

Anahtar Sözcükler

Farsça, Türkçe Konuşurlarına Farsça Öğretimi,
Hata Çözümlemesi, Yazım Hataları

Keywords

Persian, Teaching Persian to Turkish Language
Speakers, Error Analysis, Orthographic Errors

Gedik, Ü. (2021). Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazım Hatalarının Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 172 (2). 7-58.

YABANCI DİL OLARAK FARŞÇA ÖĞRENEN TÜRK ÖĞRENCİLERİN YAZIM HATALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF ORTHOGRAPHIC ERRORS OF TURKISH L2 LEARNERS OF PERSIAN

• Ümit Gedik 

Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Mütercim-Tercümanlık Bölümü,
Farsça Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı, ugedik@kmu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarını hata çözümlemesi yöntemine göre değerlendirmek, hata oranları dağılımına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımlarını belirlemek, elde edilen veriler ve hata yığılımları doğrultusunda yabancı dil olarak Farsça öğretimi için uygun önerilerde bulunmaktır. Araştırmada, betimsel tarama modeline uygun biçimde taranan veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, anadilleri Türkçe olan ve Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 58 kadın ve 23 erkek olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, öğrencilerin 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılının güz ve bahar dönemlerindeki FAR119 Farsça Dilbilgisi I (Temel Düzey), FAR115 Farsça Dikte ve Yazılı Anlatım, FAR201 Farsça Dilbilgisi III (İleri Düzey), FAR215 Türkçeden Farsçaya Çeviri, FAR413 Kompozisyon, FAR102 Farsça Dilbilgisi II (Orta Düzey), FAR116 Farsçadan Türkçeye Çeviri, FAR202 Farsça Dilbilgisi IV (Yüksek Düzey), FAR214

Abstract

This study aimed to evaluate orthographic errors of Turkish learners studying Persian as a foreign language. By employing error analysis, this research attempted to determine the frequency and percentage distributions of error rates and make practical suggestions for teaching Persian as a foreign language in accordance with the obtained data and error heaps. A descriptive survey model was adopted, and data scanning was carried out via qualitative content analysis. The research sample consisted of 81 Turkish students, 58 female and 23 male students studying at Ankara University, Faculty of Languages, History and Geography and Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Persian Language and Literature. The study was conducted in the fall and spring semesters of the 2017-18 academic year. Data collection tools were limited to FAR119 Persian Grammar I (Basic Level), FAR115 Dictation and Written Expression, FAR201 Persian Grammar III (Advanced), FAR215 Turkish to Persian Translation, FAR413 Composition, FAR102

* Bu makale, Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ danışmanlığında Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Farsça Öğrenen Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Çözümlemesi Yöntemine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinin verileri esas alınarak hazırlanmıştır.

Çalışmanın bilimsel açıdan şekillenmesinde büyük bir özveri ile kıymetli görüşlerini paylaşan ve her zaman destek olan Prof. Dr. Dilek PEÇENEK'e ve çalışmaya öneri ve yorumlarıyla katkı sağlayan Dil Dergisi'nin kıymetli hakemleri ve editörlerine şükranlarımı sunarım.

Farsça Kompozisyon derslerinin ara ve yarıyıl sonu sınavları ile bu derslerin öğrencileri tarafından ders dönemlerinde öğrencilere verilmiş olan ödevlerden elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler, yazım hata grubu altında yer alan alt başlıklar doğrultusunda sınıflandırılmış ve çözümlenmiştir. Yapılan çözümler sonucunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 372 hata tespit edilmiştir. Dağılımları dikkate alındığında, bu hataların 311 hata sıklığı ve %84'lük oranla yazıbirim hataları, 61 hata sıklığı ve %16'lık oranla ise yazma hataları olduğu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bu nicel sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki yazım hatalarının en aza indirilebilmesi adına çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Persian Grammar II (Intermediate Level), FAR116 Translation of Persian to Turkish Language, FAR11t Translation of Turkish to Persian Language, and FAR214 Persian Composition courses, as well as the midterm and final examinations and homeworks given by instructors during this period. The obtained data were classified into one basic error group according to their characteristics and analyzed under the headings of orthographic errors. As a result of the analysis, a total of 372 errors were identified in orthographic errors of Turkish learners who learn Persian as a foreign language. According to the result of these analysis, it was found that with the rate 84%, 311 of these errors were grapheme errors with the rate 16%, 61 of these errors were punctuation errors. In line with these results, solutions were suggested to minimize the mistakes in written expression committed by Turkish learners.

GİRİŞ

Temel dil becerilerinden olan yazma becerisi, yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıkları duygu ve düşüncelerinin belirli kurallar çerçevesinde çeşitli simgelerle yazıya dökülme işlemi olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma becerisinin temel hedefi (MEB, 2019, s.13) şöyle belirtilmektedir:

Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini dilin imkanlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, düzgün, temiz ve okunaklı yazılar yazmaları, harflerin aslı ve ilave unsurlarını kavramaları, bunları yazılarında uygulamaları ve ikinci şahıslar tarafından okunabilir şekilde yazma becerisi kazanmaları, yazı çalışmalarını ile öğrencilerin belirli düzeylerde kendilerine özgü yazma becerisi edinmeleri ve geliştirmeleri” olarak belirtilmektedir.

Beceri alanı olarak içerisinde çeşitli süreçleri, yaklaşımları, modelleri, teknikleri ve işlemleri barındıran yazma becerisi anlamsal açıdan farklılıklar göstermektedir. Güneş (2014, s.337-338) yazma kavramını işlem, süreç, beceri ve öğrenme alanı olarak nitelendirirken, yazmaya dair bu nitelendirmeleri “işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıyı aktarılması çalışmaları, süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar uzanan çeşitli aşamalar, beceri olarak kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzenleme, metinleştirme, gözden geçirme gibi çeşitli alt beceriler” şeklinde açıklamaktadır.

İnsan zihninde gelişen bir üretim süreci olan yazma, zihinsel açıdan karmaşık olan bir dizi işlemi gerektirmektedir. Bu karmaşık işlem dizisi göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin kazanım açısından pek de kolay bir beceri olamayacağını dile getirmek mümkündür. Bu bağlamda Maltepe (2006, s.58) yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklı olarak öğrencilerin genellikle en fazla zorlandıkları dil becerisinin yazma becerisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu vurgu dikkate alındığında Demirel’in (2003, s.116) de belirttiği üzere dört temel dil becerisi arasında zincirin son halkası olarak kabul edilen yazma becerisinin sona bırakılmasının, becerinin öğrenci kazanımı açısından çeşitli güçlükler ile birlikte soruna dönüşmesine ve öğrenciler tarafından öğrenme kaynaklı dizgesel hatalar oluşturulmasına neden olduğu gözlemlenmektedir.

Yabancı dil olarak Farsça öğretimi çerçevesinde Türk öğrencilerin yazma becerileri dikkate alındığında öğrencilerin öğrenim süresi boyunca karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklar ile ortaya çıkan çeşitli sorunlar neticesinde yazılı anlatımlarında ne gibi hatalar yaptıklarına dair herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların belirlenmesi, bu hataların yazım hata türleri sınıflandırması içerisinde yer alan alt başlıklar doğrultusunda incelenmesi ve

elde edilen veriler doğrultusunda uygun çözüm yolları önerilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada “Anadili Türkçe olan öğrencilerin yabancı dil olarak Farsça öğrenirken yazılı anlatım süreçlerinde yaptıkları hatalar dilsel özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir? Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatım süreçlerinde yaptıkları yazım hataları nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Yazım Hatalarının Tanımlanması

İster anadilinde olsun ister yabancı dilde, yazma becerisinin ve doğru yazma ihtiyacının önemi açıktır. Hâşimzâde (1387hş./2008, s.9) Farsça öğretiminde yazılı anlatım derslerinin hedeflerini; yaratıcı yazma, sözcüklerin doğru yazımı, sözcük ilişkisinin korunması, doğru dinleme ve doğru yazma uygulamaları, not alma, güzel yazı ve her şeyden önemlisi öğrenimi gerçekleştirmemiş olan öğrenci bilgilerini tanıma ve bunlar için çözüm yolları üretme olarak açıklamaktadır.

Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanımı ve istenilen hedeflere ulaşılması yabancı dil öğretici ve öğrencileri açısından zorlu bir süreç olabilmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin hedef dilin yazı sistemine, bu yazı sisteminde bulunan genel kurallarına ve bu dilin yazma düzenine alışmaları için uzun bir süreye ihtiyaçları olduğu açıktır. Elbette, öğrenciler hedef dilin düzenine yeterli düzeyde alışınca kadar bu alanda fazlaca hatalar yapmaktadır. Öğrenciler tarafından öğrenim sürecinde yapılan bu hataların temel nedeni Safevî (1388hş./2009, s.33) tarafından anadili ve hedef dil arasında bulunan farklılık ve uyumsuzluklar olarak belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Farsça öğretiminde yazım hataları Fisiak'ın (1981), Ziahosseiny'nin (1994) ve Keshavarz'in (1999) sınıflandırmalarına göre, sesbilimsel¹ ve yazma kaynaklı hatalar doğrultusunda çözümlenmelidir. Öğrenci tarafından doğru ve kurallı bir biçimde yazılmamış olan yazıbirim kaynaklı hatalar, yazıbirimi hata grubunda yer almaktadır. Bu tür hataların öğrenciler tarafından yapılaş kaynağı hem dillerarası hem de diliçi aktarım hataları olarak açıklanabilmektedir. Dillerarası aktarım hataları, anadilinden hedef dile yapılan olumsuz aktarımlardan kaynaklı hata türleri olarak tanımlanırken (Lado, 1964, s.2; Ziahosseiny, 1994, s.116), diliçi ya da gelişimsel hatalar, öğrencilerin dil çiftlerine ait benzerlik ve farklılıkları birbirlerinden ayırmadaki yetersizliklerinden daha çok yabancı dil öğrenim sürecinin belirli aşamalarında yapmış oldukları genellemeler sonucu ortaya çıkan gelişimsel hatalar olarak açıklanabilmektedir (Richards, 1970, s.3).

1 Bu noktada, her ne kadar bu sınıflandırmalarda hatalar “Sesbilimsel Hata/Phonological Errors” olarak adlandırılrsa da yazılı anlatımların inceleneceği çalışmalarda hatalar yazımsaldır ve yazıbirim hataları olarak değerlendirilmelidir.

Keshavarz (1999, s.79), yazıbirim hatalarının değerlendirilmesine dair şunları dile getirmektedir:

- Yazıbirim hataları, öğrencinin anadilinde bulunmayan ‘ünlü/واکه’ ya da ‘ünsüzler/همخوان’den kaynaklanabilir.
- Hedef dil ve anadili arasındaki farklı yazı düzenleri, yazıbirim hatalarını ortaya çıkarabilmektedir.
- Her yabancı dil öğrencisi, bir sözcüğün yazıbirimlerini tek tek yazma eğilimi göstermektedir. Öğrenciler, okunan ancak yazılmayan ya da yazılan ancak okunmayan yazıbirimler için de bu eğilimlerine devam edebilmektedir.
- Bazı seslerin yazıbirimleri farklı özelliklere sahiptir. Örneğin, Farsçada [و] yazıbirimi [خواهر/Kız kardeş] ve [خواهش/İstek, rica] sözcüklerinde yazıbirimi olarak yer almakta, ancak konuşmada sesletilmemekte ve sıfır sesbirimle eşleşmektedir.

Keshavarz’ın (1999) bu değerlendirmelerine ek olarak Hakşinâs (1384hş./2005, s.10) Farsça yazı sistemi ve yazıbirimlerinde var olan sorunlardan bir diğerini, bir sesbirimin birkaç yazıbirim ile sesletilmesi ve yazılması olarak görmektedir. Örneğin, Türkçede tek bir harf ile yazılan [z] yazıbirimi, Fars alfabesinde yer alan [ز], [ذ], [ض], [ظ] dört yazıbirim ile sesletilebilmekte ve yazılabilmektedir.

Belirtilen tüm bu değerlendirmeler göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataların, kökeni ünsüz temelli Arap alfabesine dayanan Farsça yazı sisteminin zorluklarından kaynaklandığını dile getirmek mümkündür. Bu zorluklar, Türkçe-Farsça dil çiftinde hataların çözümlenmesine bir yaklaşım getirmesi için aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır:

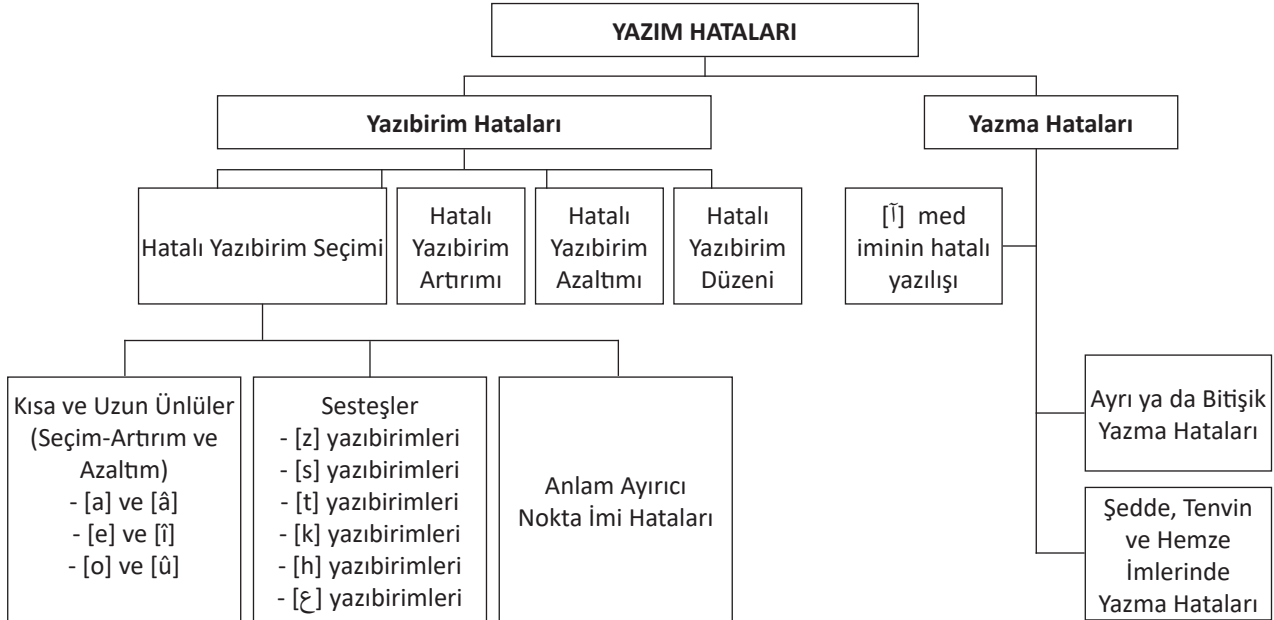
- Farsçada Arap alfabesi ve yazı sistemi kullanılırken, Türkçede Latin alfabesi ve yazı sistemi kullanılmaktadır. Bu sebeple Farsça öğrenen Türk öğrenciler Farsça harf yazımlarında büyük ölçüde hataya düşmektedir.
- Farsça yazı sisteminde sözcükler sağdan sola doğru yazılırken, Türkçede soldan sağa doğru yazılmaktadır.
- Küçük ve büyük harf yazım kuralları iki dilde farklılık göstermektedir. Türkçede cümle başındaki ilk harf ve özel isimlerin ilk harfleri büyük yazılırken, Farsçada böyle bir kural bulunmamaktadır.
- Farsçada bazı yazıbirimler ses özellikleri bakımından farklı birkaç sesletime sahiptir. Bu nedenle yabancı dil olarak Farsça öğrenenler bu yazıbirimlerin okunuş, sesletim ve yazımlarında çeşitli zorluklar ile karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin [و] yazıbirimi

Farsçada beş farklı sesbirimi gösterir. Bu sesbirimleri: [خوش] ve [تو] sözcüklerinde olduğu gibi /o/ sesbirimine, [نور] ve [تور] sözcüklerinde olduğu gibi /u/ sesbirimine, [ورزش] ve [وصال] sözcüklerinde olduğu gibi /v/ sesbirimine, [سوگند] ve [نوروز] sözcüklerinde olduğu gibi /-ov/ birleşik sesbirimine sahiptir ve [خواب] ve [خویش] sözcüklerinde olduğu gibi sıfır sesbirime sahip olan bir yazıbirimidir.

- e. Türk öğrenciler için Farsça yazı sisteminin zorluklarından bir diğeri Arapçadan Fars diline geçmiş olan, benzer sesbirimlere sahip olan yazıbirimlerdir. Örneğin /z/ sesbirimi [ز], [ض], [ذ], [ظ] yazıbirimleri ile yazılabilmektedir.

Bu çerçevede yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarının, Keshavarz (1999, s.75), Ziahosseiny (1994, s.116) ve Mişkatu'd-din'in (1379hş./2000, s.21-23) yazım hatalarını sınıflandırmak için önermiş oldukları başlıkların, bu çalışmada ortaya çıkan veri hataları doğrultusunda yeniden düzenlenmesi şekliyle aşağıda verilen sınıflandırma uyarınca çözümlenmesi önerilmektedir:

Şekil 1. Yazım Hatalarının Sınıflandırılması



Yukarıdaki sınıflandırma incelendiğinde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarının yazıbirim ve yazma hataları biçiminde iki temel başlık altında ele

alındığı görülmektedir. Bu iki temel başlığa ek olarak yazıbirim hatalarını kapsayan alt başlıkların; *Hatalı Yazıbirim Seçimi (Kısa ve Uzun Ünlüler Seçim-Artırım-Azaltım, Sesteşler ve Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları)*, *Hatalı Yazıbirim Artırımı*, *Hatalı Yazıbirim Azaltımı* ve *Hatalı Yazıbirim Düzeni* ve yazma hatalarını kapsayan alt başlıkların; [] *Anlam Ayırıcı Med İminin Hatalı Yazılışı*, *Ayrı ya da Bitişik yazma hataları* ve *Şedde, Tenvin ve Hemze İmlerinde Yazma Hataları* biçiminde sınıflandırılmış olduğu gözlemlenmektedir.

1.2. Hata Çözümlemesi Yöntemi

Yabancı dil öğrenimi sürecinde hedef dili öğrenen öğrencilerde bilgi eksikliğinden ya da yetersiz öğrenimden kaynaklı dizgesel sapmalar oluşmakta ve bu sapmalar sonucu hatalar ortaya çıkmaktadır (Çetinkaya, 2015, s.165).

Zaman içerisinde dilbilimciler tarafından ortaya atılan farklı görüşler, öğrenciler tarafından yapılan bütün hataların aktarım ya da anadili girişimi ile açıklanamayacağını ve bu hataların tanımlanabilmesi için yabancı dil öğrencilerinden elde edilecek verilere dayanan hata çözümlemesi yönteminin bir alternatif olarak görülebileceğini ifade etmiştir. Bu çerçevede karşıtsal çözümleme, anadili ve öğrenilecek hedef dili karşıtsal bir biçimde açıklayarak, öğrencinin hedef dili edinimi sürecinde karşılaşılabileceği zorluklara ilişkin kestirmelerde bulunurken; hata çözümlemesi, hedef dili öğrenen öğrencilerden elde edeceği verilere dayanarak öğrencilerin yaşayacakları zorlukları belirlemeye çalışmaktadır (İşler, 2002, s.127; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013, s.53).

Hata çözümlemesi yöntemi yabancı dil öğretiminde bir yöntem olarak 1960'lı yıllarda Corder ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Bu yöntem, dilin nasıl öğrenildiği ve öğrencinin dil öğrenirken nasıl bir strateji uyguladığı ile ilgili çeşitli kanıtlar sunmaktadır (Corder, 1967, s.167; Yılmaz ve Bircan, 2015, s.116). Hata çözümlemesi yöntemi hedef dili öğrenen öğrencilerden alınacak olan verilerdeki (genellikle hedef dilde belirli bir konu hakkında yazılacak kompozisyon ya da uygulanmış olan sınav kağıtlarından elde edilecek veriler) hataların belirlenip çeşitli başlıklar altında sınıflandırılması ve yorumlanması biçimiyle gerçekleşmektedir.

Elbette hata çözümlemesi yöntemi belirli sınırlılıklar çerçevesinde yapılmaktadır. Corder (1973), hata çözümleme yönteminin aşamalarını beş başlık altında sıralamıştır:

- a. Hedef dil verilerinin toplanması
- b. Hataların belirlenmesi
- c. Hataların tanımlanması
- d. Hataların açıklanması
- e. Hataların değerlendirilmesi (akt. Yılmaz ve Bircan, 2015, s.117).

Sridhar (1976, s.268) ise hata çözümlemesinde kullanılacak yöntemi şu şekilde sıralamaktadır:

- a. Verilerin toplanması
- b. Hataların belirlenmesi
- c. Hata türlerinin sınıflandırılması
- d. Hata türlerinin görecelik sıklık tablosu
- e. Hedef dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi
- f. İyileştirme çalışmaları (iyileştirici programlar, dersler, araç-gereçler, etkinlikler vb.) (akt. Büyükkız ve Hasırcı, 2013, s.55.)

2. YÖNTEM

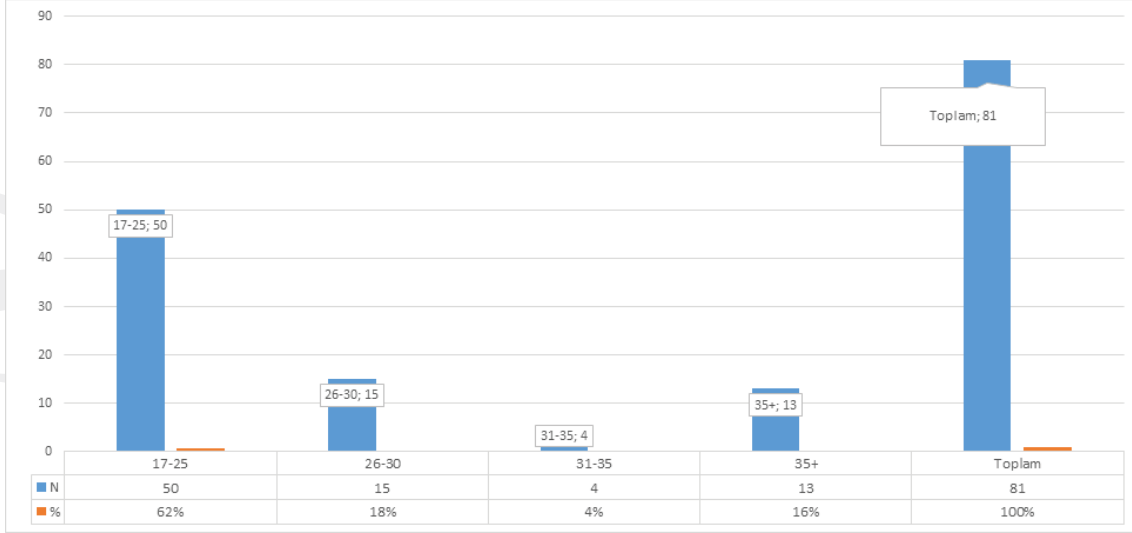
2.1. Araştırma Deseni

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hatalarında hata çözümlemesi yapmayı amaçlayan bu araştırma; halihazırda var olan bir durumu var olduğu şekli ile kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışmakta ve bu durumu birtakım kurallar çerçevesinde gözlemleyip belirlemeler yapmaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları, *'betimsel tarama modeli'*ne uygun bir biçimde taranmıştır (Karasar, 2010, s.77).

Araştırmada, çalışma grubundan elde edilen yazım hatası verileri, ilk olarak Corder (1973) ve Sridhar'ın (1976) *'hata çözümlemesi'* yönteminin işlem basamaklarından; hedef dil verilerinin toplanması ve hataların belirlenmesi işlem basamakları dikkate alınarak incelenmiş ve daha sonra bütüncül bir betimleme sağlamak adına Şekil 1'de sunulan yazım hataları sınıflandırma tablosu doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden içerik çözümlemesi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, A1, A2, B1, B2 ve C1 Farsça dil düzeylerine sahip ve Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fars Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrenim gören 58 kadın (%72), 23 erkek (%28) olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılarının yaş dağılımlarına ilişkin bilgiler, Grafik 1'de yer almaktadır.



Grafik 1. Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Grafik 1'e bakıldığında, araştırmaya katılan öğrencilerin 50'sinin %62'lik bir oranla 17-25 yaş aralığında, 15'inin %18'lik bir oranla 26-30 yaş aralığında, 3'ünün %4'lük bir oranla 31-35 yaş aralığında ve 13'ünün %16'lık bir oranla 35+ yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Bu oranlar dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğrencilerin %62'sinin ülkemizde üniversite okuma yaş aralığı olan (17-25) yaş aralığında olması, bu öğrencilerin Farsçayı akademik amaç doğrultusunda öğrendiklerini sezdirmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde 14+14 haftalık iki yarıyılı kapsayan bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ile güz ve bahar dönemlerinde okutulan; FAR119 Farsça Dilbilgisi I (Temel Düzey), FAR115 Farsça Dikte ve Yazılı Anlatım, FAR201 Farsça Dilbilgisi III (İleri Düzey), FAR215 Türkçeden Farsçaya Çeviri, FAR413 Kompozisyon, FAR102 Farsça Dilbilgisi II (Orta Düzey), FAR116 Farsçadan Türkçeye Çeviri, FAR202 Farsça Dilbilgisi IV (Yüksek Düzey), FAR214 Farsça Kompozisyon derslerinin ara sınav ve yarıyıl sonu sınavları ile bu derslerin öğretmenleri tarafından ders dönemlerinde öğrencilere; makale, otobiyografi, anı, öykü, deneme, sohbet, gezi yazısı türlerinde verilmiş olan yazılı ödevlerde üretmiş oldukları tümcelemlerden elde edilmiştir.

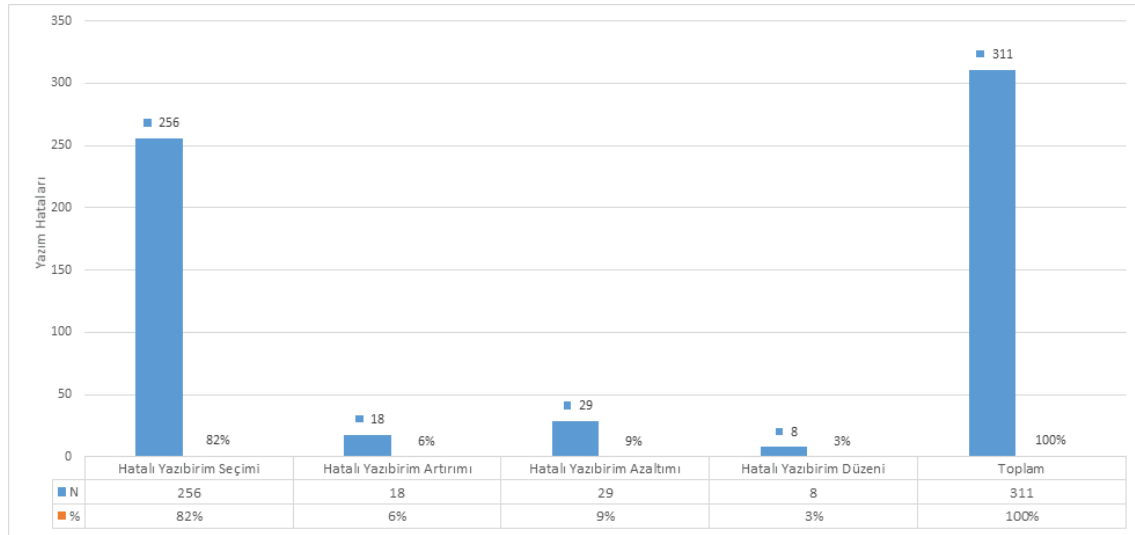
Bu doğrultuda, öncelikle öğrenciler tarafından oluşturulan toplam 243 metinde yer alan tümcelemlerdeki hatalar belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler özellikleri dikkate alınarak

tablolar halinde, hatalı örnek çözümleme formlarında iki temel başlık altında (A-فل) ve (B-ب) satırlarında çözümlenmiştir. Çözümleme formunda yer alan (A- فل) satırında, öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalı cümlelere yer verilmiş ve üretilmiş olan bu hatalar ait olduğu hata grubunu belirtmek adına kırmızı renk ile vurgulanmıştır. Aynı satırda öğrenciler tarafından üretilmiş ancak farklı hata grubunda yer alan hatalı sözcük ya da yapılar altları çizilerek belirtik hale getirilmiştir. Formda öğrenciler tarafından üretilmiş ve (A- فل) satırında yer alan hatalı cümlelerin doğru biçimleri (B-ب) satırında verilirken, hataların doğru biçimleri mavi renk ve (*) imi ile açık hale getirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Yazım Hatalarına İlişkin Nicel Bulgular

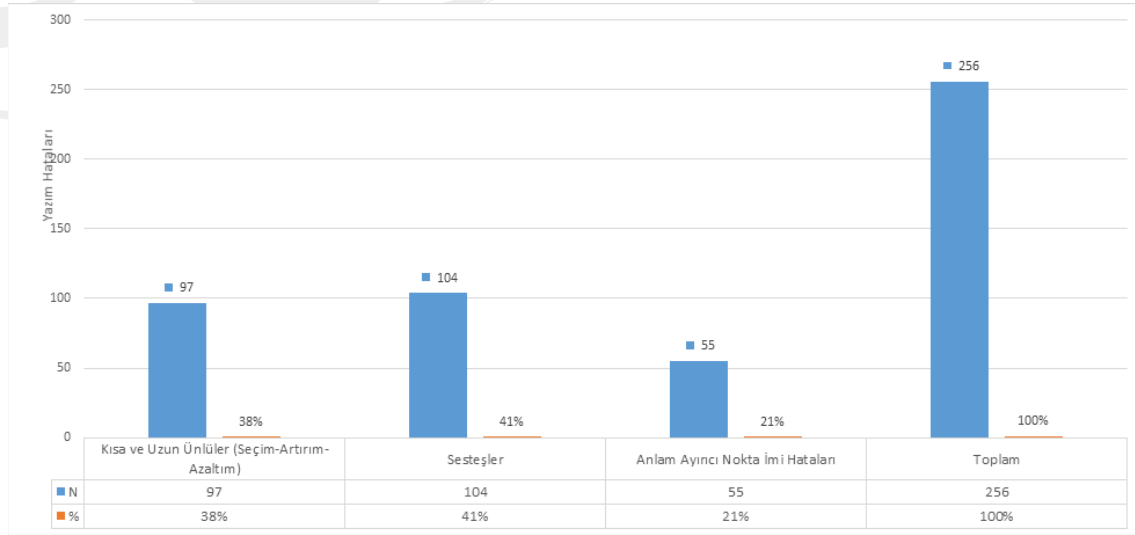
Araştırmada, Farsça yazılı anlatım hataları, 'Yazım Hataları' başlığı altında incelenmiş ve bu hataların oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda yapılan değerlendirmeler şu şekildedir:



Grafik 2. Yazıbirim Hata Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

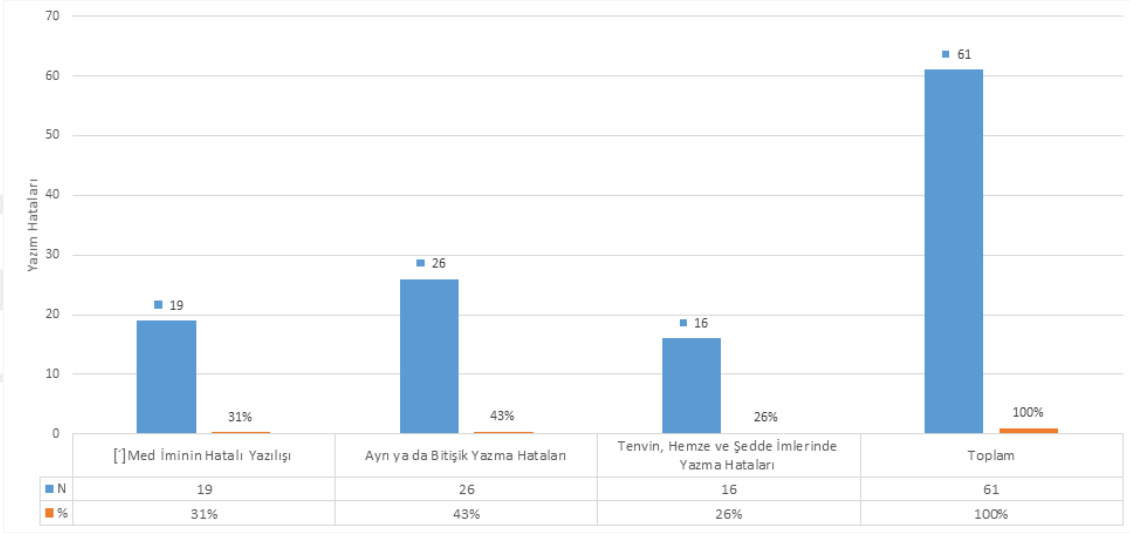
Öğrenci hataları, Şekil 1'de belirtilen yazıbirim hata türü sınıflandırmasının alt grubundaki *Hatalı Yazıbirim Seçimi*, *Hatalı Yazıbirim Artırımı*, *Hatalı Yazıbirim Azaltımı*, *Hatalı Yazıbirim Düzeni* başlıkları altında çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, doğrultusunda öğrencilerin bu hata grubunda toplamda 311 hata yapmış oldukları görülmektedir.

Bu alt hata grubunda, 256 hata sıklığı ve %82'lik oranla hatalı yazıbirim seçiminin ardından öğrencilerin en fazla hatayı 29 hata sıklığı ve %9'luk oranla hatalı yazıbirim azaltımı ve daha sonra 18 hata sıklığı ve %6'lık bir oranla hatalı yazıbirim artırımı türünde yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler, bu alt hata grubunda en az hatayı 8 hata sıklığı ve %3'lük bir oranla hatalı yazıbirim düzeninde yapmışlardır. Hatalı yazıbirim seçimi oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları Grafik 3'te sunulmuştur:



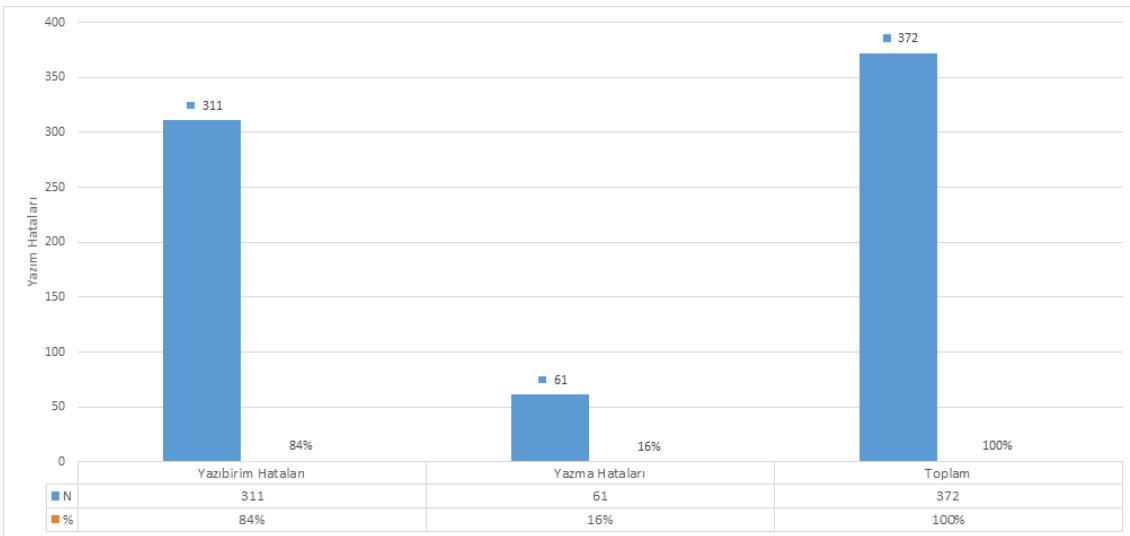
Grafik 3. Hatalı Yazıbirim Seçimi Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Hatalı yazıbirim seçimi hata türü, *Kısa ve Uzun Ünlüler (Seçim-Artırım ve Azaltım)*, *Sesteşler* ve *Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları* olmak üzere üç alt başlık altında çözümlenmiş ve toplam 256 öğrenci hatası belirlenmiştir. Bu hata türünde en fazla hatanın 104 hata sıklığı ve %41'lik bir oranla sesteşlerde, hemen ardından 97 hata sıklığı ve %38'lik bir oranla kısa ve uzun ünlülerde (seçim-artırım ve azaltım) yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen oranlar arasındaki %3'lük değişken bu iki hata türünün öğrenciler tarafından oluşturulan hata dizgelerinde anlamlı bir farklılığın olmadığını ve her iki hata türünün de neredeyse aynı ölçüde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenciler, bu alt hata grubunda en az hatayı 55 hata sıklığı ve %21'lik bir oranla anlam ayırıcı nokta iminde yapmışlardır. Yazma hata oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları Grafik 4'te sunulmuştur:



Grafik 4. Yazma Hata Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Grafik 4 incelendiğinde, toplam 61 hatanın; 26 hata sıklığı ve %43'lük bir oranla ayrı ya da bitişik yazma hatalarında, 19 hata sıklığı ve %31'lik bir oranla [] med iminin hatalı yazılışında ve 16 hata sıklığı ve %26'lık bir oranla tenvin, hemze ve şedde imlerindeki yazma hatalarında yapıldığı saptanmıştır. Genel yazım hata oranlarına ilişkin sıklık ve yüzde dağılımları Grafik 5'te sunulmuştur:



Grafik 5. Yazım Hata Oranlarına İlişkin Sıklık ve Yüzde Dağılımları

Yazım hataları türünde tespit edilmiş olan toplam 372 hatanın; 311 hata sıklığı ve %84'lük bir oranla yazıbirim hataları, 61 hata sıklığı ve %16'lık bir oranla yazma hataları olduğu belirlenmiştir.

Farsçanın yabancı dil olarak öğretildiği araştırmalardaki yazılı anlatım hatalarına yönelik bulgular şu şekilde değerlendirilmiştir: Nevvâbî Kâmsere (1385hş./2006) tarafından yapılan çalışmada, Farsça öğrenen 50 Arap öğrencinin hataları; 1. anadilinden hedef dile yapılan dillerarası aktarım hataları, 2. hedef dil öğrenim sürecinden kaynaklı diliçi aktarım hataları, 3. iletişim stratejileri kaynaklı hatalar, 4. eğitsel yöntemler ve ders araç-gereçlerinden kaynaklı hatalar başlıkları altında incelenmiş ve araştırma sonucunda dillerarası aktarım kaynaklı hata oranının diğer hata oranlarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Gilledârî'nin (1386hş./2007) Farsça öğrenen 300 yabancı öğrencinin yazılı metinlerindeki hataları incelediği çalışmasının sonucunda, 193 hatanın sözlüksel-anlamsal hata, 123 hatanın ise yapısal hata olduğu görülmüştür. Çalışmada, Farsça öğrenenlerin en fazla yaptıkları hataların sözlüksel-anlamsal hatalar olduğu ve bunların birçoğunun dilsel yapı bağlamında sözcüklerin kullanımından kaynaklanan dillerarası hatalar olduğu tespit edilmiştir. Hong'un (1389hş./2010) Vietnamlı Farsça öğrencilerinin dilbilgisel hatalarını incelediği çalışması, en fazla hatanın öğretim yöntemleri ve ders araç-gereçlerinden, ikinci sırada en fazla hatanın ise anadili aktarımı yani dillerarası hatalardan kaynaklı hatalar olduğunu göstermiştir. Ahmedvend (1389hş./2010), Farsça için başlangıç dil düzeyine sahip 34 Alman öğrencinin hatalarını incelediği ve hata sıklık oranlarını verdiği çalışmasında, öğrenci hatalarını yazıbirim hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar, dilbilgisel hatalar ve yazım hataları başlıkları altında sınıflandırmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Alman öğrencilerin en fazla yaptıkları hatalar sırası ile yazıbirim hataları, sözlüksel-anlamsal hatalar içerisinde dillerarası aktarım hataları, dilbilgisel hatalar ve yazım hatalarıdır. Alevî Mukaddem ve Hayrâbâdî (1391hş./2012), anadilleri Farsça olmayan ve Farsçada orta ve ileri düzey dil yetkinliğine sahip öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını değerlendirdikleri çalışmalarında, %72'lik bir oranla en fazla yapılmış hata türünün yapısal hatalar olduğunu, hemen ardından en fazla yapılan hatanın ise %24'lük bir oranla anadili girişimi kaynaklı dillerarası aktarım hataları olduğunu tespit etmişlerdir. İslâmî (1393hş./2014), çalışmasında Rus öğrencilerin hata yığılımının diliçi ya da gelişimsel hatalar bağlamında eşanlamli sözcüklerin kullanımı kaynaklı olduğunu ortaya koymuştur. Alevî Mukaddem ve Hessâs Sadıkî'nin (1393hş./2014) Kazvîn'de bulunan İmam Humeynî Üniversitesi Farsça Öğretim Merkezi'nde ileri düzeyde öğrenim gören Arap öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları hataları çözümledikleri çalışmalarında, Farsça öğrenen Arap öğrencilerin hata sıklık oranlarını; %55'lik bir oranla yapısal hatalar, %20'lik bir oranla sözlüksel hatalar, %15'lik bir oranla yazım hataları ve %10'luk bir oranla konuşma hataları olarak tespit etmişlerdir. Mîrdehkân, Ahmedvend ve Hüseyinî Kârger (1393hş./2014), başlangıç düzeyinde Farsça öğrenen 34 Alman öğrencinin yazılı anlatım hatalarını çözümledikleri çalışmalarında,

850 hata arasında 672 yazım hatasının dillerarası aktarımdan kaynaklanan hatalar olduğunu, diğer 218 hatanın da diliçi aktarım hatalarından kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Mutevellîân Nâînî ve Melikiyân (1393hş./2014), Farsça öğrenen Pakistanlı öğrencilerin dilbilgisel hatalarını hata çözümlemesi yöntemini kullanarak çözümlemişlerdir. Sonuçta, başlangıç, orta ve ileri düzeyde öğrenciler tarafından yapılmış 22 tür dilbilgisel hata tespit edilmiştir. Ayrıca dillerarası aktarım hataları kaynaklı anadili aktarımının %72'lik bir oranla yapılmış en fazla hata olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde hata türleri dikkate alındığında, %47,1'lik bir oranla hatalı yazıbirim seçimi ve %32,9'luk bir oranla yazıbirim azaltım hatalarının en yüksek oranlara sahip hatalar olduğu göze çarpmıştır. Düzeylere göre hata oranları şöyledir: Başlangıç düzeyi %41,8, orta düzey %34,8 ve ileri düzey %23,4. Bu oranlar, öğrenci düzeyi arttıkça hata oranının azaldığını ve hedef dil girdilerinin olumlu yönde arttığını göstermiştir.

İlgili alanda yapılmış olan ve birbirinden farklı değerlendirme süreçlerine sahip olan yukarıdaki çalışmalardan da anlaşılacağı üzere, yabancı dil olarak Farsça öğrenen ve anadilleri farklılık gösteren öğrencilerin yazılı anlatımlarında çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Türk öğrencilerin yazım hatalarını değerlendirdiğimiz ilgili çalışmamıza, Şekil 1'de önerilen biçimiyle benzer bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmamıza ait bulguların karşılaştırılma imkânı bulunmamaktadır. Bu noktada, yukarıda ilgili alanda yapılmış olan Ahmedvend (1389hş./2010), Hessâs Sadıkî (1393hş./2014), Mutevellîân Nâînî ve Melikiyân (1393hş./2014)'a ait çalışmalarda, yazılı anlatım hataları arasında alt başlık olarak yazım hatalarının değerlendirildiği, ilgili çalışmaların yazıbirim ve yazma süreçlerinde öğrenci hataları boyutunda bulgularımız ile seçim-artırım ve azaltım hataları açısından benzerlikler görüldüğü saptanmıştır.

3.2. Yazım Hatalarına İlişkin Nitel Bulgular [خطاهای املائی-واجی و خطی]

3.2.1. Yazıbirim Hataları [خطاهای املائی-واجی]

Araştırmanın bu bölümünde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları, yazıbirim kullanımı açısından incelenip yorumlanmış ve örneklendirilmiştir.

3.2.1.1. Hatalı Yazıbirim Seçimi [جایگزینی نادرست نویسه]

3.2.1.1.1. Kısa ve Uzun Ünlüler (Seçim-Artırım ve Azaltım) [افزایش و حذف واکه‌ها]

Kısa ve uzun ünlülerin seçimine ilişkin örnekler; Tablo 1, Tablo 2, ve Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 1. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri (Kısa [a] ve Uzun [â] Ünlü Seçimi)

(A) الف	(B) ب
1	علی آدم خوبی است.
2	علی آدم خوبی است.
3	ترکیه شهرهای قادیمی دارد.
4	فصل همه توان علاقا شود.
5	آنها هر روز تلویزیون تاماشا می کنند.
6	ما مسلمانان ناماز می کنیم.
7	باید انسانها مهربان بشوند.
8	دیروز ترکیه و اوکراینا مسابقه داشتند.
9	امسال هم فصل باخار آمد.
10	جهان و دنیا هم مانا هستند.
11	در فصل پاییز حاوا رفته رفته سرد شود.
12	ترکیه و ایران کشورها بزرگ هستند.
13	از بازار پنج کیلوگرام سیب خریدم.
14	دیشب هیچ استراحت نکردم و به سر کار رفتم.
15	آن روز خیلی خوب یادام نیست.
16	من امروز با پادر به بازار رفته بودم.
17	با تاکسی از یک ساعت توانستیم بریم.
18	دانشگاه انکارا خیلی بزرگ است.
19	برای خواهرم یک دامن و پیرهن خرید.
20	خانه مادر یزورگم خیلی دور است.
21	فردا به مسافت می رویم.
22	جاده یزورگ کوچا است؟
23	بعد از شانزده روز من می روم.
24	کارگران به کارخانه رفته اند؟
	مادرم و پدرم بیکر نیستند.

25	پیده راه، سگ و گوریه را خیلی دوست دارم.	25	پیدهروی* و سگ و گوریه را خیلی دوست دارم.
26	در ریشته زبان فرسی دانشجو هستم.	26	در ریشته زبان فارسی* دانشجو هستم.
27	این بنا کی سخت شد نمی دانم.	27	این بنا کی ساخته* شد نمی دانم.
28	از میوه ها نار و موز در شهرم زیاد است.	28	از میوهها انار* و موز در شهرم زیاد است.
29	همه چیز را انجم دادی یا نه؟	29	همه چیز را انجام* دادی یا نه؟
30	روز اخیرین ثبت نام کورس امروز است.	30	آخرین* روز ثبت نام کورس امروز است.
31	کلاسها ادبیت اسان نیست.	31	کلاسهای ادبیات* آسان* نیست.
32	سال گذشته من در آرزوروم بودم.	32	سال گذشته* من در آرزوروم* بودم.
33	هوا روشن شد.	33	هوا روشن* شد.
34	دیروز در ساعت یازدها بیدار شدم.	34	دیروز در ساعت یازده* بیدار شدم.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler, ünsüz temelli bir alfabeyle sahip olan Farsçada bulunan kısa [a] ve uzun [â], kısa [o] ve uzun [û], kısa [e] ve uzun [î] ünlülerini yazıya aktarmada yazım hataları yapmaktadır. Öğrenciler bu hataları, hatalı ünlü seçme yoluyla birbirine yerine kullanmakta, bu ünlüleri yazıya aktarmakta ve yazı dizgesinde hatalar oluşturmaktadır. Bu tür hataların ortaya çıkmasının temel nedeni, öğrenim sürecinde sözcüklerin doğru sesletimlerinin yapılamaması, sesbirimlerin yazım sırasında gösterilmesi/gösterilmemesi, Farsça öğreniminin başlangıç düzeylerinde yeterli yazıbirim gelişiminin sağlanamaması ve öğrencilerin kaçınılmaz bir biçimde hatalı yazıbirim seçimi yapmaları olarak gösterilmektedir.

Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430-431) bu türde yapılan hataların nedenlerini; yetersiz dinleme etkinliklerine bağlı işitsel yetersizliğe, görsel malzeme kullanım azlığına bağlı görsel hafıza zayıflığına ve motor bellek tarafından kontrol edilen yazı yazma becerisi eksikliğine bağlamakta ve yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin Farsçada bulunan yazıbirimleri doğru dizge ile birbirlerine bağlamada sorunlar yaşadıklarını dile getirmektedir. Tüm bu nedenler dikkate alındığında, Farsça öğreniminde bu tür eksikliklere sahip olan öğrencilerin, Farsça öğreticisinden duydukları doğru biçimde sesletimi yapılan sözcüğün sesleri ile yazıbirimlerini ilişkilendiremedikleri ve sözcük için gerekli olan doğru yazıbirim dizgesini oluşturamadıkları gözlemlenmiştir.

Tablo 1’de, “Kısa [a] ve Uzun [â] Ünlü Seçimi”ne ilişkin hatalı yazıbirim seçimi örneklerinde görüldüğü üzere, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu iki ünlüyü birbirlerinin yerine kullanmış oldukları ya da bu iki ünlüde sözcük içerisinde ünlü azaltımı ya da artırımı yaptıkları saptanmıştır.

Belirtilmiş olan nedenler dikkate alındığında, böyle hatalı bir kullanımın etkisini yazı dizgesinde de gösterdiği ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında da aynı hata dizgesinin devam etmesine neden olduğu görülmektedir. Bu hata türünün nedeni, büyük olasılıkla öğrencilerin bu ünlülerin Farsça sözcüklerde kullanımını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Sesbilimsel yapısı Türkçeden farklı olan Fars alfabesinde altı adet [a], [â], [o], [û], [e], [î] kısa ve uzun ünlü bulunmakta ve bu alfabede kısa ünlüleri karşılamak için herhangi bir yazıbirim bulunmamaktadır. Henüz Farsça sözcüklerin anlamsal bağlamlarını yeterli ve gerekli ölçüde edinmemiş yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin hem konuşma hem de yazma becerilerinde ister istemez hatalı sözcükler üretmeleri beklendik bir durumdur.

Tablo 1’de hatalı bir biçimde yazılmış olduğu görülen sözcüklerde öğrencilerin; Ö.1/آدام, Ö.2/قادیبی, Ö.3/علاقا, Ö.4/تاماشا, Ö.5/ناماز, Ö.6/مهرابان, Ö.7/اوکراینا, Ö.8/باخار, Ö.9/مانا, Ö.10/حوا, Ö.11/کشوارها, Ö.12/کیلوگرام, Ö.13/استراहत, Ö.14/یادام ve Ö.15/پادر ’te gerekli olmadığı halde uzun [â] ünlü seçimi yaparak, sözcüklerde yazıbirim artırımı yapmış oldukları belirlenmiştir. Örneklerde, öğrenciler anadilleri Türkçenin sözlükçesinde de yer alan; adam, kadim, alaka, namaz, Ukrayna, bahar, mana, hava, kilogram, istirahat vb. Türkçe-Farsça ortak sözcüklerde dillerarası aktarım hataları yaparak, anadilleri Türkçede yer alan bu sözcüklerin sahip olduğu yazıbirimleri aşırı genelleme ile Farsçaya aktarmışlardır. Öğrencilerin; Ö.16/تکسی, Ö.17/دانشگاه, Ö.18/پیرهن, Ö.19/خانه, Ö.20/مسفرت, Ö.21/جده, Ö.22/شزده, Ö.23/کرگران, Ö.24/بیکر, Ö.25/پیده, Ö.26/فرسی, Ö.27/سخت, Ö.28/نار, Ö.29/انجم ve Ö.31/ادبیت ’de sözcüklerde bulunması gereken [â] ünlüsünü kullanmayarak yazıbirim azaltım hatası yapmış oldukları görülmektedir. Öğrencilerin, yazıbirim azaltımı yaptıkları bu sözcüklerde sözcük yazım kurallarına uymayarak diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmış oldukları saptanmıştır. Ö.17/انکارا, Ö.30/اخیرین ve Ö.31/اسان örneklerinde, öğrencilerin anlam ayırıcı med imini kullanmadıkları, Ö.32/آرزوروم’de ise sözcükte gerekli olmadığı halde med imini kullanmış oldukları görülmektedir. Ö.33/رشان ve Ö.34/یازدا’de ise öğrencilerin sözcükte hatalı yazıbirim seçimi yaparak uzun [â] ünlüsünü kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 2. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri (Kısa [o] ve Uzun [û] Ünlü Seçimi)

(B) ب	(A) الف
من تا حالا به شمال* ترکیه نرفته ام.	35 من تا حالا به شومالی ترکیه نمی رفتم.
مادرم املت* درست* می کند	36 مادرم اوملت دورس می کند.
اردک* در آب نیست.	37 اوردک در اب نیست.
ظلم کردن به حیوانها گناه* است.	38 ظلم کردن به هیوانها گوناه است.
بزرگترین* خواهر من دانشجو است.	39 خواهری بزورگترین من دانشجو است.

40	من دو گوربه دارم.	40	من دو گوربه دارم.
41	من کتاب‌هایم را جدا کردم.	41	من کتاب‌هایم را جدا کردم.
42	او گل‌های قریز را دوست ندارد.	42	او گل‌های قریز را دوست ندارد.
43	آن دختر سیب دوست ندارد.	43	آن دختر سیب دوست ندارد.
44	همه پدرها شجاع و قدرتمند هستند.	44	همه پدرها شجاع و کودرت دارند.
45	من نتوانستم به خواهرم تلفن کنم.	45	من نتوانستم به خواهرم تلفن کنم.
46	امروز صبحانه خیلی لذیذ بود.	46	امروز سوبهانه خیلی لذیذ بود.
47	در دانشگاه آنکارا یک کنفرانس بود.	47	در دانشگاه آنکارا یک کنفرانس بود.
48	آیا می‌دانید بیمارستان کجاست؟	48	آیا می‌دانید بیمارستان کجاست؟
49	کلاس امروز کی شروع می‌شود؟	49	کلاس امروز کی شروع می‌شود؟
50	من مردم ایران را نمی‌شناسم.	50	من مردم ایران را نمی‌شناسم.
51	حدوداً بعد از چهار ساعت آنها به هتل رسیدند.	51	حدوداً بعد از چهار ساعت آنها به هتل رسیدند.
52	درخت‌ها پر از برگ و شکوفه شدند.	52	درخت‌ها پر از برگ و شکوفه شدند.
53	واژه‌های فارسی و ترکی مشترکند.	53	واژه‌های فارسی و ترکی مشترکند.
54	من ترجمه‌ی آن کتاب را خواندم.	54	من ترجمه‌ی آن کتاب را خواندم.
55	وقتی موسیقی گوش می‌دهم، شاد می‌شوم.	55	وقتی موسیقی گوش می‌دهم، شاد می‌شوم.
56	او می‌خواست در حوزه ادبیات صحبت کند.	56	او می‌خواست در حوزه ادبیات صحبت کند.
57	خوابگاه من نزدیک نیست.	57	خوابگاه من نزدیک نیست.
58	در رستوران چلو کباب خوردم.	58	در رستوران چلو کباب خوردم.
59	مگر تو مثل مجنون عشق شدی؟	59	مگر تو مثل مجنون عشق شدی؟
60	نه، من دیروز در دانشگاه نبودم.	60	نه، من دیروز در دانشگاه نبودم.
61	او در دانشگاه موآلام است.	61	او در دانشگاه موآلام است.
62	معلم به دانش‌آموز گفت: لطفاً بخوانید.	62	معلم به دانش‌آموز گفت: لطفاً بخوان.

“Kısa [o] ve Uzun [û] Ünlü Seçimi” hatalı yazıbirim seçim örneklerinde görüldüğü üzere öğrenciler, yazılı anlatımlarında bu ünlüleri birbirlerinin yerine kullanmışlardır. Öğrencilerin;

Ö.41/ , گوربه/Ö.40 , بزورگترین/Ö.39 , گونا/Ö.38 , اوردک/Ö.37 , اوملت، دورس /Ö.36 , شومالی/Ö.35/ , کونفرانس/Ö.47 , سویهانه/Ö.46 , تلفون/Ö.45 , شوچا، کودرت/Ö.44 , دوحتر/Ö.43 , گولهای/Ö.42 , جودا , Ö.54/ , موشرکند/Ö.53 , شوکوفه/Ö.52 , خودوتأ/Ö.51 , مردوم/Ö.50 , شوروع/Ö.49 , کوجاست/Ö.48/ , ترجمه Ö.61/ , موآلام/Ö.62 , 'de hatalı yazıbirim artırımı yaparak sözcüklerde kısa [o] sesi yerine uzun [û] yazıbirimini kullanmış oldukları belirlenmiştir.

Bu hatalı kullanımlarda, yazıbirim olarak Türkçede var olan ancak Farsçada sadece sözcükte sesletilen ve ünsüz bir yazıbirime ses değeri vererek hece oluşturan [o] kısa ünlüsü için herhangi bir yazıbiriminin bulunmaması nedeniyle, Türk öğrencilerin anadillerinden dillerarası olumsuz aktarım yaptıkları görülmektedir.

Öğrencilerin bu grupta yer alan Ö.55/مسیقی, Ö.56/حزه, Ö.57/خابگاه, Ö.58/رستران, Ö.59/مجنن, Ö.60/نیدم örneklerinde ise gerekli olan uzun [û] ünlüsünü sözcüklerde kullanmayarak yazıbirim azaltım hataları yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları bu yazıbirim azaltım hataları, öğrencilerin Farsçanın yazı sistemine dair yeterli öğrenimi gerçekleştiremediklerini ve bunun sonucu olarak diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıklarını göstermiştir.

Tablo 3. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri (Kısa [e] ve Uzun [î] Ünlü Seçimi)

(A) فل	(B) ب
63	در رشته زبان و ادبیات فارسی دانشجویم.
64	در رشته زبان و ادبیات فارسی دانشجویم.
64	آن روز همه دبیرستانها تعطیل شدند.
64	آن روز همه دبیرستانها و دبیرستانها تعطیل شده بودند.
65	زبان اینگلیسی برای من سخت نیست.
65	زبان انگلیسی برای من سخت نیست.
66	من دیشب در بیمارستان رفتم.
66	من دیشب به بیمارستان رفتم.
67	زبندگی کردن در شهر ایستانبول سخت است.
67	زندگی کردن در شهر استانبول سخت است.
68	علم نسبت به گذشته پیش رفت.
68	علم نسبت* به گذشته پیشرفت کرده است.
69	تیم میلی ما خوب بازی نکرد.
69	تیم ملی* ما خوب بازی نکرد.
70	احمت نتوانیست با آنها به خانه برود.
70	احمد نتوانست* با آنها به خانه برود.
71	در خیابان ناگیهان او را دیدم.
71	در خیابان ناگیهان* او را دیدم.
72	دیروز دانشکدهی ما باز بود.
72	دیروز دانشکدهای* ما باز بود.
73	شما گردیش کردن دوست نداری؟
73	شما گردش* کردن را دوست ندارید؟
74	باید هر روز ورزش بکنم.
74	باید هر روز ورزش* کنم.
75	پدرم در تورکمینیستان کار می کند.
75	پدرم در ترکمنستان* کار می کند.

76	افغانیستان یک کشور بزرگ نیست.	76	افغانیستان یک کشور بزرگ نیست.
77	من خواندن کتاب* را دوست دارم.	77	من کتاب خواندن دوست دارم.
78	ماشین قرمز* رنگ گران است.	78	ماشین قرمز رنگ گران است.
79	پایتخت گرجستان تفلیس* است.	79	پایتخت گرجستان تفلیس است.
80	استاد چه گفت شنیدی*؟	80	استاد چه گفت شنیدی؟
81	سردترین فصل سال زمستان* است.	81	سردترین فصل سال زمستان است.
82	بسیاری* از میوه‌ها در فصل تابستان می رسند.	82	در فصل تابستان از بسیار میوه‌ها می رستند.
83	امسال هم موسم* بهار آمد.	83	امسال هم موسم بهار آمد.
84	در تابستان انسانها* می خواهند برای استراحت و شنا کردن به کنار دریا بروند.	84	در تابستان اینسانها می خواهند برای استراحت و شنا کردن به کنار دریا بروند.
85	روز آخرت* نزدیک می شود.	85	روز اخیرت نزدیک می شود.
86	تا حالا به کشورهای* خارجی* نرفتم.	86	تا حالا خاریجی کشورهای نرفتم.
87	اما در تابستان هوا از بهار بهتر/ گرمتر* می شود.	87	اما از تابستان هوا در بهار بیتر گرم است.
88	من دیگر* نمی توانم ورزش کنم.	88	من دگر نمی توانم ورزش بکنم.
89	می توانیم چیزهای نو یاد بگیریم*.	89	می توانیم چیزهای نو یاد بگیریم.
90	امسال به دانشکده آمدید تا زبان فارسی را یاد بگیرید*.	90	امسال به دانشکده آمدید تا فارسی یاد بگرید.
91	اینترنت* در ترکیه خیلی سریع است.	91	انترنت در ترکیه خیلی سریع است.
92	در اصفهان کلیسای* وانک را دیدم.	92	در اصفهان کلسای وانک را دیدم.
93	با دوستانم به سینما* می رویم.	93	با دوستانم به سنما می روید.
94	تاریخ* و زبان فارسی می خوانم.	94	تاریخ و زبانی فارسی می خوانم.
95	وقتی که فصل پاییز* می آید، هوا رفته رفته سرد می شود و برگ‌های درختها* می ریزند.	95	وقتی که فصل پاییز آمد هوا رفته رفته سرد شود و برگ دیرتخا رد.
96	تیم من دیروز پیروز* شد.	96	تیم من دیروز پیروزی شد.
97	شما کدام میوه* را دوست دارید؟	97	شما کدام میبوه را دوست دارید؟

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin, kısa [e] ve uzun [i] ünlülerini yazımda birbirinin yerine kullanmış oldukları, bunun sonucunda da hatalı bir yazı dizgesinin ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin; Ö.63/ ریشته , Ö.64/ دبستان , Ö.65/ اینگیس , Ö.66/ بیمارستان , Ö.67/ زیندیگی , Ö.68/

, ورزیش/Ö.74 , گردیش/Ö.73 , دانیشکده/Ö.72 , ناگیهان/Ö.71 , نتوانیست/Ö.70 , میلی/Ö.69 , نیسبت/Ö.81/ , شینیدی/Ö.80 , تیفلیس/Ö.79 , قیرمزی/Ö.78 , کیتاب/Ö.77 , افغانیستان/Ö.76 , تورکمینیستان/Ö.75 , بیهتر/Ö.87 , خاریجی , کیشورها/Ö.86 , اخیرت/Ö.85 , اینسانها/Ö.84 , موسیم/Ö.83 , بیسیار/Ö.82 , زیمستان/Ö.95 , دیرتخا/Ö.97 , پایز , دیووه/Ö.97 , دیووه 'de hatalı yazıbirim artırımı yaparak sözcüklerde kısa [e] ünlüsü yerine uzun [î] ünlüsünü kullandıkları saptanmıştır.

Yazıbirim olarak Türkçede var olan ancak Farsçada sadece sözcükte sesletilen ve ünsüz bir yazıbirime ses değeri vererek hece oluşturduğu bir sesbirimi görevine sahip [e] kısa ünlüsü için herhangi bir yazıbiriminin bulunmaması, Türk öğrencilerin bu kısa ünlü için anadillerinden dillerarası olumsuz aktarım yapmalarına neden olmuştur. Öğrencilerin, bu grupta yer alan; Ö.88/دگر , Ö.89/بگريم , Ö.90/بگريد , Ö.91/انترنت , Ö.92/کلسای , Ö.93/سنا , Ö.94/تارح , Ö.96/پروزی örneklerinde ise gerekli olan uzun [î] ünlüsünü kullanmayarak yazıbirim azaltım hataları yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin yapmış oldukları bu yazıbirim azaltım hataları, öğrencilerin Farsçanın yazı sistemine dair yeterli öğrenimi gerçekleştiremediklerini ve bunun sonucu olarak diliçi ya da gelişimsel hatalar yaptıklarını göstermiştir.

3.2.1.1.2 Sesteşler [نویسه های هم آوا]

Farsçada birden fazla yazıbirim ile yazılan sesbirimlerin kullanım sıklığı oldukça fazladır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin kullandıkları sözcüklerde tek sesbirim için hangi yazıbirimi kullanmaları gerektiğini belirlemeleri çeşitli sebeplerle zorluklara neden olmakta ve bu zorluklar özellikle başlangıç düzeylerinde hatalara dönüşmektedir. Bu tür hataların ortaya çıkmasının temel nedeni, Türkçede her sesbirim için farklı yazıbirim kullanılırken, Farsçada tek bir sesbirim için birden çok yazıbirimin kullanılmasıdır. Diğer bir ifadeyle, Türk öğrenciler Türkçe öğrenirken hepsinin tek bir sesbirimi gösterdiği çoklu yazıbirimler ile karşılaşmamakta ve bu yazıbirimlerin yazımlarında kayda değer hatalar yapmamaktadır. Ancak, bu durumun aksine, Farsçada tek sesbirim için farklı yazıbirimlerin kullanılması Türk öğrencileri fazlasıyla zorlamakta ve öğrencilerin hata yapmalarına neden olmaktadır. Efrâşî (1386hş./2007) bu konuyu Farsça yazı sisteminin bir eksikliği olarak gördüğünü dile getirmektedir.

Elbette Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dışında, alfabeleri Farsça yazı sisteminde kullanılan Arap alfabesinden farklı olan ve başka anadillere sahip öğrenciler de Farsça yazı sisteminin bu özelliklerini başlangıç düzeyinde öğrenmede çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Safevî (1388hş./2009, s.38) bu düşüncenin desteklenmesi adına şunları dile getirmektedir:

Farsça yazı sistemindeki yazıbirimler ve sesbirimleri arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Örneğin, [ت], [ط], [ث], [ص], [س] yazıbirimleri Farsçada /t/ ve /s/ sesbirimleri için kullanılan farklı yazıbirimlerdir. Bu nedenle Fars alfabesinde yer alan yazıbirimler, dilde yer alan sesbirimler için

net bir şekilde belirtilmemiştir. Yani, yazıbirimler ve sesbirimler arasında herhangi tek bir uyum ve ölçü belirleyicisi yoktur. Sözcükte yer alan bir yazıbirimi yazmak için zihinde birkaç yazıbirim belirginleşebilir ve bu yazıbirimler yazma becerisinde Arap alfabesini kullanan ülkeler dışında Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için çeşitli zorlukları beraberinde getirebilir.

Bu bölümde verilen hatalı örnekler, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler için özellikle başlangıç düzeyinde zorluk oluşturan sesteşlerin hatalı yazıbirim olarak seçilmesi ve bu sesteşlerin hatalı bir biçimde yazıya aktarılması olarak değerlendirilmiştir. Sesteşlerin seçimine ilişkin örnekler; Tablo 4, Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8 ve Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 4. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [z] Yazıbirimi Yazım Hataları

(B) ب	(A) الف
98. <u>برگهای</u> درختها زرد می شود.	98. <u>برگهای</u> درختها زرد می شود.
99. او ثروت زیادی دارد.	99. او ثروت زیادی دارد.
100. کباب آن رستوران خیلی لذیذ بود.	100. کباب آن رستوران خیلی لذیذ بود.
101. شهرهای تهران و مشهد جای خیلی جذاب بودند.	101. شهر تهران و مشهد جای خیلی جذاب بودند.
102. سال گذشته * من به ایران رفتم.	102. سال گذشته من به ایران رفتم.
103. آن کتاب رضا نیست.	103. آن کتاب رضا نیست.
104. بعد از چند دقیقه جایم را عوض * کردم.	104. بعد از چند دقیقه جایم را اوز کردم.
105. تواضع * کردن کار مهمی است.	105. تواضع کردن کار مهمی است.
106. حافظ * شاعر بزرگ ایران است.	106. حافظ شاعر بزرگ ایران است.
107. منظره * آن کوه بسیار عالی بود.	107. منظره آن کوه بسیار عالی بود.
108. به نظر * من این ماشین آنقدر خوب نیست.	108. به نزر من این ماشین آنقدر خوب نیست.
109. بعضی * از استادان تکلیف زیادی می دهند.	109. بازی از استادها تکلیف زیاد می دهند.
110. به امید دیدار. مواظب * خودت باش.	110. به امید دیدار. موازیه خودت باش.
111. لحظه‌ای * فکر کردم و جوابش را دادم.	111. لهزه‌ای فکر کردم و جوابش را دادم.
112. این وظیفه‌ی * ما است.	112. این وزیفه ما است.
113. در مترو ازدحام * بزرگی شد.	113. در مترو اضدهام بزرگی شد.
114. دوستم ناگزیر * با من به آن فروشگاه آمد.	114. دوستم ناگذیر با من به آن فروشگاه آمد.

Fars alfabesinde [z], [ذ], [ض], [ظ] yazıbirimleri /z/ sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 4'te Türk öğrencilerin /z/ sesbirimi için Farsçada bulunan dört yazıbirimini birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları saptanmıştır. /z/ ve bu grupta yer alan diğer sesbirimlere ait farklı yazıbirimlerin Farsçadaki kullanımına ait yeterli gelişim gösteremeyen Farsça öğrencilerinin bu yazıbirimini doğru sesletmelerine karşın, yazımda diğer yazıbirimler ile birbirinin yerine kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 4'te öğrencilerin; Ö.98/ذرد, Ö.99/ذیادی, Ö.113/اضدهام, Ö.114/ناگذیر 'te [z], Ö.100/لزیز, Ö.101/جضاب, Ö.102/گزشته 'de [ذ], Ö.103/رزا, Ö.104/اوز, Ö.105/توازوع, Ö.109/بازی 'da [ظ] yazıbirimlerinin yerine Fars alfabesinde bulunan /z/ sesbiriminin farklı yazımlarını kullanarak hatalı yazıbirim seçimleri yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin /z/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesindeki [z] yazıbirimini kullandıkları belirlenmiştir. Bu hatalı kullanım sıklığının sebebini, Fars alfabesinde yer alan seslerin alfabetik sırayla öğretilmesi ve bunun sonucunda da öğrencilerin Farsça öğrenirken başlangıç derslerinde diğer sesleşlerden önce öğrendikleri [z] yazıbirimini sözcükleri rahat bir şekilde yazabilmek için kullanmaları oluşturmaktadır.

Tablo 5. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [s] Yazıbirimi Yazım Hataları

(B) ب	(A) الف
در فصل* پاییز برگهای درختها زرد می شود.	115 در فصل پاییز برگ درختها ذرد می شود.
می خواهم در ایران هم تحصیل* کنم.	116 می خواهم در ایران هم تحصیل کنم.
صدای* استاد را نشنیدم.	117 صدا استاد را نشنیدم.
با صابون* دست و صورتم* را شستم.	118 با سابون دست و سورات من شستم.
صاحب* این دل را من هم نمی دانم.	119 صاحب این دل را من هم نمی دانم.
از آنکارا تا استانبول فاصله* زیاد است.	120 از آنکارا تا استانبول فاصله زیاد است.
ما برای رفتن به ایران تصمیم* گرفتیم.	121 ما برای رفتن ایران تصمیم گرفتیم.
اصفهان* زیباترین شهر ایران است.	122 اسفاهان زیباترین شهر ایران است.
آن مرد بیشتر از صد* سال دارد.	123 آن مرد بیشتر از سد سال دارد.
اصل* این کار چیست نمی دانم.	124 آسلی این کار چیست نمی دانم.
کتابهای فلسفه* را خیلی دوست دارم.	125 کتابهای فلصفه را خیلی دوست دارم.
در کشور سوریه* که همسایه ترکیه است، جنگ بزرگی هست.	126 در صوریه همسایه ترکیه جنگ بزرگی دارد.

این روزها در حسرت * مادرم هستم.	در این روزها حائرت مادرم هستم.	127
آن دوستان که در ایران آشنا شدیم، خیلی باسواد * بودند.	آن دوستان که در ایران آشنا شدیم، خیلی باثواد بودند.	128
شش ساعت درس خواندم و هیچ استراحت * نکردم.	شش ساعت درس خواندم و هیچ اصتراحات نکردم.	129
افسوس * که در ایران نتوانستیم با استاد آشنا بشویم.	افصوص که در ایران نتوانستیم با استاد آشنا بشویم.	130
آن تصادف یر من تأثیر * بزرگی گذاشت.	آن تصادف یر من تاسیر بزرگی گذاشت.	131
در ایران که ثروت * زیادی دارد؟	در ایران که سروت زیادی دارد؟	۲۳۱
هوا در ایران خیلی کثیف * است.	هوا در ایران خیلی کسیف است.	133
علی مثل * من جوان نیست.	علی مسل من جوان نیست.	134
مثلاً * در دانشگاه ما ورزشگاه وجود ندارد.	مسلاً در دانشگاه ما ورزشگاه وجود ندارد.	135
درباره شعر معاصر * ایران معلومات زیادی ندارم.	درباره شعر معاسر ایران معلومات زیادی ندارم.	136
این برای ما یک فرصت * خوبی است.	این برای ما یک فرست خوبی است.	137

Fars alfabesinde [ث], [ص], [س] yazıbirimleri /s/ sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 5'de Türk öğrencilerin, /s/ sesbirimi için Farsçada bulunan üç farklı yazıbirimi birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirimi seçimi yapmış oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin; Ö.115/فسل, Ö.116/تحسیل, Ö.117/سدا, Ö.118/سورات, Ö.119/ساحب, Ö.120/فاسله, Ö.121/تسمیم, Ö.122/اسفاهان, Ö.123/سد, Ö.124/أسلی, Ö.125/فلففه, Ö.126/صوریه, Ö.127/حائرت, Ö.128/باثواد, Ö.129/اصتراحات, Ö.130/افصوص, Ö.131/تاسیر, Ö.132/سروت, Ö.133/کسیف, Ö.134/مسل, Ö.135/مسلاً yazıbirimleri yerine Fars alfabesinde bulunan [s] yazıbiriminin farklı yazılışlarını kullanarak hatalı yazıbirimi seçimleri yapmış oldukları belirlenmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin /s/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesinde bulunan [س] yazıbirimini kullandıkları görülmektedir. Bu hatalı kullanım sıklığının sebebi dördüncü grupta belirtilen nedenlerin yanı sıra, Türk öğrencilerin Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamamaları ve bunun sonucunda sözcüklerin yazımında diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmış olmalarıdır.

Tablo 6. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [t] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
138	حال شما چتور است؟
139	فیلمی که دیروز با دوستم رفتم، خیلی تول کشید.
140	شرایت کلاسها متأسفانه خوب نیست.
141	فقت من توانستم یه آن مسابقه شرکت بکنم.
142	با دوستهام در حیات مدرسه فوتبول بازی کردم.
143	راه تولانی در پیشمون بود.
144	شما چرا از آن تاراف می روید؟
145	امروز برای دیدن تولو خورشید زور بیدار از خواب شدم.
146	تبیعتی آن شهر خیلی بود.
147	البته درباره این موضوع فکرهای محطلف هست.
148	من یه او آن آش را طاریف کردم.
149	هوا دیروز خیلی زود طاریک شد.
150	دانشگاه روزهای شنبه و یک شنبه طعتیل است.
151	این بازی برای بچهها خترناک است.
152	فاتما را امروز در دانشگاه ندیدم.
153	جمعه کلاسها تتیل شد می دانی؟

Farsçada [ت], [ط] yazıbirimleri /t/ sesbirimini karşılıamaktadır. Tablo 6'da Türk öğrencilerin, /t/ sesbirimi için Farsçada bulunan iki farklı yazıbirimi birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin; Ö.138/ چتور, Ö.139/ تول, Ö.140/ شرایت, Ö.141/ فقت, Ö.142/ حیات, Ö.143/ تولانی, Ö.144/ تاراف, Ö.145/ تولو, Ö.146/ تبیعتی, Ö.151/ خترناک, Ö.148/ محطلف, Ö.147/ طاریف, Ö.152/ فاتما, Ö.153/ تتیل 'de [ط] yazıbirimi yerine [ت] yazıbirimini, Ö.147/ محطلف, Ö.148/ طاریف, Ö.149/ طاریک, Ö.150/ طعتیل 'de [ت] yazıbirimi yerine [ط] yazıbirimini kullanarak hatalı yazıbirimi seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir. Bunlar incelendiğinde, öğrencilerin /t/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesinde bulunan [ت] yazıbirimini kullandıkları görülmektedir. Bu hatalı kullanım sıklığının sebebi, diğer hata gruplarında belirtildiği gibi [ت] yazıbiriminin [ط] yazıbiriminden daha önce öğrenilmesi ve Farsçanın yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin bu yazıbirimlerine dair bir yazım kuralı geliştirememeleridir. Tüm bu nedenler Türk öğrencilerin sözcüklerin yazımlarında diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmalarına neden olmuştur.

Tablo 7. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [h] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
154	امسال هم موسیم بحار آمد.
155	از هکمت خدا نمی توان سوال کنیم.
156	از بیماری همه مرغان حلاک شدند.
157	اسم یکی از دوست ایرانی من محدی است.
158	کوچک برادر من کتابهایم را پینحان کرده بود.
159	احل من ایستانبول است.
160	من یک خاخر و یک یرادر دارم.
161	دوست ایرانی من گفت که تو لحجه داری.
162	این موضوع برایم محم نیست.
163	با دوستانم احسته احسته رفتیم.
164	به او گفتم این ایشتاباح بزرگ نیست.
165	برف کوحاشان آب می شود.
166	فوتیل بازیها ترکیه در دنیا شوحرت بزرگ ندارند.
167	اقا همیت امروز در دفتر نبود.
168	دیروز امتاهان ادبیات خیلی مشکیل بود.
169	در ترکیه ما ساهلها داریم خیلی زیبا.
170	هتمن بعد از کلاس می آیم.
171	امروز برادرم به کمک من اهتیاج دارد.
172	همه کس از رفتار او ناراهت شدند.
173	امروز در خانه سویپانه نخوردم.
174	علی کتابها را مهکم نگاه نداشت.
175	امروز می خواهم در خانه استراحت بکنم.

Fars alfabesinde [ح], [ه] yazıbirimleri /h/ sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 7’de Türk öğrencilerin, /h/ sesbirimi için Farsçada bulunan iki farklı yazıbirimini birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.154/بحار, Ö.156/حلاک, Ö.157/محدی, Ö.158/پینحان, Ö.159/احل, Ö.160/شوحرت, Ö.166/کوحاشان, Ö.165/ایشتاباح, Ö.164/احسته, Ö.163/محم, Ö.162/لحجه, Ö.161/خاخر, Ö.170/هتمن, Ö.170/ساهلها, Ö.169/امتاهان, Ö.168/همیت, Ö.167/هکمت, Ö.155/ [ح] harfini, Ö.171/اهتیاج, Ö.172/ناراهت, Ö.173/سوپهانه, Ö.174/مهکم, Ö.175/استراحت, Ö.171/ [ه] yazıbirimi yerine [ح] yazıbirimini kullanarak hatalı yazıbirimi seçimi yapmış oldukları görülmektedir. Bu tabloda öğrenciler tarafından üretilen hatalı sözcükler incelendiğinde, öğrencilerin /h/ sesbiriminin farklı yazılışları arasında en fazla Fars alfabesinde bulunan [ح] yazıbirimini kullandıkları görülmektedir. Bu hatalı kullanım sıklığının nedeni, diğer hata gruplarında belirtildiği gibi, [ح] yazıbiriminin [ه] yazıbiriminden daha önce öğrenilmesi ve Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin bu yazıbirimine dair bir yazım kuralı geliştirememeleridir. Bu nedenlerin yanı sıra, Farsçada bu sesbirimi için kullanılan yazıbirimlerin sözcükteki ses dizilişinde, görünüş olarak farklı biçimlerde olmaları ve yazımda bu yazıbirimin sözcük içerisinde kullanılmasına dair herhangi bir kuralın olmaması öğrencilerin bu yazıbiriminde hata yapma oranlarını artırmaktadır.

Tablo 8. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [k] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
176 من عشکی مادرم و پدرم هستم.	من عاشق* مادرو پدرم هستم.
177 دیروز در کلاس کالمم را گم کردهم.	م.ماه در ک م گ ار* م م ل ق س ال ک رد زوری د.
178 استاد تکلیف را میان دانشجویان تکسیم کرده.	استاد تکلیفها را بین دانشجویان تقسیم بندی* کرده بود.
179 می خواهم به شهر کوم بروم.	می خواهم به شهر قم* بروم.
180 در آن فیلم کاتل که بود؟	در آن فیلم قاتل* که بود؟
181 تاکریی نیم کتاب را خواندم.	تقریباً* نصف کتاب را خواندم.
182 تحکیکات پلیس تمام نشده است.	تحقیقات* پلیس تمام نشده است.
183 او هم در تیم ما کارر گرفت.	او هم در تیم ما قرار* گرفت.
184 او جواب من را کابول نمی شود.	او جواب مرا قبول* نمی کند.
185 درباره این موضوع یک مکاله خوانده بودم.	درباره این موضوع یک مقاله* خوانده بودم.
186 این نکته برایم خیلی جالب بود.	این نقطه* برایم خیلی جالب بود.
187 زبان آفغانیستان هم فارسی است.	زبان افغنستان* هم فارسی است.

Farsçada [ک], [ق] yazıbirimleri [k] sesbirimini karşılamaktadır. Tablo 8’de Türk öğrencilerin, /k/ sesbirimi için Farsçada bulunan iki farklı yazıbirimi birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.176/عشكى , Ö.177/كالمم , Ö.178/تكسيم , Ö.179/كوم , Ö.180/كاتل , Ö.181/ك , Ö.182/تاكريبي , Ö.183/كارر , Ö.184/كابول , Ö.185/مكاله 'de [ق] yazıbirimi yerine [ک] yazıbirimini, Ö.186/نقته 'da [ک] yazıbirimi yerine [ق] yazıbirimini ve Ö.187/آفغانیستان 'de [غ] yazıbirimi yerine [ق] yazıbirimini kullanarak hatalı yazıbirim seçimleri yapmış oldukları görülmektedir. Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin bu yazıbirimine dair bir yazım kuralı geliştirememeleri, sözcüklerin yazımlarında diliçi ya da gelişimsel hataların yanı sıra anadili girişimi kaynaklı hatalar yapmalarına neden olmuştur.

Tablo 9. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri [ع] Yazıbirimi Yazım Hataları

(A) الف	(B) ب
188 بازی از دانشجوها امروز به دانشکده نییامدند.	امروز بعضی* از دانشجویان به دانشکده نیامدند.
189 این فیلم خیلی اجایپ بود.	این فیلم خیلی عجیب* بود.
190 الی جان و من همکلاسیم.	علی* جان و من همکلاسیم.
191 من اشیق ترکیه هستم.	من عاشق* ترکیه هستم.
192 او دارد لباس هاش را اوض می کند.	او دارد لباس هایش را عوض* می کند.
193 الت آن بیماری چه بود.	علت* آن بیماری چه بود.
194 احوالم را به استاد ارز کردم.	احوالم را به استاد عرض* کردم.
195 تیباط در شومال ترکیه خیلی قشنگ است.	طبیعت* در شمال ترکیه خیلی قشنگ است.
196 در تابستان انسان ها خیلی ارق می کنند.	در تابستان انسان ها زیاد عرق* می کنند.
197 در ایران اروسىها چطور است؟	در ایران عروسىها* چطور است؟
198 عمویم آباس برای دیدن من به آنکارا آمد.	عمویم عباس* برای دیدن من به آنکارا آمد.
199 می توانی آن کتاب را تاریخ کنی؟	می توانی آن کتاب را تعریف* کنی؟
200 حافظ یزرگترین و مشهورترین شایر ایران است.	حافظ یزرگترین و مشهورترین شاعر* ایران است.
201 بعضی از دانشجویان به دستورهاى استاد ریایت نمی کنند.	بعضی از دانشجویان به دستورهاى استاد رعایت* نمی کنند.

Farsçada [ع] yazıbirimi [ا], [ل], [ا] sesbirimlerini karşılamaktadır. Tablo 9'da Türk öğrencilerin, [ع] yazıbirimi için Farsçada bulunan [ا], [ل], [ا] sesbirimlerini birbirinin yerine kullanarak hatalı yazıbirim seçimi yapmış olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.188/بازی, Ö.189/اجایپ, Ö.190/الی, Ö.191/اشیق, Ö.192/اوض, Ö.193/الت, Ö.194/ارز, Ö.195/تبیاط, Ö.196/ارق, Ö.197/اروسیها, Ö.198/آباس, Ö.199/تاریف, Ö.200/شایر, Ö.201/ریایت'de [ع] yazıbirimi için Farsçada bulunan diğer yazıbirimleri yazarak yazıbirim seçimi hatası yapmış oldukları belirlenmiştir. Farsçanın sesbilimsel yapısına ve yazı sistemine tam olarak hâkim olamayan Türk öğrencilerin, bu sese dair bir yazım kuralı geliştirememeleri, bu öğrencilerin sözcüklerin yazımlarında diliçi ya da gelişimsel hatalar yapmalarına neden olmuştur.

3.2.1.1.3 Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları [نویسه‌های نقطه‌دار]

Fars alfabesinde bulunan seslerin birçoğu görünüş ve özellikle nokta imine sahip olmaları nedeniyle birbirlerine benzerlik göstermektedir. Seslerin üzerinde ve altında yer alan ve yazıbiriminin özelliğini belirleyen bu im, sözcüklerin yazımında ve okunmasında çeşitli zorluklara neden olmaktadır. Hayyâm (1373hş./1994, s.62), Farsça yazı sisteminde yazıbirimlerin aldığı nokta imini Farsça öğreniminde bir zorluk olarak gördüğünü ve bunun öğrenimine yeterli önemin verilmediği durumlarda öğrenimin çok zor olacağını dile getirmiştir. Farsçada bulunan on yedi adet nokta imine sahip bu sesler şu şekildedir: [ب], [پ], [ت], [ث], [ج], [چ], [خ], [ذ], [ز], [ژ], [ش], [س], [ض], [ظ], [غ], [ف], [ق], [ن].

Farsçada nokta imli sesler yazımda görünüş olarak bu ime sahip olmayan sesler ile yazıbirimler noktasında benzerlik göstermektedir. Görünüş itibarıyla tek bir yazıbirime sahip olan bu sesler, noktalar ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Bu birimler Farsçada: [ب، پ، ت، ث، ج، چ، خ، ذ، ز، ژ، ش، س، ض، ظ، غ، ف، ق، ن] şeklindedir.

Farsça öğretim kitaplarında bu seslerin öğretimi birlikte yapılmaktadır. Mişkatu'd-din (1379hş./2000) Farsçada bulunan seslerin öğretiminde genellikle görünüş açısından tek bir yazıbirime sahip sesbirimler ile başlanmasının bu sesleri öğrenmeyi kolaylaştıracağına inanmaktadır.

Öğrenciler, bu grupta yer alan seslerin fazlalığı ve Farsçanın geniş sözlükçesinde yer alan sözcüklerin öğrenimindeki yetersizlikleri ile nokta imine sahip sesleri benzer birimler yerine kullanma ve birbirinden ayırt etmede zorluk yaşamaktadır. Elbette hızlı yazma, dikkat dağınıklığı ya da farklı psikolojik durumlar gibi önemli nedenler, yazıbirimlerdeki imin eksiltilmesi ya da artırılmasında hataları da beraberinde getirmektedir. Aşağıdaki tabloda Farsçada hatalı nokta imi kullanımı örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları

(A) الف	(B) ب
202 می خواهیم امروز ورزش کنیم.	می خواهیم* امروز* ورزش کنیم.
203 بعد از کلاس به خوبگاه خاهم رفت.	بعد از کلاس به خوبگاه* خاهم رفت.
204 حوانواده من در بورس زندگی می کنند.	خانواده* من در بورس زندگی می کنند.
205 حوهیش می کنم به من کمک بکنید.	خواهش* می کنم به من کمک کنید.
206 دیروز حیلی کار داشتم.	دیروز خیلی* (زیاد) کار داشتم.
207 یکی از کاح ایران گولستان است.	یکی از کاخهای* ایران کاخ گلستان است.
208 گفت: به ایران حوش امدید.	گفت: به ایران خوش* آمدید.
209 امروز دوستم ناراخت است	امروز دوستم* ناراحت* است.
210 من نمی توانم صبح کلاس ببیایم.	من نمی توانم صبح* به کلاس بیایم.
211 روز حوی داشتی باسد.	روز خوبی* داشته باشید*.
212 ما دانشجوان محبوریم درس خوانیم.	ما دانشجویان مجبوریم* درس بخوانیم.
213 استاد امروز کحا است؟	استاد امروز کجا* است؟
214 ابا شما روز جمعه کجا رفته بودید؟	آیا* شما روز جمعه* کجا رفته بودید؟
215 جهان و دنیا کلمه های هم مانا هستند.	جهان* و دنیا کلمه های هم معنی هستند.
216 پولم در حیبم بود.	پولم در جیبم* بود.
217 تا به حال من هیچ به ایران نرفتم.	تا به حال من هیچ* به ایران نرفته ام.
218 من یه کارهایم همچنین ادای دادم.	من کارهایم را همچنین* ادامه دادم.
219 با بچه ها امروز به پارک می رویم.	با بچه ها* امروز به پارک می رویم.
220 در شهر من درخت کاج زیاد است.	در شهر من درخت کاج* زیاد است.
221 من ندانسته بودم که امروز به گردش می رفتیم.	من ندانسته* بودم که امروز به گردش می رویم.
222 زبان انگلیش زبان شرف نیست.	زبان انگلیسی* یک زبان شرفی* نیست.
223 چند روز است که برف ها رفته است.	چند روز شده که برف ها* رفته است.
224 این پرسس برایم سحت نیست.	این پرسش* برایم سخت* نیست.

- 225 **نقاسی** کردن کار خیلی **شادی** است.
- 226 **نوستن** و **خاندن** را دوست دارم.
- 227 هفت یا **هست** ساعت خوابیدم.
- 228 برادرم نمی توانی دریا **سنا** کنی.
- 229 یاد گرفتن فارسی برای من **مسکل** نیست.
- 230 من در **دانیسگاه** آنکارا **دانشجوی** هستم.
- 231 دوستم به **کشورش** برگشت.
- 232 در صبحانه **بنیر** و **تخم مرغ** خوردم.
- 233 رنگ من **سیاه** و سفید است.
- 234 لیوان **بر** از آب است.
- 235 **بهترین** ماشین **مرسدس** است.
- 236 او هم **مثل** من زیبا است.
- 237 **نیم میلی** ترکیه **شامپیون** شد.
- 238 **مننی** که در کلاس **خواندیم**، ترجمه کردم.
- 239 او چرا **گیربه** کرد نفهمیدم.
- 240 من **زورهای** **افتانی** را خیلی دوست دارم.
- 241 **ار خانه** تا **دانشگاه** با تاکسی آمدم.
- 242 آنها دارند **ریان** فارسی **باد** بگیرند.
- 243 من برای خواندن کتاب **رمان** نداشتم.
- 244 روی **میر** **کیتاب** و دفتر **هستند**.
- 245 **واژه‌های** فارسی و ترکی **موشترکند**.
- 246 امروز **کارهایمان** **زیاد** است.
- 247 به **نظر** من **هف** با ورزشکار بود.
- 248 **ظلم** کردن به **هیوان‌ها** **گونه** است.
- 249 **حافظ** **بزرگترین** و **مشهورترین** **شاعر** ایران است.
- 225 **نقاشی** * کردن کار خیلی **شاد کننده‌ای** است.
- 226 **نوشتن** * و **خواندن** را دوست دارم.
- 227 هفت یا **هشت** * ساعت خوابیدم.
- 228 برادرم نمی **تواند** در دریا **شنا** * کند.
- 229 یاد گرفتن فارسی برای من **مشکل** * / **سخت** نیست.
- 230 من در **دانشگاه** * آنکارا **دانشجو** هستم.
- 231 دوستم به **کشورش** * برگشت.
- 232 در صبحانه **پنیر** * و **تخم مرغ** * خوردم.
- 233 رنگ‌های که من دوست دارم، **سیاه** * و سفید است.
- 234 لیوان **پر** * از آب است.
- 235 **بهترین** * ماشین **مرسدس** است.
- 236 او هم **مثل** * من زیبا است.
- 237 **تیم** * ملی ترکیه **قهرمان** شد.
- 238 **متنی** * را که در کلاس **خوانده** بودیم، ترجمه کردم.
- 239 او چرا **گیریه** * کرد نفهمیدم.
- 240 من **روزهای** * **آفتابی** * را خیلی دوست دارم.
- 241 **از** * **خانه** * تا **دانشگاه** با تاکسی آمدم.
- 242 آنها دارند **زبان** * فارسی **یاد** * می گیرند.
- 243 من برای خواندن کتاب **زمان** * / **وقت** نداشتم.
- 244 روی **میز** * **کتاب** و دفتر **هست**.
- 245 **واژه‌های** * فارسی و ترکی **مشترکند**.
- 246 امروز **کارمان** **زیاد** * است.
- 247 به **نظر** * من **حق** * با ورزشکار بود.
- 248 **ظلم** * کردن به **حیوان‌ها** **گونه** است.
- 249 **حافظ** * **بزرگترین** و **مشهورترین** **شاعر** ایران است.

Öğrencilerin bu grupta yer alan yazıbirimlerin öğrenimindeki yetersizliklerinden dolayı bu ime sahip benzer yazıbirimleri birbirinin yerine kullandıkları ve bu yazıbirimlerinde yer alan nokta imini eksilttikleri ya da artırdıkları saptanmıştır.

3.2.1.2. Hatalı Yazıbirim Artırımı [افزایش نادرست نویسه]

Öğrenciler, sözcükleri yazarken kimi zaman yazıbirim artırımı ya da yazıbirim azaltımı yapabilmektedir. Öğrenciler tarafından yapılan bu yazıbirimi artırımı ya da azaltımları da sözcüğün hatalı yazılmasına neden olmaktadır. Farsçada hatalı yazıbirim artırımı daha çok birleşik, türemiş sözcükler ya da sözcük gruplarında meydana gelmektedir. Zendî (1378, s.42) öğrencilerin yazım hatalarında yazıbirim artırmaları ve yazıbirim azaltmaları ile ilgili olarak şunları dile getirmektedir: “Yabancı dil öğrenen bazı öğrenciler, yazılı anlatımlarında farklı sözcüklerde bir ya da birkaç yazıbirimi eksiltmekte ya da bunun aksine bir ya da birkaç yazıbirimi artırmaktadır. Bu hatalar, öğrencilerin yazıbirimleri birbirinden ayırt etmede ve dinlemede düşük bir düzeye sahip olmalarından kaynaklanmaktadır” (akt. Hâşimzâde, 1387hş./2008, s.228). Aşağıdaki tabloda Farsça hatalı yazıbirim artırımı örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 11. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Hatalı Yazıbirim Artırımı Örnekleri

(B) ب	(A) الف
ما مسلمانان* نماز* می خوانیم.	257 ما مسلمانان نماز می کنیم.
قرار است آخر* این ترم به ایران بروم.	258 قرار است اخیر این ترم به ایران بروم.
دو روز پیش مادرم و پدرم* به بورس رفتند.	259 دو روز پیش مادر و پدر به بورس رفتند.
زمان* برای همه مهم است.	260 زمان برای همه مهم است.
خانواده* من در استانبول زندگی می کنند.	261 خانواده من در استانبول زندگی می کنند.
از بازار تخته و میخ خریدم*.	262 از بازار تخته و میخ خریدم.
بزودی برخاستیم* و به نزد او رفتیم.	263 بزودی برخاستیم و به نزد او رفتیم.
هر روز پسر و دخترم را فکر* می کنم.	264 هر روز پسر و دخترم فیکر می کنیم.
پایتخت* ایران تهران* است.	265 پایتخت ایرن تاهران است.
سال گذشته* به دوست من نامه نوشتم*.	266 سال گذشته به دوست من نامه نیو شتم.
دخترها گل* سرخ را دوست دارند.	267 دخترها گل قریز را دوست دارند.
این تصمیم* بزرگی است.	268 این تصمیمی بزرگ است.

269	ما در ترکیه با ترکی استانبولی صحبت می کنیم.	ما در ترکیه با ترکی استانبولی صحبت می کنیم.
270	از خستگی نتوانستم به سر کلاس بیایم.	از خستگی نتوانستم به درس بیایم.
271	گفتم بجگی نکن و بیا.	گفتم بجگی نکن و بیا.
272	دفترجهی من دیروز گم شده است.	دفترجهی من دیروز گم شده است.
273	من زبان فارسی را بلد نیستم.	من زبان فارسی را بلد نیستم.
274	من شعرهای فروغی فرخزاد را خیلی دوست دارم.	من شعرهای فروغی فرخزاد را خیلی دوست دارم.

Tablo 11’de sunulan Türk öğrenciler tarafından hatalı yazımları yapılan yazıbirim artırımını örnekleri dikkate alındığında, bu tür hataların ortaya çıkış sebebi öğrencilerin yazma derslerindeki yetersizliklerinden kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Öğrencilerin bu tür bir yazım hatası yapmaları, duydukları Farsça sözcüklerdeki her sesbirimi, işitsel yolla yazıya aktarmalarından kaynaklanabilmektedir. Böylelikle, bu öğrencilerin yazıbirimlerin sözcükler ile olan ilişkisini belirlemede yetersiz kalmış olduklarını dile getirmek mümkündür. Bu nedenle öğretim sürecinde sözcüklerin doğru yazımlarının görsel hafızaya atılabilmesi için sözcüğün görsel doğruluğunun çeşitli etkinlikler ile öğretilmesinin önemi açıktır. Öğrenciler, hem anadilleri Türkçeden yaptıkları olumsuz aktarımlar, hem de diliçi hataları nedeniyle; Ö.257/ناماز- مسلمانان، Ö.274/فروغی örneklerinde sözcüklerde gerekli olmamasına rağmen fazla yazıbirim kullanarak hatalı sözcükler üretmişlerdir.

3.2.1.3. Hatalı Yazıbirim Azaltımı [کاهش (حذف) نادرست نویسه]

Daha önce de belirtildiği üzere, yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrenciler sözcüklerdeki Farsça yazıbirimlerin yazımında bazen bazı yazıbirimleri yazmayarak azaltıma gitmektedir. Öğrenciler bazı zamanlar sözcüklerde okunmayan yazıbirimler, sesletimi zor olan sözcükler, işitsel anlamada başarısızlık ya da yazıbirimlerin ve yazı sisteminin yeteri düzeyde edinilmemiş olması gibi nedenlerle öğrenilen yabancı dildeki sözcüklerin yazıbirimlerinde azaltım yapmaktadırlar. Öğrenciler tarafından yapılan bu azaltım süreci, hatalı yazıbirim azaltımı süreci olarak adlandırılmaktadır. Aşağıdaki tabloda Farsçada hatalı yazıbirim azaltımı örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 12. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Hatalı Yazıbirim Azaltımı Örnekleri

(A) الف	(B) ب
275 من دیروز زود خابیدم .	من دیروز زود خوابیدم .*
276 من دو خاهر و سه برادر دارم.	من دو خواهر * و سه برادر دارم.
277 او از من کتابم را خاست .	او از من کتابم را خواست .*
278 من خاهش می کنم ناراحت نشدند .	خواهش * می کنم ناراحت نشوید .
279 الان می خاهم ورزشگاه ورزش بکنم.	الان می خواهم * در ورزشگاه ورزش کنم.
280 پس از کلاس به خابگاه رفتیم.	پس از کلاس به خوابگاه * رفتیم.
281 مشهورترین خاننده ترکیه تارکان است.	مشهورترین خواننده * ترکیه تارکان است.
282 پایتخت تورکیه انکرا است.	پایتخت ترکیه آنکارا * است.
283 ما در دانشگاه انقارا دانشجوییم.	ما در دانشگاه * آنکارا دانشجوییم.
284 ما دانشکده ادبیات دانشجوییم.	ما در دانشکده * ادبیات دانشجوییم.
285 من در دبرستان عشق فارسی شدم.	من در دبیرستان * عاشق * فارسی شدم.
286 آن روز همه دیبستن و دبرستانها تعطیل شده بود.	آن روز همه دیستان و دبیرستانها * تعطیل شده بودند.
287 با تکسی از یک ساعت توانستیم بریریم.	با تاکسی * در یک ساعت توانستیم برسیم.
288 این تعاتیل برای استرحت کردن فرصت نیک بود.	این تعطیل برای استراحت * کردن فرصت خوبی بود.
289 غذاها ایران خیلی خشمزه است.	غذاهای ایران خیلی خوشمزه * است.
290 آیا کلاس ادبیات شرو شد؟	آیا کلاس ادبیات شروع * شد؟
291 بزرگترین کوهی ایران داماوند است.	بزرگترین * کوه ایران دماوند است.
292 همی دانشجویان این امتهان قبول شدند.	همه * دانشجویان در این امتحان قبول شدند.
293 بچهها در پارک بازی می کنند و شادی می شوند.	بچهها * در پارک بازی می کنند و شاد می شوند.
294 خانهای شهری من خیلی قدیمه و قشنگه .	خانههای * شهر من خیلی قدیم و قشنگ است.
295 من دیشب تلوزیون تماشا کردم و کتاب خواندم.	من دیشب تلویزیون * تماشا * کردم و کتاب خواندم.
296 سگ نزدک شد و دوستم ترسید.	وقتی که سگ نزدیک * شد، دوستم ترسید.
297 نمی دانم این فلم مال کی؟	نمی دانم این فیلم * مال کیست؟

امید دارم یک سال پس مترجم بشوم.	298	امیدوارم بعد از یک سال مترجم بشوم*.	
خانته کجا است؟	299	خانته* کجا است؟	
من امروز با یایم به بزار آمدم.	300	من امروز با یایم به بازار* آمدم.	
بازار از میخ و تخت می خرید.	301	از بازار میخ و تخته* خریدم.	
بسیار از میوه ها در فصل تابستان می رسند.	302	بسیاری* از میوهها در فصل تابستان می رسند.	
برخی فصل زمستان را برخی هم تابستان را دست ندارند.	303	بعضی از مردم فصل زمستان را بعضیها هم تابستان را دوست* ندارند.	

Zendî (1378, s.44), Farsça öğrenen öğrenciler tarafından yapılan hatalı yazıbirim azaltımlarının ortaya çıkış nedenini, yazılı anlatım derslerindeki öğrenci yetersizlikleri olarak görmekte ve bu tür hataları öğrencilerin ders esnasında işittikleri yazıbirimleri, işitsel etki ile anladıkları biçimde birebir yazmaları biçiminde tanımlamaktadır. Zendî'ye göre bu öğrenciler, yazıbirimlerin sahip olduğu sesbirim ilişkilerine dair genel kullanım edinimini gerçekleştirememiş ve zihinlerinde sözcüklere ait doğru resimlemeleri oluşturamamışlardır (akt. Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430).

Öğrencilerin; Ö.275/خابیدم- Ö.281/خاننده örneklerinde gerekli olmasına rağmen [و] yazıbirimini kullanmayarak hatalı yazıbirim azaltımı yapmış oldukları belirlenmiştir. Farsça yazı sisteminde [و] yazıbirimi bazı sözcüklerde yazılan, ancak okunmayan bir özelliğe sahiptir. Bu yazıbirimin tarihî değişimi ile ilgili olan bu özelliği yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencileri hatalı sözcük üretimine sürüklemektedir. Ö.282/انگرا- Ö.303/دست örneklerinde diliçi ya da gelişimsel hata yapan öğrencilerin, sözcüklerin Farsçadaki yazımına dair yeterli gelişimi gösteremeyerek hatalı yazıbirim azaltımları yaptıkları görülmektedir.

3.2.1.4. Hatalı Yazıbirim Düzeni [ترتیب نادرست نویسه]

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrenciler, hatalı yazıbirimi düzeni sürecinde daha çok görünüş itibarıyla birbirlerine benzeyen, yani tek bir yazıbirimine sahip olan sözcüklerde hata yapmaktadır. Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430) hatalı yazıbirim düzeninin kaynağını Farsça yazıbirimlerini oluşturmadaki hareketsel hafızanın yetersizliği olarak görmektedir. Aşağıdaki tabloda Farsçadaki hatalı yazıbirim düzeni örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 13. Hatalı Yazıbirim Seçimi Örnekleri: Hatalı Yazıbirim Düzeni Örnekleri

(A) الف	(B) ب
304 من دست و سورت من را سشتم.	من دست و صورتم را سشتم*.
305 دیروز شبنه بود.	دیروز شنبه* بود.
306 در اصلی وورد دانشگاه خیلی بزرگ بود.	در ورود* اصلی دانشگاه خیلی بزرگ بود.
307 هفته گذشته دوستانم به ورزشگاه نرفتیم.	هفته گذشته یا دوستانم به ورزشگاه* نرفتیم.
308 کارگران در ساختمان بلند کار می کنند.	کارگران* در ساختمان بلند کار می کنند.
309 جمعیت ترکیه بیشتر از ایران است.	جمعیت* ترکیه بیشتر از ایران است.
310 من با دوست ایرانییم فارسی صحبت کردم.	من با دوست ایرانی ام فارسی صحبت* کردم.
311 باید کارهایم در ساعات چهار تمام بکنم.	باید کارهایم را در ساعت* چهار تمام کنم.

Tablo 13'te öğrencilerin sözcüklere ait doğru yazım kodlamalarını yapamadıkları, dinleme esnasında sözcüklere ait hatalı yazı dizgeleri oluşturdukları gözlemlenmiştir. Bu hata grubunda öğrencilerin sözcüğü oluşturacak doğru yazıbirimleri tercih etmelerine rağmen, sözcük içerisinde birbiri ardına gelecek seslerde sıralama hataları yapmış oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin; Ö.304/سشتم- Ö.311/سعات örneklerinde sözcüklere ait hatalı yazıbirim düzeni oluşturarak, gelişimsel hatalar yapmış oldukları saptanmıştır.

3.2.2. Yazma Hatalarına İlişkin Bulgular [(رسم الخط)] خطاهای خطی

3.2.2.1. [] Anlam Ayırıcı Med İminin Hatalı Yazılışı [در نگارش نادرست نشانه مد] خطاهای خطی در نگارش نادرست نشانه مد [در نویسه (آ)]

Sözlük anlamı 'yukarı gelmek' ve 'uzatmak' olan anlam ayırıcı med imi Farsçada [I] yazıbirimine gelerek bu yazıbirimini uzun [â]/[Ā] şeklinde sesletmektedir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrencilerin, özellikle başlangıç düzeyinde med iminin gerekli olmadığı yerlerde imi yazdıkları, med iminin gerekli olduğu yerlerde ise imi yazmadıkları gözlemlenmektedir. Med iminin öğrenciler tarafından bu biçimde hatalı kullanımları, yazma hataları bölümde incelenmesi gereken bir öğrenci hatasına dönüşmüştür. Araştırmada, hedef dil Farsça olduğu için bu yazma hatası türünün hata kaynağı diliçi/gelişimsel hata türünde incelenmelidir. Aşağıdaki tabloda med iminin hatalı yazılış örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 14. Yazma Hataları: [] Anlam Ayırıcı Med İminin Hatalı Yazılış Örnekleri

(A) الف	(B) ب
312 من از استانبول امدم .	من از استانبول آمدم* .
313 امروز او از ایران می اید .	امروز او از ایران می آید* .
314 میوه اب را خیلی دوست دارم.	آب میوه* را خیلی دوست دارم.
315 ما باید با ادبیات ایران اشنا بشویم.	ما باید با ادبیات ایران آشنا* شویم.
316 آزادی مهمترین چیز زندگی انسان است.	آزادی* مهمترین چیزی در زندگی انسان است.
317 هوا آرام آرام گرم شود.	هوا آرام آرام* گرم می شود.
318 سال آینده به ایران خواهیم بروم.	سال آینده* به ایران خواهیم رفت.
319 آسمان امروز ایر ندارد.	آسمان* امروز ایری نیست.
320 سفید و آبی رنگ های آرام هستند.	سفید و آبی* رنگ های آرامش* هستند.
321 امروز هوا افتاب است.	امروز هوا آفتابی* است.
322 ان کتاب من نیستم.	آن* کتاب مال من نیست.
323 آن موضوع را دوباره باداوری کردم.	آن موضوع را دوباره یاداوری* کردم.
324 هفته اخر برای گردش به آنتالیا رفتم.	آخر* هفته برای گردش به آنتالیا رفتم.
325 من اواز خواندن را ندارم.	من نمی توانم آواز* بخوانم.
326 آما او هیچ به شما کمک نکرده است.	اما* او هیچ به شما کمک نکرد.
327 زینب دختری باآدب است.	زینب دختری باادب* است.
328 آحمت دوست من خیلی درس خواند است.	دوستم احمد* خیلی درس خوان است.
329 تنها یک روز می توانم کار بکنم.	تنها* یک روز می توانم کار کنم.
330 هواپیما در ساعت هفت پروآز کرد.	هواپیما در ساعت هفت پرواز* کرد.

Tablo 14'te çözümlenmeleri yapılan örneklerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin bazen anlam ayırıcı med iminin gerekli olduğu sözcüklerde imi kullanmaktan kaçındıkları, bazı zamanlarda ise ime ihtiyaç duyulmayan sözcüklerde imi kullanarak Farsça yazı sistemine ait yazma hataları yaptıkları saptanmıştır.

Çözümlemeleri yapılan; Ö.312/امدم , Ö.313/اید , Ö.314/اب/میوه , Ö.315/اشنا , Ö.316/ازادی , Ö.317/ارام , Ö.318/اینده , Ö.319/اسمان , Ö.320/ابی , Ö.321/افتاب , Ö.322/ان , Ö.323/باداوری , Ö.324/اخر , Ö.325/اوز/اخر örneklerinde olduğu gibi bu ime ait hataların çoğunluğunun, sözcüğün başında yer alan yazıbirime öğrenciler tarafından bu imin getirilmemesi şeklinde olduğunu göstermektedir. Bu yazma hatasında yer alan diğer hata örneklerinde Ö.326/آما , Ö.327/بآدب , Ö.328/آحمت , Ö.329/تنها , Ö.330/پروآز olduğu gibi öğrencilerin sözcüğün başında yer alan bu imin sözcük içerisinde [I] yazıbiriminin yer aldığı her durumda kesin bir şekilde getirilebileceğini düşünmeleri ve bu ime dair genelleme yapmaları sebebi ile gerçekleşmiş olduğu anlaşılmaktadır. Çözümlemeleri yapılan örneklerdeki med imi hatalarının, Farsça öğrencilerinin yetersiz öğrenmelerinin yanı sıra, hızlı yazma, dikkat dağınıklığı ya da diğer psikolojik etkenler ile de hataya dönüşmüş olması muhtemeldir.

3.2.2.2. Ayrı ya da Bitişik Yazma Hataları [خطاهای خطی به خاطر پیوسته یا ناپیوسته نویسی]

Farsçada bazen ayrı bazen de bitişik yazılması gereken birleşik ya da türemiş isim, fiil, sıfat, zarf, edat ve bağlaçlar yabancı dil olarak Farsça öğrenen bütün öğrencilerin, hatta anadili Farsça olan kimselerin yazılı anlatımlarında çeşitli yazma hatalarının yapılmasına neden olmaktadır. Farsçada genel anlamı ile bazı sözcüklerin yazımına dair yerleşmiş bir yazım kuralı henüz bulunmamaktadır. Benzer biçimde, anadili konuşurlarının ürettikleri klasik ya da modern metinlerde de sözcüklerin yazılışlarına dair farklılıklar gözlenmektedir. Bu sebeple, Farsçadaki bu yazım farklılıkları dikkate alınarak, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yapmış oldukları hatalar, öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir birlik sağlanması adına Fars Dili ve Edebiyatı Kurumu tarafından 1385hş./2006 yılında yayımlanmış olan “فرهنگ املايي خط فارسي/ Farsça Yazım Kılavuzu” temel kaynağı doğrultusunda incelenmelidir. Aşağıdaki tabloda ayrı ya da bitişik yazma hataları örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 15. Yazma Hataları: Ayrı ya da Bitişik Yazma Hataları Örnekleri

(A) الف	(B) ب
331 من امروز در ورزش گاه خواهم ورزش کرد.	من امروز در ورزشگاه* ورزش خواهم کرد.
332 در شهر یزد ایران آتش گاه ها وجود دارد.	در شهر یزد ایران آتشگاهها* وجود دارد.
333 نمک کجا در نمکدان است.	نمک در نمکدان* است.
334 او امروز غام گین است.	او امروز غمگین* است.
335 هفته گذشته کتاب خانه بسته بود.	هفته گذشته کتابخانه* بسته بود.
336 من هم خوش حال شدم.	من هم خوشحال* شدم.

337	او یه من در ایران راه نمای کرد.	337	او میرا در ایران راهنمایی کرد.
338	ایم سال بخار آمد.	338	امسال هم فصل بهار آمد.
339	ایرانیها در صبحانه غالباً نیم رو و پنیر می خورند.	339	ایرانی‌ها در صبحانه غالباً نیمرو* و پنیر می‌خورند.
340	در عیدها ما به خانه‌های هم سایه‌ها می رویم.	340	در عیدها ما به خانه‌های همسایه‌ها* می‌رویم.
341	او تن‌ها به بازار می رود.	341	او تنها* به بازار می‌رود.
342	ما در دانشگاه آنکارا دانش‌جو هستیم.	342	ما در دانشگاه آنکارا دانشجو* هستیم.
343	من در ورزشگاه تنیس‌بازی می کنم.	343	من در ورزشگاه تنیس‌بازی* می‌کنم.
344	هنگامی که برف می بارد، انسان‌ها برف‌بازی می کنند.	344	هنگامی که برف می‌بارد، انسان‌ها برف‌بازی* می‌کنند.
345	معلم به دانش‌آموزان گفت.	345	معلم به دانش‌آموزان* گفت.
346	باید انسانها بی‌وفا نباشند.	346	باید انسان‌ها بی‌وفا* نباشند.
347	وقتی‌که خرید تمام شود که ماشین در خانه ما برگشتیم.	347	وقتی‌که* خرید تمام شد، با ماشین به خانه‌ی ما برگشتیم.
348	او دارد یه من صحبت میکند.	348	او دارد یا من صحبت می‌کند*.
349	یس می‌خواهم به تاهران برم.	349	بعداً می‌خواهم* به تهران بروم.
350	بنظر من امسال هوا سردتر از سال گذشته خواهد شد.	350	به نظر* من امسال هوا سردتر از سال گذشته خواهد بود.
351	در فصل تابستان مردم بکنار دریا رفتن می خواهند.	351	در فصل تابستان مردم می‌خواهند به کنار* دریا بروند.
352	چترم همینجا بود، اما الان نیست.	352	چترم همین‌جا* بود، اما الان نیست.
353	ما خوابدار هستیم چون دیروز نتوانستیم بخوابیم.	353	ما خواب‌دار* هستیم چون دیروز نتوانستیم بخوابیم.
354	مثل هم‌کس فارسی برایم هم شیرین است.	354	مثل همه‌کس* فارسی برایم هم شیرین است.
355	من با دوستانم هم فیکر نیستم.	355	من با دوستانم هم‌فکر* نیستم.
356	مهمترین درس ما دستور هست.	356	مهم‌ترین* درس ما دستور زبان است.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, Tablo 15'te sözcüklerin ayrı ya da bitişik yazılmalarına ilişkin çözümlenmeleri yapılan hatalı yazma örneklerinden de anlaşılacağı üzere, birleşik ya da türemiş isim, fiil, sıfat, zarf ve bağlaçlarda çeşitli yazma hataları yaptıkları

saptanmıştır. Her ne kadar Farsça sözcüklerin yazımına dair yerleşmiş bir yazım kuralı bulunmasa da Farsçayı yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir birlik sağlamaları adına “*Fars Dili ve Edebiyatı Kurumu*” tarafından yayımlanmış olan “*Farsça Yazım Klavuzu*”nu öğretimde kaynak olarak kullanmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin; Ö.331/ورزش گاه-Ö.332/آتش گاه, Ö.333/نمک دان, Ö.334/غام گین örneklerinde kendisinden önce gelen isme bitişik yazılması gereken Farsça [گاه], [گین] ve [دان] son eklerini sözcüklerde ayrı yazarak; Ö.335/کتاب خانه, Ö.336/خوش حال, Ö.337/راه نمای, Ö.338/ایم سال, Ö.339/نیم رو, Ö.340/هم سایه, Ö.342/دانش جو, Ö.355/هم فیکر örneklerinde bitişik şekilde yazılması gereken türemiş isimleri ayrı yazarak; Ö.343/تنیس بازی, Ö.344/برف بازی, Ö.345/دانش آموزان, Ö.352/همینجا örneklerinde ayrı yazılması gereken türemiş isimleri; Ö.346/بیوفا örneğinde ayrı yazılması gereken [بی] olumsuzluk ön ekini; Ö.347/وقتیکه örneğinde zarf grubunu oluşturan ve ayrı yazılması gereken [که] bağlacını; Ö.348/میکنند - Ö.349/میخواهم örneklerinde ayrı yazılması gereken şimdiki zaman [می] biçimbirimini, Ö.350/بنظر - Ö.351/بکنار örneklerinde ayrı yazılması gereken [به] ön edatını, Ö.353/خوابدار örneğinde ayrı yazılması gereken türemiş sıfatı, Ö.354/همهکس örneğinde ayrı yazılması gereken birleşik zamiri ve Ö.356/مهمترین örneğinde isme bitişik bir biçimde yarım aralık ile yazılması gereken sıfat en üstünlük derecesi son eki [ترین] biçim birimini bitişik yazarak yazma hatası yapmış oldukları belirlenmiştir. Bu grupta Ö.339/ایرانیها ve Ö.346/انسانها ve çalışmamızdaki diğer çözümlene örneklerinde Farsçadaki [ها] çoğul eki bitişik yazma hatası olarak gösterilmiştir. Bu ekin ayrı ya da bitişik yazılmasına dair farklı görüşler olmasına rağmen, halihazırda İran’da yazılan bilimsel kitap, tez ve makaleler dikkate alınmış ve çalışmamızda bu ekin sözcüğe yarım aralık ile bitişik yazılması gerektiği kabul edilmiştir.

3.2.2.3. Tenvin, Hemze ve Şedde İmlerinde Yazma Hataları [خطاهای خطی در تنوین، همزه و] [تشدید]

Farsçada anlam ayırıcı imler olan tenvin/[ـَ], hemze/[ـِ-ئ-ؤ] ve şedde/[]’nin kullanımlarına dair başlangıç ve orta düzeylerde yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin çeşitli yazma hataları yapmış oldukları saptanmıştır. Çoğu zaman öğrenciler yazılı anlatımlarında bu imleri kullanıp kullanmama konusunda şüpheye düşmekte ve genellikle bu imlerin sözcük üzerinde herhangi bir öneme sahip olmadığını düşünerek bu imleri kullanmama eğilimi göstermektedirler. Aşağıdaki tabloda; anlam ayırıcı tenvin, hemze ve şedde imleri yazma hataları örneklerine yer verilmiştir.

Tablo 16. Yazma Hataları: Tenvin, Hemze ve Şedde İmlerinde Yazma Hataları Örnekleri

(A) الف	(B) ب
357	357
من قبلاً غذاهای ایرانی را دوست نداشته بودم.	من قبلاً* غذاهای ایرانی را دوست نداشته بودم.
358	358
حتماً آن کار را انجام خواهم داد.	حتماً* آن کار را انجام خواهم داد.
359	359
بعدا مادرم هم به آنجا آمد بود.	بعدا* مادرم هم به آنجا آمده بود.
360	360
تاکریبی سه سال در استانبول درس خواندم.	تقریباً* سه سال در استانبول درس خواندم.
361	361
لطفن به فاکیرها کمک کنید.	لطفاً* به فقیرها کمک کنید.
362	362
او مامولن فیلم های کمیک تماشا می کند.	او معمولاً* فیلم های کمدی تماشا می کند.
363	363
مثلن من شعرهای فروغ فرخزاد را دوست دارم.	مثلاً* من شعرهای فروغ فرخزاد را دوست دارم.
364	364
شرکتهای نو در ترکیه تاسیس شده است.	شرکت های نو در ترکیه تأسیس* شده است.
365	365
احتمال تخیل داشتی برنامه هم بود.	احتمال تأخیر* داشتن برنامه هم بود.
366	366
هایت ایرانی به کلاس ما آمد و با ما صحبت کرد.	هیأت* ایرانی به کلاس ما آمد و با ما صحبت کرد.
367	367
آن داستان تاسیر بزرگی به من کرد.	آن داستان تأثیر* بزرگی بر من گذاشت.
368	368
متاسفانه من تا حالا به ایران نرفته ام.	متأسفانه* من تا حالا به ایران نرفته ام.
369	369
سوال های این امتحان سخت نیست.	سؤال های* این امتحان سخت نیست.
370	370
اسم آن شی را به دوستم پرسیدم.	اسم آن شیء* را از دوستم پرسیدم.
371	371
امما او به من کمک نکرد.	امّا* او به من کمک نکرد.
372	372
بچه ها در پارک بازی می کنند.	بچه ها* در پارک بازی می کنند.

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, hatalı yazma örneklerinin çözümlenmelerinden anlaşılacağı üzere, tenvin iminin öğrenciler tarafından bazen kullanılmadığı, bazense öğrencilerin bu im yerine imin sahip olduğu sesbirim olan [ن]/ [n] yazıbirimini yazarak hatalı yazıbirimi seçimi yaptıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin; Ö.357/قبلاً , Ö.358/حتماً , Ö.359/بعدا örneklerinde sözcüklerde kullanılması gereken tenvin imini kullanmayarak, Ö.361/لطفن , Ö.362/مامولن , Ö.363/مثلن örneklerinde bu im yerine, imin sahip olduğu sesbirim olan [ن]/ [n] yazıbirimini kullanarak ve Ö.360/تاکریبی

örneğinde anadillerinde var olan aynı sözcük için Farsçadaki yazım özelliklerine dikkat etmeksizin anadillerinden olumsuz bir aktarımla hatalı yazıbirim seçimi yaparak bu imin kullanılmasına ilişkin yazma hatası yaptıkları belirlenmiştir.

Hemze iminin kullanımına dair yukarıda çözümlenmeleri yapılan; Ö.364/تاسيس, Ö.365/تخير, Ö.366/هايت, Ö.367/تاسير, Ö.368/متاسفانه, Ö.369/سوال, Ö.370/شي örneklerinde, öğrencilerin bu imi kullanmaktan kaçındıkları ya da bu imin kullanımının önemini kavrayamadıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin bu tutumları, Farsça sözcüklerde hemze iminin kullanım sıklığının çok fazla olmaması olarak açıklanabilir. Bütün bu nedenler dikkate alındığında, Türk öğrencilerin bu imin kullanımının yeterli gelişimi sağlayamadıkları ve sözcüklerde bu imi kullanmaktan kaçındıkları dile getirilebilir.

Öğrencilerin bu hata grubunda yer alan ve “Kısmi Hatalar/خطاهای جزئی” olarak sınıflandırılan şedde hatalarında; Ö.371/امما - Ö.372/بچه örneklerinde görüldüğü üzere bu imi kullanmak yerine imin tekrarlayacağı sesbirimleri iki kez yazma tutumu gösterdikleri ve böylece bu sözcüklere ilişkin yazma hataları oluşturdukları saptanmıştır. Bu imin yazılı anlatımlarda sözcük özelinde gösterilmeme alışkanlığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler tarafından doğru yazı dizgesi ile üretilmiş sözcüklerde bu imin kullanılmaması sözcüğün anlamında herhangi bir değişime neden olmadığı için hata olarak kabul edilmemiş ve kısmi hata olarak vurgulanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları yazım hatalarını betimlemeye çalışan bu araştırmada 81 öğrencinin çeşitli yazılı metinleri incelenmiştir. Yapılan çözümlenme sonucunda, öğrencilerin yazılı metinlerinde toplam 372 yazım hatası tespit edilmiştir. Daha sonra bu yazım hataları; yazıbirim ve yazma hataları başlıkları altında sınıflandırılmış ve incelenmiştir.

Bu çerçevede, yazım hataları türünde tespit edilmiş olan toplam 372 hatanın; 311 hata sıklığı ve %84'lük bir oranla yazıbirim hataları, 61 hata sıklığı ve %16'lık bir oranla yazma hataları olduğu anlaşılmıştır. Yazım hataları türünde toplam hatanın yarısından fazlasını %84'lük bir oranla oluşturan yazıbirim hatalarının fazlalığı dikkat çekmektedir. Çalışma grubunu oluşturan çeşitli düzeylerdeki öğrencilerden elde edilen verilerde yazıbirim hata oranının bu kadar fazla olması, öğrencilerin temel düzeyde Farsçanın yazıbirim özelliklerini tamamen kavrayamadıklarını ve öğrenim sürecinde öğreticiler tarafından temel düzeyde yazıbirimlerin öğreniminin sağlanacağı konuların üzerinde yeterli derecede durulmadığını göstermektedir. Farsçanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılmış olan temel düzey ders kitaplarında, Farsçanın sesbirimsel özellikleri ve yazma hatalarının temelini oluşturan yazıbirimlerin öğretime çok fazla yer verilmediği ve bunlara dair çeşitli etkinliklerin yer almadığı gözlemlenmektedir. Bu sebeple ders kitaplarında

gözlemlenen bu eksikliğin yabancı dil olarak Farsça öğreten öğretmenler tarafından eğitim süresince giderilmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda, bu alanda öğretim faaliyetlerini sürdüren öğretmenlerin sadece ders kitaplarında yer aldığı kadarıyla Farsçanın sesbilgisi özellikleri ve yazıbirimlerini anlatması yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında bu kadar fazla hata yapmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Yazıbirim hata türünde yapılan hataların temel kaynağını Türkçe ve Farsçada kullanılan farklı alfabeler oluşturmaktadır. Bu hata kaynağı dikkate alındığında yazmanın temel aşamalarından biri olan “alfabe” öğreniminde öğrencilerin Farsçada bulunan yazıbirimleri yeterli derecede kavrayamadıkları ve yazma becerisinde yazıbirimlerin ne denli büyük bir öneme sahip olduğunu içselleştiremedikleri görülmüştür. Yazıbirim hata grubu içerisinde en fazla hatanın 256 hata sıklığı ve %82’lik bir oranla hatalı yazıbirim seçiminde yapıldığı belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin bu gruptaki hataları yine bu grubun alt başlıklarını oluşturan: Kısa ve Uzun Ünlü (Seçim-Artırım ve Azaltım), Sesteşler ve Anlam Ayırıcı Nokta İmi Hataları altında incelenmiştir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler bu tür hataları; sözcüklerin doğru yazılışlarını içselleştirememeleri, Farsça öğreticisinden öğrenmiş oldukları yazıbirimleri doğru biçimde yazımı istenen sözcük ile ilişkilendirememeleri, başlangıç düzeyinde Fars alfabesinde yer alan yazıbirimler ve bu yazıbirimlerin sözcük içerisindeki yazıbirim değerlerine dair yeterli gelişimi sağlayamamaları gibi nedenler ile yapmış oldukları düşünülmektedir. Hâşimzâde’nin (1387hş./2008, s.430-431) de belirtmiş olduğu gibi bu alt türde yapılan hataların nedenleri; yetersiz dinleme etkinliklerine bağlı işitsel eksiklik, görsel malzeme kullanım azlığına bağlı olarak görsel hafıza zayıflığı ve motor bellek tarafından kontrol edilen yazı yazma becerisi eksikliğidir. Bu alt hata türünde hatalı yazıbirim seçiminde ortaya çıkan %82’lik gibi yüksek bir oran yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Farsçada bulunan yazıbirimleri doğru dizge ile birbirlerine bağlamada fazlasıyla sorun yaşadıklarını göstermiştir.

Hatalar dikkate alındığında, araştırma grubunda yer alan Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında farklı sözcüklerde bir ya da birkaç yazıbirimi artırdığı ya da azalttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin, kimi zaman sözcüklerde yer alan kısa yazıbirimler için anadili girişiminin de etkisi ile olumsuz aktarımlar yaparak yazıbirimlerde artırım, kimi zaman ise sözcüklerde yer alan ve Farsça yazı sisteminin önemli özelliklerinden biri sayılan okunmayan yazıbirimler, sesletimi zor olan sözcükler, işitsel kavramalarındaki başarısızlıklar nedenleri ile yazıbirim ya da yazıbirimlerde azaltım yaptıkları görülmüştür. Bu tür hataların, öğrencilerin yazıbirimleri birbirinden ayırt etme konusunda güçlük çekmelerinden, Farsça sözcüklerde yer alan her yazıbirimi işitsel ya da zihinsel yolla yazıya aktarmalarından ve dinleme becerilerindeki düşük düzeylerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hata oranları, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazıbirimlerin sözcükler ile olan ilişkisini belirlemede yetersiz kaldıklarını, zihinlerinde sözcüklere ait doğru resimlemeleri

oluşturamadıklarını, ders sürecinde işittikleri yazıbirimleri işitsel etki ile kendi anladıkları biçimde tanımladıklarını ve tüm bu nedenler sonucunda da Farsçada bulunan yazıbirimler için yeterli gelişimi sağlayamadıklarını göstermiştir. Bu alt hata grubunda yer alan, 8 hata sıklığı ve %3'lük bir oranla en az hata oranına sahip olan hatalı yazıbirim düzeni türünde, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin görünüş itibarıyla birbirine benzeyen yani tek bir yazıbirime sahip olan ya da birbiri ardına gelmesi gereken yazıbirimlere ait sözcüklerde hatalı sözcük üretimi yaptıkları belirlenmiştir. Öğrenciler, hatalı yazıbirim düzeni türünde yapmış oldukları hatalarda Farsça sözcükleri oluşturmak için gerekli olan yazıbirimlere ait hareketsel hafızalarını yeterli olarak oluşturamamış, sözcüklere ait doğru yazım kodlamaları yapamamış ve bunun sonucunda da hatalı sözcük üretimleri oluşturmuşlardır.

Hakşinâs'ın (1384hş./2005, s.10) belirtmiş olduğu üzere, Farsça yazı sistemi ve seslerinde var olan sorunlardan biri, bir sesbirimin birkaç yazıbirim ile yazılmasıdır. Örneğin, Türkçede tek bir yazıbirim ile yazılan ve tek bir sesbirime sahip olan /s/ sesbirimi, Fars alfabesinde yer alan [ث], [ص], [س] üç yazıbirimi ile yazılabilmektedir. Farsçada birden fazla yazıbirim ile yazılabilen sesbirimlerin kullanım sıklığının fazlalığı, yabancı dil olarak Farsça öğrenen ve yazı sistemlerinde Latin alfabesi kullanan Türkler ve Arap alfabesi dışında diğer farklı alfabeleri kullanan Farsça öğrencileri açısından çeşitli zorluklar yarattığı açıktır. Bu doğrultuda bu hata türünde en yüksek orana sahip olan sesteş hatalarında yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, tek sesbiriminin geçtiği sözcüklerde hangi yazıbirimini kullanmaları gerektiğini belirleyememeleri sonucu özellikle başlangıç düzeylerinde hatalı sözcükler ürettikleri görülmüştür. Bu hata türünün Türk öğrenciler tarafından üretilme nedeni, Türkçede her bir sesbirim için farklı yazıbirimler kullanılırken, Farsçada tek bir sesbirim için birden fazla yazıbirimin kullanılması olmuştur. Aynı şekilde öğrencilerin, tek sesbirimlere ait yazıbirimlerin kullanımına dair yeterince gelişmedikleri ve öğrenmenin daha kalıcı olması için bu sesbirimlere ait yazıbirim özelliklerini uzun süreli belleğe aktaramadıkları saptanmıştır.

Bu hata türünde en yüksek ikinci hata oranına sahip kısa ve uzun hatalı ünlü seçimi çözümlemesi sonucu elde edilen veriler, bu ünlülerin yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrenciler tarafından doğru bir şekilde sesletilemediğini ve yazımda bu ünlülerin birbirinin yerine kullanıldığını, bunun sonucunda öğrenciler tarafından hatalı yazı dizgelerinin oluşturulduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda öğrenciler tarafından yapılan bu hatalı ünlü seçimlerinin temel kaynağının sesletim ve yazımda bu ünlülerin öğreniminin eğitimbilimsel uygulamalardaki hatalar ya da öğrenci kaynaklı unutmama, önemsememe, güdülenmeme vb. hatalar sonucu gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Keshavarz'ın (1999, s.75) "hatalı ünlü seçimi" olarak dile getirmiş olduğu bu süreç, beraberinde hatalı ünlü artırımı ve hatalı ünlü azaltımı süreçlerini de kapsamıştır. Bu hata türüne ait ilgili çalışmadaki tablolarda verilen hata örneklerinin ulaşılmış olan bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Bütün bu sonuçlar ışığında bu hata türü iki bölüme ayrılabilir:

- a. Birinci bölüm, öğrencilerin üretim aşamasında doğru kısa ünlüyü seçmek yerine, hatalı uzun ünlüyü seçmeleri ve bu ünlüyü kullanmaları sonucu ortaya çıkan yazım hatalarıdır. Bu tür hatalarda, hatalı ünlü seçim süreciyle ilişkili olarak hatalı ünlü artırımı süreçleri de gözlemlenmiştir. [آدم] yerine [آدم], [شمال] yerine [شومال] sözcüklerinin yazılması bu duruma örnek verilebilmektedir. Hatalı ünlü artırımı süreci hataların ortaya çıkma nedenlerinden bir diğeri, Farsçada kısa ünlüler için hiçbir yazıbirimin bulunmamasıdır.
- b. İkinci bölüm, ilk bölümdeki hataların tam tersi yönündedir. Öğrenciler, bu bölümde üretim aşamasında doğru uzun ünlüyü seçmek yerine, hatalı kısa ünlüyü seçmişlerdir. Başka bir deyişle, yazımda hatalı seçim süreci ile ilişkili olarak gerçekleştirilen bu tür hatalar öğrenciler tarafından hatalı ünlü azaltımı yoluyla hataya dönüşmüştür. Bu bölüme örnek oluşturan hatalı ünlü azaltımları; [انار] yerine [نار]'ın, [پاییز] yerine [پایز]'in kullanıldığı örneklerde gözlemlenebilir.

Bunlara ek olarak, Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin, şimdiye kadar dile getirilmiş olan sebeplerin dışında hatalı ünlü artırımı ya da azaltımı süreçlerinde, anadillerinde bulunan ve Farsça ile ortak olarak kullanılan sözcüklerde olumsuz aktarımda bulunarak hatalı ünlü seçimleri yapmış oldukları belirlenmiştir. Anadili girişimi ile yapılan bu hatalarda öğrenciler hedef dil Farsçada bulunan sözcüklerde ünlü artırma ya da ses azaltma yoluna gitmişlerdir. Örneğin Türkçe ve Farsçada ortak sözcük olan [Âhret] sözcüğünde Türkçenin ses özellikleri ve ses dizgesi açısından heceyi oluşturacak ünlü [i] yazıbirimi yazımda yer alırken, Farsçada bu ünlü kısa şekilde sesletilmekte ve sözcüğün yazımında [آخرت] ses dizgesi içerisinde yer almamaktadır.

Bu hata türünde en az hata oranına sahip olan anlam ayırıcı nokta imi hatalarının, 55 hata sıklığı ve %21'lik bir orana sahip olduğu saptanmıştır. Fars alfabesinde bulunan yazıbirimlerin birçoğunun görünüş itibarıyla benzerlik göstermesi ve özellikle nokta imine sahip olmaları öğrencilerin bu yazıbirimleri kullanırken hatalar oluşturmalarına neden olmuştur. Farsçada yazıbirimlerin üzerinde ve altlarında yer alan ve yazıbirimlerin özelliğini belirleyen nokta imi, sözcüklerin doğru bir biçimde yazılması ve okunmasında büyük öneme sahiptir. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin, bu grupta yer alan yazıbirimlerin fazlalığı ve özellikle nokta imine sahip olan yazıbirimleri benzer birimler yerine kullanmaları sonucu hatalı sözcükler üretmiş oldukları saptanmıştır. Hatalı yazıbirim seçimi grubunda öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalar doğrultusunda elde edilen veriler dikkate alındığında, öğrencilerin yetersiz öğrenmelerinin yanı sıra, bu sesbirim ve yazıbirimler için uygun eğitimbilimsel uygulama ve etkinliklerin yapılmamış olmasının da bu hata türünde etkiye sahip olduğunun söylenmesi muhtemeldir.

Yazma hataları grubunda ilgili araştırmada %43'lük bir oranla en fazla hata oranına sahip olan ayrı ya da bitişik yazma hatalarının üretilmesindeki en önemli neden, Farsçada

sözcüklerin ayrı ya da bitişik yazılmasına dair genel kabuller düşünüldüğünde, henüz yerleşik bir yazım kuralının bulunmaması olarak açıklanabilmektedir. Günümüzde Farsça yazılmış modern metinlerde, sözcüklerin yazımlarına dair farklılıklar ve kabuller bulunduğu gözlemlenmektedir. Farsçada bu yazım farklılıkları göz önünde bulundurulduğunda, yabancı dil olarak Farsça öğreten öğretmenler ve Farsça öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında bir birliğin sağlanması adına, Fars Dili ve Edebiyatı Kurumu tarafından yayımlanmış olan “فرهنگ املاي خط فارسي/Farsça Yazım Kılavuzu”nun temel yazım kaynağı olarak ele alınması önerilmektedir. Ayrı ya da bitişik yazma hatası grubunda Türk öğrenciler tarafından üretilmiş olan hatalarda, öğrencilerin bu sözcüklerin yazımlarına dair doğru yazım kodlamalarını yapamadıkları, görsel hafızalarında sözcüklerin doğru yazılışlarını sağlamlaştırmadıkları ve böylece bu sözcüklerin yazımlarında hatalar yaptıkları saptanmıştır.

Elbette Türk öğrenciler tarafından oluşturulan bu hatalı yazımları sadece öğrenci hatası olarak göstermek yanlış olacaktır. Daha önce de belirtildiği üzere, ortak bir yazım kabulünün olmaması nedeni ile öğretmenlerin kendi kabulleri doğrultusunda sözcüklerin öğretimini gerçekleştirmeleri, bu hata grubunda yer alan verilerin oranlarında etkili olmuştur. Yine yazma hataları grubunda incelenen med, tenvin, hemze ve şedde yazı imlerinin kullanılması gereken durumlarda kullanılmaması, kullanılmaması gereken durumlarda ise kullanılması Türk öğrencilerin bu anlam ayırıcı imlerin işlevlerini tam anlamıyla içselleştiremediklerini ve bu imlerin kullanılması gerekliliğine dair gelişimi gerçekleştirmediklerini göstermiştir. Özellikle çözümlenmiş örneklerde Türk öğrencilerin bu imleri kullanmaktan kaçındıkları görülmüştür. Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin bu anlam ayırıcı imlerde yapmış oldukları hatalar tamamen hedef dil Farsçaya ait yazıbirimlerden kaynaklandığı için bu yazma hatalarının kaynağı diliçi/gelişimsel hatalar olarak belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazma becerilerine yönelik eğitimbilimsel çalışmaların yapılmasının önemi ve gerekliliğini açıkça ortaya koyarken, yabancı dil olarak Farsça öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesi gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Bu görüş dikkate alınarak tespit edilen hataların en aza indirilebilmesi ve yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin yazım hataları grubundaki yazılı anlatımlarının geliştirilebilmesi için sunulan öneriler şu şekildedir:

1. Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinin ilk aşamalarında alfabe öğrenimi yer almaktadır. Çeşitli aşamalar ve zor bir süreci kapsayan yazma becerisinin temelini oluşturacak alfabe öğrenimi hem Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler hem de bu dili yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için büyük öneme sahiptir. Bu önemle hedef dil Farsça ve anadili Türkçe arasındaki farklılık ve benzerliklere sahip olan yazıbirimler ve bu yazıbirimlerin sahip

oldukları sesbirimlerin vurgulanması, çeşitli etkinlikler ile bunlar üzerinde ayrıntılı olarak durulması ve öğrencilere bu özelliklerin ayrıntılı bir şekilde kavratılması Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarının temelini sağlam atılmasını sağlayacaktır.

2. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin Fars alfabesinde yer alan kısa ve uzun seslerin (seçim-artırım ve azaltım) seçimlerinde yapmış oldukları hataların çıkış kaynağı öğrencilerin işitsel yetersizlikleri olarak görülmektedir. Hâşimzâde de (1387hş./2008, s.429) de öğrencilerin yazım hatalarının birçoğunun kaynağını işitsel kavramlarındaki girdi eksikliği olarak görmektedir. Bu durum dikkate alınarak Farsça öğreticilerinin Farsçada bulunan ünlüleri hem ayrı ayrı birimler halinde hem de uygulamalı olarak o sese sahip sözcükler özelinde sesletmeleri ve öğrencilerinden kendi sesletimlerinin hemen ardından sözcükleri birkaç kez yüksek sesle tekrar etmeleri beklenmelidir. Bu aşamanın ardından öğretici, öğrencilerden sesleri teker teker sesletmelerini ve ilgili doğru sözcük içerisinde kullanmalarını isteyebilir. Her bir sesin üzerinde süreç odaklı çeşitli etkinlikler ile yeterli tekrar ve alıştırmaların yapılmasının ardından, öğrencilerin işitsel yetersizliklerinin ortadan kalkabileceği ve sonuç olarak Farsçanın yazı sisteminde yer alan seslerin doğru yazılışlarının edinebileceği düşünülmektedir. Bunlara ek olarak Farsça öğreticilerinin, kendi anadillerinin ses özelliklerini de çok iyi bilmeleri, hedef dil ve kaynak dil arasındaki ses farklılıklarının yapısal ve sesbilimsel açılardan öğrencilerin farkına varmalarını sağlamaları ve anadili girişimi ile hedef dile yapılabilecek olumsuz aktarımları önlemek amacı ile ses öğretiminde öğrencilere uyarılarda bulunmaları önemlidir.
3. Öğrencilerin işitsel yetersizliklerini gidermek amacı ile önerilen diğer bir yol, öğrencilerin seslerinin bir kayıt cihazı ile kaydedilmesi ve kendi seslerinin onlara tekrar dinletilmesi yoluyla kaydedilen seslerin dikte ettirilmesidir.
4. Yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin sesteş hata grubunda yapmış oldukları hataları azaltmanın en temel yolu, bu yazıbirimler ile ilgili çok fazla alıştırmaya etkinlikleri ve basit tekrarların yapılmasıdır. Öğrenciler tarafından öğrenimin gerçekleştirilmesi ve öğrenmenin daha kalıcı olması için öğrenilen bilginin farklı etkinlikler ile uzun süreli belleğe aktarılması önemli olacaktır. Bu yazıbirimler üzerine yapılacak olan alıştırmalar öğrencilerin birden fazla yazıbirimin tek bir sesbirim için kullanıldığı örnekleri görme fırsatı bulabilecekleri bir çalışma biçimi sağlayacaktır. Böylece öğrenciler hem farklı kullanımları görme yolu ile o yazıbirimlere ait bir farkındalık oluşturacak, hem de öğrendikleri yazıbirimleri bolca tekrarlayacaklardır. Türkçenin ses özelliklerini de iyi bilen bir Farsça öğreticisi, karşıtsal çözümleme

yöntemi ile Farsçada bulunan bu tek sesbirimin farklı yazıbirimler ile yazılan örnek kullanımlarını açık bir biçimde vurgulayarak öğrencilerin dikkatlerini o kullanımlar üzerine çekebilecektir. Bu yazıbirimler ile ilgili ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek için öğretimde resimli flash kartların kullanımı önerilmektedir. Öğreticinin, Farsçada bulunan sesteşlerin yazılı olduğu çoklu resimli flash kartlarını öğretim esnasında sınıfta bulundurmasının ve o yazıbirimlere ait öğrenilen her sözcüğü görsel olarak da öğrencilere sunmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü böylelikle öğrenciler kısa süreli belleğe attıkları her sözcüğün sesletimini, görsel olarak da tanıma fırsatı yakalayacak ve sözcüklerin yazımlarını görsellikle birleştirerek uzun süreli belleğe atabilecektir. Sözcüklerin doğru yazılışlarının görsel hafızaya atılması için öğrencilere sözcüklerin görsel doğruluklarının çeşitli etkinlikler ile öğretilmesi öğrenimin etkinliğini artıracaktır.

5. Mişkatu’ d-din (1379hş./2000, s.165-166), Farsçada bulunan yazıbirimlerin üzerlerinde ya da altlarında anlam ayırıcı nokta imi olmasını, bu noktaların sayılarını, harflerin biçimsel olarak köşeli, eğik ya da dişli olup olmamalarını, dişlerin sayısını, yazıbirimlerin bir bölümünün yuvarlak olmasını, Farsçayı yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma ve yazmalarında bir zorluk olarak açıklamaktadır. Hatalı yazı dizgesi oluşturmadaki bu sorunu çözmek için öğrencilerin ilgilerinin tamamen yazıbirimin önemli olan ve yukarıda sayılan bu özelliklerine çekilmesi gerekmektedir. Yazıbirimlerin bu önemli özelliklerinin kavratılması ve tanınması için öğrencilere düzeylerine uygun sözcük alıştırmalarının verilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda etkili ve doğru yazmada, özellikle anlam ayırıcı nokta imine sahip olan yazıbirimler ve diğer yazıbirimlerin özelliklerini belirleyen biçimlerin öğreniminin gerekliliği kaçınılmazdır.
6. Nokta iminin kullanımındaki hatalı yazıbirim seçimlerini çözmek için bu yazıbirimlerin yer aldığı ancak noktalarının eksik bırakıldığı ya da bu yazıbirimlerin hatalı olarak yazıldığı metinler bir yazma etkinliği olarak sunulmaktadır. Daha önce çeşitli alıştırmalar ile nokta iminin yer aldığı ve öğrenimini gerçekleştiren sözcüklere ilişkin yapılan bu yazma etkinliklerinde, öğrencilerin metni okumalarının ardından sözcüklerde yer alan yazıbirimlere uygun bir biçimde nokta imi koymalarının ya da hatalı bir biçimde yazılmış olan yazıbirimleri düzeltmelerinin istenmesi öğrenimi artıracak etkinliklerden biri olabilecektir.
7. Hatalı yazıbirim düzeni grubunda, öğrencilerin yeni sözcüklerin öğretiminde çok fazla vurgu yapmaları, öğrencileri sözcüklerde yer alan yazıbirimlerin düzenlerine dair derin düşünmeye sevk etmeleri ve bunların yanı sıra sözcüklerin doğru yazıbirim düzenleri öğrencilerin görsel hafızalarında netleşinceye kadar öğrencilere yazı alıştırmaları

yaptırmaları önerilmektedir. Sınıf içinde sözcüklere ait yapılacak her türlü etkinlik sözcüklerin doğru okunması ve yazılmasında öğrencilere yardımcı olacaktır. Hatalı yazıbirim düzeni sorununun çözülebilmesi adına Hâşimzâde (1387hş./2008, s.430) şu önerilerde bulunmaktadır: “Farsça yazımda hareketsel hafıza yetersizliği kaynaklı hata oranlarını azaltmak için yazma etkinliği yaptırılacak öğrencilerden yazım esnasında dikkatli bir şekilde dinleme yapmaları, sözcükler ve sözcüklere ait yazıbirim dizilimlerini belirlemeleri istenmelidir. Öğrencilere, belirli bir süre sözcükler üzerinde düşünmeleri ve sözcükleri kontrol etmeleri için fırsat verildikten sonra, sözcüklerin doğru yazılışları ve sözcüğü oluşturan doğru yazıbirim dizgesi sezdirme yoluyla verilmeli ve öğrencinin hafızasındaki sözcüğe ait doğru çağrılmalıdır. Tekrar edilen kontrol sürecinden sonra öğretici ile yapılan farklı etkinlikler ile sözcüğün doğru biçimi öğrenciye verilmelidir.”

8. Farsça ve Türkçe arasındaki ortak sözcüklere vurgu yapılarak öğrencilerin bu sözcükleri Farsçadaki doğru yazılışları ile öğrenmeleri sağlanmalı, bu sözcüklerden kaynaklı anadili aktarımı hatalarını önlemek adına ise Farsça sözcüklerin anlam incelikleri ve kullanıldıkları bağlamlar öğrencilere iyice öğretilmeli ve anlamsal olarak bu sözcüklerin yalancı eşdeğerliklerine dikkat çekilmelidir.
9. Farsça öğreticileri tarafından, yabancı dil olarak Farsça öğrenen Türk öğrencilerin med, tenvin, hemze ve şedde gibi Farsça yazı imlerindeki hataları öngörülmesi ve bu birimlerin yazı sistemi içerisindeki kullanımı ve gerekliliği açık bir biçimde vurgulanmalıdır. Bu bağlamda, öğreticilerin çeşitli mekanik alıştırmalar ve eşleştirme oyunları ile bu imlere dair hataları gidermeleri mümkündür. Öğreticilere, bu imlerin yer aldığı ancak imlerin eksik bırakıldığı ya da bu imlerin hatalı olarak yazıldığı metinleri bir yazma etkinliği olarak sunmaları ya da öğretimini yapmış oldukları kelimeler özelinde eşleştirme oyunu ile bu imleri pekiştirmeleri önerilmektedir.
10. Arapçadan Farsçaya geçmiş olan diğer yazı imleri gibi tenvin yazı iminin öğrenimi de yabancı dil olarak Farsça öğrenen öğrenciler için çeşitli zorluklara sahiptir. Bu yazı iminin öğretiminde, öğreticiler tarafından başlangıç düzeyinde henüz Farsçanın ses sistemini iyi bir şekilde öğrenmemiş olan öğrencilere bu birimleri içeren örneklerin fazlaca verilmemesi ve imin öğretimi esnasında bu ime ait yeterli mekanik alıştırmaların yaptırılması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ahmedvend, A. (1389hş./2010). *Teczîye ve tahlîl-i hatâhâ-yi nişîstârî-yi fârsîâmûzân-i almânîzebân-i sath-i mukeddemâtî. Pâyânnâme-i Kârşînâsî-yi Erşed*. Tahran: Dânişgâh-i Şehîd Bihiştî.
- Alevî Mukaddem, S. ve Hassâs Sadîkî, P. (1393hş./2014). Tahlîl-i tavsîfî-yi hatâhâ-yi nişîstârî-yi fârsîâmûzân-i arabzebânân. *Mecmûa-i Makâlât-i Nohomîn Hemâyiş-i Zebânşînâsî-i İrân*. Cild-i Dovvom.
- Alevî Mukaddem, S. ve Hayrâbâdî, M. (1391hş./2012). Tahlîl-i işkâlât-i nişîstârî-yi dânişâmûzân-i irânî-yi gayri fârsîzebân. *Faslnâme-i Novâverîhâ-i Amûzeşî*. 34 (11), 54-69.
- Büyükkiz, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*. 1(4), 51-62.
- Corder, S. (1967). The significance of learners error. *International Review of Applied Linguistics*. Volume:5, 161-170.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages Education and Teaching*. 3(1), Volume 3/1 April, 164-178.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Efrâşî, A. (1386). *Sâht-i zebân-i Fârsî*. Tehrân: Semt.
- Güneş, F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. (Ed. Abdullah Şahin). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gilledârî, M. (1387hş./2008). Tahlîl-i hatâhâ-yi nişîstârî-yi zebânâmûzân-i gayr-i irânî. *mecmûa-i makâlât-i semînâr-i amûzeş-i zebân-i fârsî be gayr-i fârsîzebânân*. Tahran: Kânûn-i Zebân-i Fârsî.
- Hong, H. S. (1389hş./2010). *Berresî-yi hatâhâ-yi nahvî-yi vietnâmîzebân der yâdgîrî-yi zebân Fârsî*. Pâyânnâme-i Kârşînâsî-yi Erşed. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâî.
- İslâmî, M. (1393hş./2014). Berresî-yi hatâhâ-yi vajgânî der nişîstâr-i rûsîzebânân-i fârsîâmûz. *Mecmûa-i Makâlât-i Nohomîn Hemâyiş-i Zebânşînâsî-i İrân*. Cild-i Evvel.
- Fisiak, J. (1981). *Contrastive linguistics and the language teacher*. Oxford:Pergamon Press Ltd.
- Hakşînâs, A. M. (1384). *Âvâşînâsî*. Tehrân: Âgâh.
- Hâşimzâde, S. M. (1387). Ders-i imlâ ve râhkârâ-yi muessir der ârâye-i ân. *Mecmûa-i Makâlât-i Semînâr-i Amûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayr-i Fârsîzebânân*, Dânişgâh-i Tehrân, 423-439.
- İşler, E. (2002). Karşıtsal çözümleme ve Arapça öğretimi. *Nüsha*. 2, 6, 123-134.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Keshavarz, M. H. (1999). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama Publications.
- Lado, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. McGraw-Hill.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: yaratıcı yazma yaklaşımları. *Dil Dergisi*, 132, 56-66.
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8 sınıflar)*. [20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf \(meb.gov.tr\)](https://www.meb.gov.tr/20195716392253-02-Turkce-Ogretim-Programi-2019.pdf)
- Mîrdehkân, M., Ahmedvend, A. ve Huseynî Kârger, N. S. (1393hş./2014). Hatâhâ-yi nivîştâr-i fârsîâmûzân-i almânîzebân der sath-i makeddemâtî: hatâhâ-yi imlâî-vâcî. *Pejûheşnâme-i Âmûzeş-i Zebnân-i Fârsî be Gayri Fârsîzebân*. 3, 1, 91-116.
- Mişkatu'd-din, M. (1379). *Tavsîf ve âmûzeş-i zebân-i Fârsî*. Meşhed: İntişârât-i Dânişgâh-i Firdevsî.
- Mutevellîân Nâînî, R. ve Melkiân, R. (1393hş./2014). Tahlîl-i hatâhâ-yi nahvî-yi fârsîâmûzân-i urdûzebân. *Pejûheşnâme-i Âmûzeş-i Zebân-i Fârsî be Gayri Fârsîzebân*. 3(1), 31-64.
- Nevvâbî Kamserî, A. (1385hş./2006). *Teczîye ve tahlîl-i hatâhâ-yi nivîştârî-yi fârsîâmûzân-i arabzebân*. Pâyânnâme-i Kârşînâsî-i Erşed. Tahran: Dânişgâh-i Allame Tabâtabâî.
- Richards, J. C. (1970). *A non-contrastive approach to error analysis*. San Fransisco: Tesol Convention. [ED037721.pdf](https://www.tesol.org/Assets/PDF/ED037721.pdf) 11.10.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sâdikî, A. E. ve Mukaddem, Z. Z. (1394). *Ferheng-i imlâ-yi hatt-i Fârsî*. Tehrân: Neşr-i Âsâr.
- Safevî, K. (1388). *Âşinâî ba nizâmhâ-i nivîştârî*. Tehrân: Neşr-i Pejvâk Keyhân.
- Sridhar, S. N. (1976). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *Reading English as a Second Language*. Ed. Kenneth Croft. USA: Winthrop Publisher Inc., 258-281.
- Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezinde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), Volume 3/1 Spring, 113-126.
- Zendî, B. (1378). *Âmûzeş-i mukâleme-yi Fârsî*. Tehrân: Defter-i Pezûheş ve Bernâmerîzî.
- Ziahosseiny, S, M. (1994). *Contrastive linguistics*. Tehran: Islamic University Press.