığını göstermektedir.

Arndt ve Foorman (2010), normal bir gelişim gösteren ve İngilizce konuşan çocukların en çok biçimbilimsel hatalar yaptığını saptamıştır. Onların çalışmasında, öğrenciler tarafından yapılan biçimbilimsel hataların sıklık değerinin, bir sonraki en sık karşılaşılan hata olan ortografik hataların görülme sıklığından yedi kat daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sıklık bakımından üçüncü olan ortografik imge hataları ise, ikinci olan ortografik hatalara oldukça yakın bir sıklık değerine sahiptir. Diğer taraftan, sesbilimsel hataların görülme sıklığı oldukça düşüktür; yer değiştirme hataları ise neredeyse hiç gözlemlenmemiştir. Bu dağılım, biçimbilimsel hataların en sık görülen hata türü olduğu, sesbilimsel hataların ve yer değiştirme hatalarının ya çok nadir görüldüğü ya da hiç görülmediği Türkçe yazım hataları veri setiyle benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmanın bulgularıyla Arndt ve Foorman’ın (2010) elde ettiği bulgular arasındaki en çok göze çarpan fark, ortografik hataların görülme sıklığına ilişkindir. Bu hata tipine, Arndt ve Foorman’ın sahip olduğu veriye göre ikinci en sık görülen hata tipi olmasına rağmen bu çalışmada elde edilen veri setinde rastlanmamıştır. Bu fark, Türkçenin şeffaflık özellikleriyle açıklanabilir. Daha önce de bahsedildiği gibi, Türkçenin ortografik şeffaflık özelliklerine dair belli istisnalar söz konusu olsa da, dilimiz, İngilizceye oranla ortografik olarak çok daha şeffaftır ve ortografik şeffaflığa aykırı olan istisnaların sayısı oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla, çocukların belli bir sesi ifade etmek için yanlış bir harf kullanması olasılığı nispeten düşüktür.

Türkçedeki yazım kuralları açısından önem taşıyan üç tür sesbilimsel süreç vardır. Bunlardan birincisi, eklerin ünlü ve ünsüz uyumu nedeniyle sözcüğe eklenmesi esnasında karşılaşılan kaçınılmaz bir durumdur. Bunun gibi işlemleri içeren hatalar, biçimbilimsel hatalar grubundadır. Bir diğer sesbilimsel süreç ise yüksek ince düz ünlünün damaksillaşması ya da “h” sesinin düşürülmesi gibi

günlük konuşmada meydana gelen sesbilimsel işlemlerdir. Bu çalışma, bunun gibi hataları “ortografik imge hatası” sınıfında ele alır çünkü çocuk, neticede bir yazım hatası yapıyor olsa bile doğru bir örüntüyü takip etmektedir. Bu süreçlerden sonuncusu ise ölçünlü olmayan dil ya da günlük konuşma unsurlarını kullanırken ortaya çıkabilir. Hece düşürme ya da kaynaşık sözcüklerin (iki sözcüğün ve anlamlarının karışımından türetilen yeni sözcüklerin) kullanımı, bu işlemlere örnek olarak gösterilebilir. Bunlar, mevcut çalışmada “diğer” yazım hataları grubunda ele alınmıştır.

Sözcük kökünü ya da eki değiştirirken yapılan hatalar, İngilizcede görülen biçimbilimsel hata grubunda sıklıkla karşılaşılan bir alt türdür (Arndt ve Foorman, 2010). Düzensiz geçmiş zaman formları gibi biçimbilimsel düzensizlikler İngilizcede nadir olarak görülse de böylesi sözcükler, çocuklara yöneltilen ifadelerde sıklıkla kullanılabilen, bu durum da çocukların bunun gibi düzensiz formları önce ezberleyip ilgili sözcüklerin özelliklerine göre bir genellemeye ulaşmayı sonraya bırakmalarına sebep olmaktadır (Bybee ve Slobin, 1982). Diğer taraftan, Türkçedeki düzensiz biçimbilimsel işlemler oldukça sınırlıdır. Türkçenin biçimselliğine ilişkin daha çok göze çarpan husus, ünlü ve ünsüz uyumunun gerektirdiği eklerin kullanılmasından kaynaklanan zorunlu sesbilimsel işlemlerdir. Türkçenin bunun gibi ses uyumu kurallarını anlamak, Türkçe konuşmayan insanlar için zor olabilir. Ancak, İngilizcede de benzer işlemler mevcuttur (örn. “cats” sözcüğündeki çoğul eki, /s/ olarak sesletilir ancak “dogs” sözcüğündeki aynı çoğul eki, /z/ olarak söylenir). Temel fark, Türkçenin aksine, İngilizcede bunun gibi süreçler ortografiye yansımaz.

Zorunlu olan sesbilimsel süreçler Türkçenin ortografisine yansımışken, zorunlu olmayanlar (günlük konuşma ve ölçünlü olmayan dille ilişkili olanlar) yansımamıştır. Bu durum, ortografik imge hatalarının ve bu çalışmada “diğer hatalar” olarak sınıflandırılan hataların temelini teşkil eder. %100 oranında şeffaf olan bir dilde ortografik imge hataları olamaz çünkü yazılı ve sözlü dil, kusursuz bir şekilde örtüşür. Çalışmanın veri setinde yer alan çok sayıda ortografik imge hatası, Türkçenin şeffaflığına en büyük sekteyi vuran “ğ” harfiyle ilişkilidir. Ancak, “r” harfinin düşürülmesi, “h” harfinin düşürülmesi ve ünsüz benzeşimi/ayrışımı gibi, katılımcıların yazım hatası yapmasına yol açan zorunlu olmayan sesbilimsel süreçler de mevcuttur.

Günlük konuşma ve ölçünlü olmayan dil nedeniyle yapılan “diğer” yazım hatalarının yaygınlığı, “textese” adı verilen ve insanların mesajlaşırken sıklıkla başvurduğu gayriresmî dil ve uygulamalarla açıklanabilir (“textese” ile okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki için bkz. Verheijen, 2013 ya da Zebroff, 2018). Türkçedeki “textese”, sözcüklerin günlük/ ölçünlü olmayan dil versiyonlarının kullanımını destekliyor olabilir, çünkü Türkçedeki “textese”, bazı özel niteliklere sahip olsa da, sözcüklerin günlük/ ölçünlü olmayan dil versiyonlarından önemli ölçüde etkilenmiştir (Akbiyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013). Türk çocuklarının yazım becerileri üzerine yapılmış olan diğer çalışmalarda da günlük konuşma ve ölçünlü olmayan dil temelli hatalara rastlamıştır (İlanbey ve Can, 2016).

Mevcut çalışmanın bir sınırlılığı, verinin açık uçlu sorulardan elde edilmiş olmasıdır. Böylesi bir yöntem, dikte çalışmalarından daha doğal bir veriye ulaşılmasını sağlasa da katılımcıların fazlaca özgür kalmasına sebep olmaktadır. Katılımcılar, rahatlıkla kullanamadıkları sözcüklerden ve cümle yapılarından kaçınıp aşına oldukları sözcükleri ve cümle yapılarını tercih edebilir. Bu durum ise Türk çocuklarının yazma becerilerine ilişkin yanıltıcı sonuçlara yol açabilir. Dikte çalışmasında ise öğrencilerin yaptığı yazım hataları artış gösterebilir. Ayrıca, bunun gibi doğal yöntemler, sesbilimsel süreçlerle alakası olmayan biçimbilimsel hataların sınıflandırılmasını sekteye uğratar. Eklerin düşürülmesi, değiştirilmesi ve gereksiz olarak eklenmesi, bu hatalara örnek gösterilebilir. Veride bulunan bu hataların her birini açıkça tanımlamak imkânsızdır çünkü bu hatalar, eklerin kurallara aykırı olarak kullanıldığı cümlelerde meydana gelmiştir ve burada yapılan hatanın, ekin düşürülmesinden mi, değiştirilmesinden mi ya da gereksizce kullanılmasından mı kaynaklandığını saptamak mümkün değildir. Benimsenecek başka bir yöntem, Türk çocuklarının bunun gibi biçimbilimsel hataları yapma konusundaki eğilimini ortaya çıkarabilir.

Öğrencilerinin yazım hatalarının ardında yatan olası nedenlerini yorumlamaları istendiğinde altıncı sınıf Türkçe öğretmenleri, bu çalışmanın bulgularıyla da paralel olarak, yazılı Türkçe ile günlük konuşma arasındaki farka dair bilinç eksikliğini ileri sürmüşlerdir (Akkaya, 2013). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin alt sınıflarda yazma üzerinde yeterince zaman geçirmemiş olduklarını, öğrenci hatalarının ise yeterince irdelenmeden düzeltildiğini ifade etmişlerdir (Akkaya, 2013). Öğretmenlerin, öğrencilerin

yaptığı yazım hatalarını irdeleme konusundaki yetersizliğinin olası bir nedeni, Türkçedeki yazım hatalarının sınıflandırılmasına dair eksikliklerdir. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencinin belli bir yazım hatasını neden yaptığını ortaya çıkarmak suretiyle öğretmenlere kılavuzluk edebilir.

Bu çalışma, sonuç olarak, on yaşındaki Türk çocukların açık uçlu soruları yanıtlarken yaptığı yazım hatası oranının %2'den az olduğunu saptamıştır. Mevcut çalışma, Türkçedeki yazım hatalarının sınıflandırılmasına dair yeni bir yöntem önermektedir. Bu hataların çoğu, eklerle ve günlük konuşmanın etkileriyle ilgilidir. Sonuçlar, yazma öğretimi sırasında bu hususlara vurgu yapılmasının faydalı olacağını ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

- Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilgi*, 64, 1-22.
- Akkaya, A. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin yazım yanlışları sıklığı ve yazım yanlışlarının nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 33-52.
- Arndt, E. J. ve Foorman, B. R. (2010). Second graders as spellers: What types of errors are they making? *Assessment for Effective Intervention*, 36(1), 57-67.
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin sözcük düzeyinde yazım yanlışlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 94-114.
- Beers, C. S. ve Beers, J. W. (1992). Children's spelling of English inflectional morphology. S. Templeton ve D. R. Bear (Ed.), *Development of orthographic knowledge and the foundations of literacy* içinde (s. 231-51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bybee, J. L. ve Slobin, D. I. (1982). Rules and schemas in the development and use of the english past tense. *Language*, 58(2), 265-289.
- Calp, M. (2013). Yazma problemi olan bir öğrenciye bitişik eğik yazı öğretimi (Bir eylem araştırması). *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-28.
- Caravolas, M. ve Samara, A. (2015). Learning to read and spell words in different writing systems. A. Pollatsek ve R. Treiman (Ed.), *The Oxford handbook of reading* içinde (s. 326-343). New York, NY: Oxford University Press.
- Caravolas, M. (2004). Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. *European Psychologist*, 9(1), 3-14.
- Demirel, G. (2019). *Reading proficiency and acculturation orientations of Turkish bilingual students in the Netherlands, Germany and France*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Tilburg University, İnsani Bilimler Enstitüsü: Tilburg.
- Demirkol, N. (2012). *2. Sınıfa devam eden iki öğrencinin yazım hatalarının düzeltilmesi üzerine bir durum çalışması*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Konya.
- Ehri, L. C. (1980). The development of orthographic images. U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* içinde (s. 85-116). San Diego, CA: Academic Press.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Göksel, A. ve Kerlake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. New York, NY: Psychology Press.
- Güldenoğlu, B. (2017). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 425-442.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-143.
- İlanbey, Ö. ve Can, R. (2016). Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuşma dili unsurlarının incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 8(2), 241-256.
- Kansızoğlu, H. B. (2012). Konuşma dili ve yazı dili etkileşimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-235.

- Kartal, G., Babür, N. ve Erçetin, G. (2016). Training for phonological awareness in an orthographically transparent language in two different modalities. *Reading and Writing Quarterly*, 32(6), 550-579.
- Kornfilt, J. (1997) *Turkish*. London/New York: Routledge.
- Kurtlu, Y. ve Korucu, S. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin dik temel ve bitişik eğik yazılarının yazım yanlışları ve noktalama işaretleri bakımından karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 167-190.
- Masterson, J. J. ve Apel, K. (2000). Spelling assessment: Charting a path to optimal intervention. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 50-65.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. ve Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011: Assessment framework*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Öğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazı okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep.
- Öney, B. ve Durgunoğlu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 1-15.
- Raman, I. (2006). On the age-of-acquisition effects in word naming and orthographic transparency: Mapping specific or universal?. *Visual Cognition*, 13(7-8), 1044-1053.
- Seymour, P.H., Aro, M. ve Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in european orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-74.
- Sönmez, E., Babür, N. ve Haznedar, B. (2015). Learning how to spell in Turkish. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 32(1), 34-50.
- Taylan-Erguvanlı, E. (2015). *Turkish phonology and morphology*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessan, A. ve Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551-559.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: Similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), 429-436.
- Ziegler, J. C., Stone, G. O. ve Jacobs, A. M. (1997). What is the pronunciation for -OUGH and the spelling for /u/? A database for computing feedforward and feedback consistency in English. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 29(4), 600-618.

Extended Abstract

Introduction

Research on literacy in general and the consequent theories developed are largely based on English (Caravolas, 2004; Ziegler Goswami, 2006). The current study aims to contribute to the growing literature on literacy in non-English languages by investigating types of spelling mistakes made by monolingual primary school Turkish children. Turkish provides an interesting contrast to English since Turkish has a highly consistent relationship between its letters and sounds, which has led to its orthography had been described as transparent (Kartal, Babür, and Erçetin, 2016; Öney and Durgunoglu, 1997; Raman, 2006; Guldenoglu, 2017; Ziegler and Goswami, 2006), while English has an inconsistent relationship between its letters and sounds (Caravolas, 2004). However, there are several exceptions to the “transparent” nature of Turkish orthography. For example, some words are spelled identically but they are pronounced distinctly (e.g. “kar” [khar] ‘snow’ and “kar” [char] ‘profit’) and some words are spelled differently but may be pronounced identically (e.g. “çiy” [tʃij] ‘dew’ and “çiğ” [tʃi:] or [tʃij] ‘raw’)

Spelling errors in Turkish made by school-aged children have been mostly categorized in terms of whether phonemes or syllables are omitted, added or substituted (Erden, Kurdoğlu, and Uslu, 2002; Sönmez, Babür, and Haznedar, 2015; Babayiğit, 2019). In the current study, on the other hand, the spelling errors in Turkish are categorized with respect to possible cognitive factors behind these

mistakes. In order to do so, the current study has adopted Arndt and Foorman's (2010) categorization of spelling errors into Turkish and classified the errors made by Turkish children into the following categories: phonological, morphological, ortographic, ortographic image, transposition and uncategorized errors. The current study questioned whether such a classification encompasses the spelling errors made by Turkish children.

Method

The participants in the current study were composed of 148 typically developing fourth grade students. The ages of the participants ranged from 8;2 to 10;10 with a mean of 9 years and 4 months. The participants were students in two public schools in Istanbul. The parents of most of the students in these schools reported high school as their highest level of education. Writing samples from these participants were obtained via open-ended questions in a reading comprehension assessment. In the assessment, there were two types of text (narrative text named "Fly Eagle Fly" and expository text named "Day Hiking") and included 24 questions (14 of which were multiple-choice questions and 10 of which were open-ended questions). The students were tested as a group in their classrooms with the help of their teachers. The participants took, on average, 45 minutes to complete the reading assessments. For the purposes of the current study, only the answers to the open-ended questions were analyzed. These answers were evaluated according to the spellings of the words. All the misspelled words were noted and the type of the error for each misspelled word was determined.

Result and Discussion

The current study has found that the rate of spelling errors made by fourth-grade Turkish children when answering open-ended questions was less than 2%. The current study provides a novel method of categorization of spelling errors in Turkish. There was only a single instance of a phonological error in the data. This was the only incorrect spelling of a word missing a phoneme without there being a reason related to a regular phonological process in Turkish casual speech or Turkish slang or to a morphological issue. Two categories that were not observed at all in the data were orthographic errors and transposition errors. The most of the spelling errors in the data were either orthographic image errors (e.g. spelling "ait" 'belonging' as "ayit" or "ağit") or morphological errors (e.g. spelling "kümeste" 'at the chicken coop' as "kümesde"). There were also numerous spelling errors that did not fit into any of these categories (e.g. spelling "eğer" 'if' as "eger"). The morphological errors were primarily due to use of incorrect suffix and secondarily due to problems with morphophonological processes (e.g. neglecting consonant harmony). In a 100% transparent language, there would not be any orthographic image errors since oral and written languages would be matching perfectly; however, these errors were highly frequent in the data. These types of errors in the data were associated with the letter ğ and the optional phonological process used in casual speech (e.g. r-deletion). In short, most of the errors made were related to suffixation, to letter ğ and to the influence of casual speech. These results suggest that emphasizing these issues during spelling instruction might prove to be fruitful.