



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE İFADE EDİCİ
DİL BECERİLERİNİN DİL BİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

BÜŞRA NUR GANİ

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE İFADE EDİCİ
DİL BECERİLERİNİN DİL BİLİMSEL AÇIDAN
İNCELENMESİ

BÜŞRA NUR GANİ

DANIŞMAN
PROF. DR. GÜLMİRA KURUOĞLU

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Dil Bilimsel Açıdan İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

20/01/2022

Büşra Nur GANİ

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 24/01/2022

Tez Başlığı: Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Dil Bilimsel Açıdan

İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 305 sayfalık kısmına ilişkin, 24/01/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı %21'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☐ Kaynakça hariç,
- ☐ Alıntılar dâhil,
- ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- ☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- ☒ Kaynakça dâhil,
- ☒ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Büşra Nur Gani
Öğrenci No : 2018950071
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Büşra Nur Gani

Prof. Dr. Gülmira Kuruoğlu

24.01.2022

24.01.2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu zorlu tez yazım sürecinde bana rehberlik eden, beni sabırla dinleyip yolumu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Gülmira KURUOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans döneminde gerek dersleriyle gerekse akademik rehberliğiyle bana kattığı her şey için ona minnetarım. “Bir bilim insanının nasıl olması gerektiği” konusunda bana ilham verdiğiniz ve yoluma ışık tuttuğunuz için teşekkür ederim değerli hocam. Işığınızın bana bulaşmasını temenni ediyorum.

Tez yazım sürecinde özellikle verileri Arapça bağlamında anlamlandırma açısından bana büyük yardımı dokunan sevgili Linda CHOUCANE'ye, tezimin Milli Eğitim Bakanlığı izin sürecinde bana yardımcı olan İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Birimi Ar-Ge sorumlusu sayın Nurdan MARAL'a, görüş ve fikirleriyle tezime katkı sunan Buca Sezai Karakoç Anadolu İmam Hatip Lisesi müdürü sayın Şeref ÖRS'e teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak tez dönemi gibi yoğun ve stresli bir dönemde yanımda olup bana moral veren koruyucu meleğim, ilk öğretmenim, canım annem Fatma GANİ'ye, yaşamımdaki her zorlukta daima arkamda olan canım babam Hasan GANİ'ye ve neşe kaynağım, biricik kardeşim Resul Can GANİ'ye teşekkür ederim. Sizleri çok seviyorum, iyi ki benim ailemsiniz.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
TABLOLAR LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	3
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar	4
BÖLÜM II	5
SURİYE GÖÇÜ VE ÜLKEMİZDEKİ GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER HAKKINDAKİ BİLGİLER	5
2.1. Suriye İç Savaşı ve Suriye'den Türkiye'ye Gerçekleştirilen Büyük Göç	5
2.2. Türkiye'deki Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler Hakkındaki Sayısal Veriler	8
2.2.1. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaşa ve Cinsiyete Göre Dağılımı	8
2.2.2. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler	9
2.2.3. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin En Çok Yaşadığı İlk On İl	10
2.3. Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimi	12
2.3.1. Suriyelilerin Eğitiminde Karşılaşılan Problemler	19
2.3.2. Suriyeli Çocukların Okullaşma Oranı	22
2.3.3. Piktes Projesi (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi)	23

2.3.4. Suriyeli Çocukların Dil Öğrenme Sorunu ve Suriyeli Çocuklara Türkçe Öğretilen Merkezler _____	27
2.3.4.1. Geçici Eğitim Merkezleri _____	28
2.3.4.2. Devlet Okulları _____	32
2.3.4.3. Halk Eğitim Merkezleri _____	36
2.3.4.4. Sivil Toplum Kuruluşları _____	43
BÖLÜM III _____	45
DİL BİLİM VE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR VE ALANYAZIN TARAMASI _____	45
3.1. Dil Nedir? _____	45
3.1.1. Dilin özellikleri _____	45
3.2. Ana Dili _____	47
3.3. Yabancı Dil _____	49
3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi _____	51
3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İfade Edici Dil Becerileri _____	59
3.5.1. Konuşma Becerisi _____	59
3.5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ____	62
3.5.2. Yazma Becerisi _____	68
3.5.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi ____	70
3.6. Benzerlik ve Farklılıklar Bakımından Türkçe ve Arapçanın Dil Düzeylerine Göre Karşılaştırılması _____	73
3.6.1. Ses Bilimsel Olarak Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması _____	75
3.6.1.1. Alfabe Özellikler Bakımından Türkçe ve Arapça Karşılaştırılması ____	75
3.6.1.2. Ünsüzler ve Ünlüler Bakımından Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması _	77
3.6.2. Biçim Bilimsel Olarak Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması _____	84
3.6.3. Söz Dizimsel Açıdan Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması _____	87
3.6.4. Anlam Bilimsel Açıdan Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması _____	89

BÖLÜM IV	92
YÖNTEM	92
4.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	92
4.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	92
4.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	92
4.4. Verilerin Toplanması	93
4.5. Verilerin Analizi	93
4.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	93
BÖLÜM V	94
BULGULAR VE YORUMLAR	94
5.1. Ses Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgular	98
5.1.1. Ünlülerle İlgili Ses Bilimsel Hatalar	101
5.1.1.1. Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları	101
5.1.1.1.1. İnce Geniş Ünlü Yerine Kalın Dar Ünlü Kullanımı Hataları	102
5.1.1.1.2. Kalın Geniş Ünlü Yerine İnce Dar Ünlü Kullanımı Hataları	102
5.1.1.1.3. Düz Geniş Ünlü Yerine Yuvarlak Dar Ünlü Kullanımı Hataları	102
5.1.1.2. İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları	103
5.1.1.3. Kalın Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı Hataları	104
5.1.1.3.1. Büyük Ünlü Uyumu Hataları	105
5.1.1.4. Ünlü Düşürülmesi Hataları	105
5.1.1.5. Dar Ünlü Yerine Geniş Ünlü Kullanımı Hataları	106
5.1.1.5.1. Kalın Dar Ünlü Yerine İnce Geniş Ünlü Kullanımı Hataları	107
5.1.1.6. Yuvarlak Ünlü Yerine Düz Ünlü Kullanımı Hataları	108
5.1.1.6.1. Kalın Yuvarlak Ünlü Yerine İnce Düz Ünlü Kullanımı Hataları	108
5.1.1.6.2. İnce Yuvarlak Ünlü Yerine Kalın Düz Ünlü Kullanımı Hataları	109
5.1.1.6.3. Yuvarlak Dar Ünlü Yerine Düz Geniş Ünlü Kullanımı Hataları	109

5.1.1.6.4. Yuvarlak Geniş Ünlü Yerine Düz Dar Ünlü Kullanımı Hataları ____	110
5.1.1.7. Fazladan Ünlü Kullanımı Hataları _____	110
5.1.1.8. Düz Ünlü Yerine Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları _____	111
5.1.1.8.1. Kalın Düz Ünlü Yerine İnce Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları ____	111
5.1.1.8.2. İnce Düz Ünlü Yerine Kalın Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları ____	112
5.1.2. Ünsüzlerle İlgili Ses Bilimsel Hatalar _____	112
5.1.2.1. Ünsüz Düşürülmesi Hataları _____	112
5.1.2.2. Ötümsüz Ünsüz Yerine Ötümlü Ünsüz Kullanımı Hataları _____	114
5.1.2.3. Ünsüz Yinelenmesi Hataları _____	116
5.1.2.4. Süreksiz Ünsüz Yerine Sürekli Ünsüz Kullanımı Hataları _____	118
5.1.2.5. Ötümlü Ünsüz Yerine Ötümsüz Ünsüz Kullanımı Hataları _____	119
5.1.2.6. Fazladan Ünsüz Kullanımı Hataları _____	120
5.1.2.7. Önceki Ünsüzün Etkisiyle Sonraki Ünsüzün Aynışması Hataları ____	121
5.1.2.8. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş - Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları ____	122
5.1.2.9. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları _____	122
5.1.2.10. Sonraki Ünsüzün Etkisiyle Önceki Ünsüzün Aynışması Hataları ____	123
5.1.2.11. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Arkası - Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları _____	123
5.1.2.12. Sürekli Ünsüz Yerine Süreksiz Ünsüz Kullanımı Hataları _____	124
5.1.2.13. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları _____	124
5.1.2.14. Akıcı Ön Damak Ünsüzü Yerine Çarpmalı Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları _____	125
5.1.2.15. Çarpmalı Ön Damak Ünsüzü Yerine Akıcı Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları _____	125
5.1.2.16. Diş Arkası - Dil Ucu Ünsüzü Yerine Çift Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları _____	125

5.1.2.17. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş – Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları	126
5.1.2.18. Art Damak Ünsüzü Yerine Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları	126
5.1.2.19. Diş Eti – Damak Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı Hataları	126
5.1.2.20. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Art Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları	127
5.1.3. Katılımcıya Özgü Ses Bilimsel Hata Türleri	127
5.1.4. Katılımcı Bazında En Çok Görülen Ses Bilimsel Hata Türleri	129
5.1.5. Bürünsel (Entonasyonel Özellikler)	131
5.2. Biçim Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgular	132
5.2.1. Durum Ekleriyle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar	134
5.2.1.1. Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları	134
5.2.1.2. Belirtme Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları	139
5.2.1.3. Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları	140
5.2.1.4. İlgi (Tamlayan) Durumu Eki Düşürülmesi Hataları	142
5.2.1.5. Bulunma Durumu Eki Düşürülmesi Hataları	144
5.2.1.6. Gereksiz Belirtme Durumu Eki Kullanımı Hataları	146
5.2.1.7. Yönelme Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı Hataları	148
5.2.1.8. Yönelme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları	150
5.2.1.9. Gereksiz Vasıta Durumu Eki Kullanımı Hataları	152
5.2.1.10. Tamlanan Durumu Eki Düşürülmesi Hataları	153
5.2.1.11. Yönelme Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları	154
5.2.1.12. Gereksiz Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları	155
5.2.1.13. Bulunma Durumu Eki Yerine Vasıta Durumu Eki Kullanımı Hataları	156
5.2.1.14. Gereksiz Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları	157
5.2.1.15. Belirtme Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları	158
5.2.1.16. Vasıta Durumu Ekinin Düşürülmesi Hataları	159
5.2.2. Kişi Ekleriyle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar	160

5.2.2.1. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları _____	160
5.2.2.2. Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları _____	168
5.2.2.3. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları _____	170
5.2.2.4. Üçüncü Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları _____	172
5.2.2.5. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları _____	173
5.2.2.6. Üçüncü Tekil Şahıs Kişisi Yerine Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları _____	174
5.2.3. İyelik Ekleriyle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar _____	175
5.2.3.1. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları _____	175
5.2.3.2. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı Hataları _____	180
5.2.4. Diğer Eklerle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar _____	182
5.2.4.1. Dönüşlülük Çatısı Eki Düşürülmesi Hataları _____	182
5.2.4.2. Gereksiz Ek Fiil Kullanımı Hataları _____	183
5.2.4.3. Fiilden İsim Yapım Eki Düşürülmesi Hataları _____	184
5.2.4.4. Çoğul Eki Düşürülmesi Hataları _____	185
5.2.4.5. Görülen Geçmiş Zaman Eki Düşürülmesi Hataları _____	186
5.2.4.6. Şimdiki Zaman Ekinin Düşürülmesi Hataları _____	187
5.2.5. Katılımcıya Özgü Biçim Bilimsel Hata Türleri _____	188
5.2.6. Katılımcı Bazında En Çok Görülen Biçim Bilimsel Hata Türleri _____	191
5.3. Söz Dizimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgular _____	193
5.3.1. Yükleme İlgili Söz Dizimsel Hatalar _____	195
5.3.1.1. Yüklemin Ortada Kullanımı Hataları _____	195
5.3.1.2. Yüklemin Başta Kullanımı Hataları _____	198
5.3.1.3. Yükleme Eksikliği Hataları _____	201

5.3.2. Özneye İlgili Söz Dizimsel Hatalar	202
5.3.2.1. Öznenin Ortada Kullanımı Hataları	202
5.3.2.2. Öznenin Sonda Kullanımı Hataları	204
5.3.3. Diğer Ögelerle İlgili Söz Dizimsel Hatalar	205
5.3.3.1. Nesnenin Sonda Kullanımı Hataları	205
5.3.3.2. Dolaylı Tümleç Eksikliği Hataları	206
5.3.3.3. Edat Tümleci Eksikliği Hataları	207
5.3.4. Katılımcı Bazında En Görülen Söz Dizimsel Hata Türleri	208
5.4. Anlam Bilimsel Açıdan Elde Edilen Bulgular	209
5.4.1. Yakın Anlamla İlgili Hatalar	210
5.4.1.1. Yakın Anlamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	210
5.4.1.2. Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	214
5.4.2. Farklı Anlamla İlgili Hatalar	215
5.4.2.1. Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	215
5.4.2.2. Farklı Duyu Organlarıyla İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	218
5.4.2.3. Benzer İşlevde Fakat Farklı Anlamdaki İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	219
5.4.3. Diller Arası Hatalar	219
5.4.3.1. Farklı Dillerde Eş Anlamlı Olan İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	219
5.4.3.2. Türkçe Karşılığı Olmayan Arapça Kelime Kullanımı Hataları	220
5.4.4. Zıt Anlamla İlgili Hatalar	221
5.4.4.1. Zıt Anlamlı Kelimelerin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları	221
5.4.5. Türü Belirlenememiş Hatalar	222
5.4.6. Katılımcı Bazında En Çok Görülen Anlam Bilimsel Hata Türleri	223
BÖLÜM VI	225

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER_____	225
6.1. Tartışma _____	225
6.1.1. Ses Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma_____	225
6.1.2. Biçim Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma_____	235
6.1.3. Söz Dizimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma _____	244
6.1.4. Anlam Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma _____	248
6.2. Sonuç _____	251
6.2.1. Ses Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar_____	252
6.2.2. Biçim Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar_____	252
6.2.3. Söz Dizimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar _____	253
6.2.4. Anlam Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar _____	253
6.3. Öneriler_____	254
KAYNAKÇA_____	256
EK 1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ _____	277
EK 2. ETİK KURUL İZNİ _____	278
EK 3. VELİ ONAM FORMU _____	280
EK 4. OKUL YÖNETİCİSİ ONAM FORMU _____	281
EK 5. GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU _____	282
EK 6. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI_____	283

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı</i>	9
Tablo 2. <i>Avrupa ortak dil ölçütleri çerçevesinde belirlenen dil seviyelerine göre Türkçe konuşma becerisi kazanımları</i>	64
Tablo 3. <i>Avrupa ortak dil ölçütleri çerçevesinde belirlenen dil seviyelerine göre Türkçe yazma becerisi kazanımları</i>	71
Tablo 4. <i>Türkçedeki ünsüzlerin nitelikleri</i>	78
Tablo 5. <i>Arapçadaki ünsüzler ve Türkçe karşılıkları</i>	78
Tablo 6. <i>Arapçadaki ünsüzlerin nitelikleri</i>	79
Tablo 7. <i>Türkçedeki ünlülerin sınıflandırılması</i>	81
Tablo 8. <i>Arapçadan Türkçeye geçen kelimelerdeki ses değişimlerine örnekler</i>	83
Tablo 9. <i>Türkçeden Arapçaya geçen bazı kelimeler</i>	91
Tablo 10. <i>Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler</i>	95
Tablo 11. <i>Katılımcıların konuşma süreleri ve dil bilimsel düzeylere göre hata sayıları</i>	96
Tablo 12. <i>En çok hata yapandan en az doğru katılımcılar</i>	97
Tablo 13. <i>Türkçedeki ünlülerin sınıflandırılması</i>	98
Tablo 14. <i>Türkçedeki ünsüzlerin sınıflandırılması</i>	99
Tablo 15. <i>Ses bilimsel yanlış türlerinin çoktan aza doğru sıralaması</i>	99
Tablo 16. <i>Katılımcıya özgü ses bilimsel hata türleri</i>	127
Tablo 17. <i>Katılımcı bazında en çok görülen ses bilimsel hata türleri</i>	129
Tablo 18. <i>Biçim bilimsel yanlış türlerinin çoktan aza doğru sıralaması</i>	132
Tablo 19. <i>Katılımcıya özgü biçim bilimsel hata türleri</i>	188
Tablo 20. <i>Katılımcı bazında en çok görülen biçim bilimsel hata türleri</i>	191
Tablo 21. <i>Söz dizimsel hataların çoktan aza doğru sıralaması</i>	193
Tablo 22. <i>Katılımcı bazında en çok görülen söz dizimsel hata türleri</i>	208
Tablo 23. <i>Anlam bilimsel hataların çoktan aza doğru sıralaması</i>	209
Tablo 24. <i>Katılımcı bazında en çok görülen anlam bilimsel hata türleri</i>	223

Tablo 25. <i>Arapça ve türkçedeki ünsüz seslerin karşılaştırılması</i>	231
--	-----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 . Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki suriyeliler.....	10
Şekil 2. Geçici koruma kapsamında bulunan suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı.....	11
Şekil 3. Geçici eğitim merkezlerinde ilkokul ve ortaokul kademesinde görülen dersler	30
Şekil 4. Arapçadaki uzun ve kısa ünlüler	82
Şekil 5. Ses bilimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı	100
Şekil 6. Katılımcıya özgü ses bilimsel hataların katılımcılara göre sayısal olarak dağılımı	128
Şekil 7. Katılımcı bazında en çok görülen ses bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı.....	131
Şekil 8. Biçim bilimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı	134
Şekil 9. Katılımcıya özgü biçim bilimsel hataların katılımcılara göre sayısal olarak dağılımı	191
Şekil 10. Katılımcı bazında en çok görülen biçim bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı	193
Şekil 11. Söz dizimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı	194
Şekil 12. Katılımcı bazında en çok tespit edilen söz dizimsel hata türlerinin oransal dağılımı	209
Şekil 13. Anlam bilimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı	210
Şekil 14. Katılımcı bazında en çok görülen anlam bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı	224

ÖZET

SURİYELİ MÜLTECİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNİN DİL BİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

Göçle gelen mültecilerin birçok sorunu olmaktadır. Bunlardan en önemlisi de iletişim yani dil sorunudur. Göç ettikleri ülkenin dilini bilmek, mülteciler için iş bulabilmek, eğitimlerine devam edebilmek, hayatlarını daha düzenli bir şekilde sürdürebilmek demektir. Son yıllarda Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan Suriyelilerin ülkemizdeki hayata uyum sağlamaları için pek çok çalışma yürütülmektedir. Zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocuklara eğitim öğretim fırsatlarının sağlanması, her yaştan Türkçe öğrenmek isteyenlere yönelik Türkçe kurslarının açılması bu çalışmalardan bazılarıdır. İzmir’deki Suriyeli çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla yaptığımız bu çalışma, Buca ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir ortaokulda eğitim görmekte olan 8. sınıf düzeyindeki 14 Suriyeli çocuğu kapsamaktadır. Çalışma nitel bir yöntem olan derinlemesine görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan konuşmalar hata çözümlemesi yaklaşımına göre dil bilimsel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların konuşma sırasında yaptıkları hatalar ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel ve anlam bilimsel olmak üzere dört ayrı dil bilimsel düzeyde incelenmiştir. Tüm düzeylerde tespit edilen hataların toplamı 1910’dur. Ses bilimsel düzeydeki hatalar 1504 adetle bu hataların %79’unu, biçim bilimsel düzeydeki hatalar 284 adetle %15’ini, söz dizimsel düzeydeki hatalar 84 adetle %4’ünü ve anlam bilimsel düzeydeki hatalar 38 adetle %2’sini oluşturmuştur. Ses bilimsel düzeyde en çok sayıda tespit edilen hata türü, toplam ses bilimsel hatanın %13’ünü oluşturan “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları”dır. Biçim bilimsel düzeyde en çok sayıda tespit edilen hata türü, toplam biçim bilimsel hatanın %23’ünü oluşturan “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları”dır. Söz dizimsel düzeyde en çok sayıda tespit edilen hata türü, toplam söz dizimsel hatanın %33’ünü oluşturan “Yüklemnin Ortada Kullanımı Hataları”dır. Son olarak anlam bilimsel düzeyde en çok sayıda tespit edilen hata türü, toplam anlam bilimsel hatanın %31’ini oluşturan “Yakın Anlamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”dır. Elde edilen bu hataların her bir dil düzeyi için tür, sayı ve örneklerine bulgular kısmında yer verilmiş ve incelenen bu bulgular alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu çalışmayla Suriyeli mülteci çocukların Türkçe konuşmalarındaki hataların ortaya çıkarılarak Türkçe öğretimi sürecinde rol alan öğreticilerin çalışmalarına ışık tutulması ve katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe eğitimi, yabancılara türkçe öğretimi, konuşma becerisi, hata çözümlemesi, mültecilerin dil sorunu.



ABSTRACT

LINGUISTIC ANALYSIS OF TURKISH EXPRESSIVE LANGUAGE SKILLS OF SYRIAN REFUGEE CHILDREN

Immigrant refugees have many problems. The most important of these is the problem of communication, namely language. Knowing the language of the country they migrated to means being able to find a job for refugees, continue their education, and lead their lives more regularly. In recent years, many studies have been carried out to enable Syrians who had to migrate to Turkey, to adapt to life in our country. Providing education and training opportunities to Syrian children at the age of compulsory education and opening Turkish courses for those who want to learn Turkish from all ages are some of these studies. This study, which we conducted in order to measure and evaluate the Turkish expressive language skills of Syrian children in Izmir, includes 14 8th grade Syrian children studying at an official secondary school affiliated to the Ministry of National Education in Buca district. The study was carried out with the in-depth interview method, which is a qualitative method, and the conversations recorded with a voice recorder were analyzed linguistically according to the error analysis approach. The mistakes made by the participants during speaking were analyzed at four different linguistic levels: phonological, morphological, syntactic and semantic. The sum of the errors detected at all levels is 1910. The phonological errors made up 79% of these errors with 1504, the morphological errors 15% with 284, the syntactic errors 4% with 84 and the semantic errors 2% with 38. The most common type of error detected at the phonological level is "Using Narrow Vowels Instead of Wide Vowels", which constitutes 13% of the total phonological errors. The most common type of error detected at the morphological level is "First Person Singular Person Suffix Dropping Errors", which constitutes 23% of the total morphological errors. The most common type of error detected at the syntactic level is "Middle Use of Predicate Errors", which accounts for 33% of the total syntactic error. Finally, the most frequently detected error type at the semantic level is "Errors of Using Two Words with Close Meanings Interchangeably", which constitutes 31% of the total semantic errors. The type, number and examples of these errors for each language level are given in the findings section and these findings are discussed by comparing them with the literature.

With this study, it is aimed to reveal the mistakes in Turkish speaking of Syrian refugee children and to shed light on and contribute to the studies of the teachers who take part in the Turkish teaching process.

Keywords: Turkish education, teaching Turkish to foreigners, speaking skill, error analysis, language problem of refugees.



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrası ülkemize göç etmiş olan Suriyelilerin ülkemize uyum süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri, eğitim sorunudur. Suriyeli mültecilerin ülkemize uyum sağlamalarını kolaylaştırmanın yolu hiç kuşkusuz eğitimden geçmektedir ancak onların ülkemizde sürdürdükleri eğitimlerinde birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar şunlardır: Uyum sorunu, geldikleri ülkedeki eğitim durumlarını belgeleyememe sorunu, ebeveynlerin eğitim sürecini anlamasında ve çocuğa destek olmasında yaşanan eksiklikler, Türkçe bilmeyişlerinden kaynaklanan zorluklar, geldikleri ülkede hiç eğitim görmemeleri yahut eğitimlerinin yetersiz olması, okul ortamı, öğretmenlerin/idari personelin tutum ve hareketlerinden kaynaklanan sorunlar (Şeker ve Aslan, 2015; Kaya, 2016). Suriyeli çocukların eğitim sürecinde ortaya çıkmış olan bu sorunların en önemlisi ve giderilmesine öncelik verilmesi gereken sorun, dil sorunudur.

Ülkemizde yaşamakta olan her yaştan Suriyelinin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve öğretimin bu ihtiyaçlardan hareketle hazırlanacak olan programlara uygun olarak yürütülmesi Suriyeli misafirlerin Türkiye’deki hayata uyum sağlaması açısından önemlidir. Özellikle dil eğitiminin onların ülkemize uyum sürecini hızlandırmadaki katkısı büyüktür çünkü çocuk veya yetişkin fark etmeksizin her Suriyeli için Türkçe bilmek günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereklidir. Okul çağındaki olan Suriyeli çocuklar içinse dil bilmek ders başarısıyla doğru orantılıdır çünkü okullarda dersler tamamen Türkçe anlatılmaktadır ve Türkçe bilmeyen bir çocuk için bu durum büyük bir problem oluşturmaktadır. Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, Suriyeli çocukları Türkçeyi konuşur ve yazar duruma getirmek, onların Türk toplumuna kısa zamanda uyum sağlamalarını ve Türk kültürünü öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi şüphesiz eğitim - öğretimi de kolaylaştıracaktır. Bu sebeple sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir (Şahin ve Şener, 2019, s. 3).

Suriyeli çocukların eğitim ve topluma uyum süreçlerinde yaşadıkları bu dil probleminin giderilmesinde konuşma becerisinin geliştirilmesi çok önemlidir çünkü bu

çocukların kendilerini anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin beklendiği eğitim sürecinde öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri konuşmadır. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancıların en çok zorlandıkları ve kaygı duydukları becerinin konuşma becerisi olduğu tespit edilmiştir (Açık, 2008; Boylu ve Çangal, 2014; Dönmez ve Paksoy, 2015; Maden ve İşcan, 2011; Özyürek, 2009; Sallabaş, 2012; Yağmur Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013). Bu sebeple bu çocukların konuşma becerilerinde yaşadıkları problemlerin tespiti ve değerlendirilmesi, dil probleminin çözümüne yönelik gerçekleştirilecek çalışmaların planlanmasında önemli bir yere sahiptir.

Alanyazında yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin incelendiği pek çok çalışma yapılmıştır (Boylu ve Çangal, 2015; Ceran vd., 2015; Karçiç ve Çetin, 2015; Kocaman Gürata, 2017; Kurudayıoğlu, 2003; Sallabaş, 2012; Sevim, 2014; Polat, 2002; Şenyiğit ve Okur, 2019). Ancak bu çalışmaların hiçbiri Suriyelilerle ilgili değildir. Alanyazında çok az çalışma Suriyelilerin konuşma becerilerini incelemiştir (Elturan, 2019; Kardaş, 2020). Ancak bu çalışmalar da Suriyeli çocuklara yönelik değil üniversite bünyesindeki TÖMER’lerde Türkçe öğrenen üniversite düzeyinde eğitim alan Suriyeli bireyleri kapsamaktadır.

Hata çözümlemesi bağlamında alanyazına bakıldığında ise Türkçe öğrenen yabancıların dil becerilerinden herhangi birini inceleyen çalışmaların genellikle yazma becerisine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir (Atalan, 2017; Barçın, 2019; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017; Büyükkız ve Hasırcı, 2013). Bu durum Suriyeli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen hata çözümlemesi çalışmalarında da görülmektedir (Çelik, 2019; Çiçek ve Kaplan, 2016; Gezer ve Kıymık, 2018; Gürlü, 2019; Şahin 2020, Şihanlıoğlu 2021). Gerek yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılmış çalışmalar, gerekse Suriyeli öğrencilerin dil becerilerine yönelik yapılmış çalışmalar yazma becerisi üzerine yoğunlaşmış; konuşma becerilerini hata çözümlemesi yaklaşımıyla inceleyen çalışmalardan (Ceran vd, 2017; Elturan, 2019; Kardaş, 2020) ise hiçbiri Suriyeli çocuklara yönelik olarak yapılmamış, üniversite düzeyinde öğrenim gören ya da üniversite bünyesindeki kurslarda Türkçe öğrenen Suriyelilerle yapılmıştır. Alanyazında Suriyeli çocukların konuşma becerilerinin incelenmesine dair bu kısıtlılık dikkat çekmektedir. Suriyeli çocukların konuşma becerilerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi önem taşımaktadır çünkü konuşma, bu çocukların hem günlük yaşamda hem de okul ortamında ihtiyaç duyduğu en temel beceridir ve bu beceriye dair eksikliklerin bilinmesi Türkçe öğreticileri için çok önemlidir. Bu çalışmayla beraber bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmekte ve çalışma çıktılarının Suriyelilere Türkçe öğrenen öğretmenler için yol gösterici bir nitelik sergilemesi beklenmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı Suriyeli çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerini dil bilimsel açıdan incelemektir. Çalışmada konuşma becerisinin incelenmesinin sebebi konuşma becerisinin farklı bir dil öğrenilirken ilk aşamada geliştirilmek istenen en temel beceri olması ve Suriyeli mültecilerin Türkçe öğrenirken edindikleri ilk beceri olmasıdır. Bu çalışmayla da amaçlanan yeni bir ülkeye, yeni bir dile ve yeni bir kültüre uyum sağlama sürecindeki Suriyelilerin Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullardaki Türkçe öğrenim süreçlerine ışık tutmak ve bu süreci konuşma becerisi açısından yorumlamaktır. Alanyazında Suriyeli çocukların konuşma becerilerinin hata çözümlemesi yöntemiyle incelendiği herhangi bir çalışma bulunmayışı çalışmamızın önemini daha da arttırmaktadır.

Çalışmanın tamamlanmasıyla ulaşılması beklenen temel amaçlar şunlardır:

1. Suriyeli çocukların Türkçe konuşma becerilerinin hata çözümleme yaklaşımına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi.
2. Suriyeli çocukların konuşma becerilerindeki hata türlerinin dil düzeylerine göre değerlendirilmesi, sınıflandırılması ve bu hataların giderilmesine yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara kaynaklık edilmesi.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Problem Cümlesi:

Devlet okullarında 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların konuşma becerilerindeki dil bilimsel hatalar nelerdir?

Alt Problemler:

Bu araştırmanın ana problemine bağlı alt problemler şunlardır:

1. Devlet okullarında 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların konuşma becerilerinde yer alan ses bilimsel hatalar nelerdir?
2. Devlet okullarında 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların konuşma becerilerinde yer alan biçim bilimsel hatalar nelerdir?
3. Devlet okullarında 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların konuşma becerilerinde yer alan söz dizimsel hatalar nelerdir?

4. Devlet okullarında 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların konuşma becerilerinde yer alan anlam bilimsel hatalar nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

1. İzmir’de Suriyeli mülteci çocukların Türkçe eğitim gördükleri tüm okullara ulaşamayacağından araştırma yalnızca İzmir’in Buca ilçesindeki Sezai Karakoç İmam Hatip Lisesindeki ortaokul bölümünde eğitim gören 8. Sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur.

2. Araştırma Sezai Karakoç İmam Hatip Lisesi bünyesinde eğitim görmekte olan 8. Sınıf düzeyindeki 24 öğrenciden 14’ü ile gerçekleştirilmiştir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan Suriyeli çocukların sorulara içtenlikle yanıt vermiş olduğu kabul edilmektedir.

BÖLÜM II

SURIYE GÖÇÜ VE ÜLKEMİZDEKİ GEÇİCİ KORUMA KAPSAMINDAKİ SURİYELİLER HAKKINDAKİ BİLGİLER

2.1. Suriye İç Savaşı ve Suriye’den Türkiye’ye Gerçekleştirilen Büyük Göç

Asya ile Avrupa arasında bir köprü konumunda bulunmakta olan Türkiye jeopolitik konumu sebebiyle tarih boyunca çokça göç alan bir ülke olmuştur (Deniz, 2014). Sahip olduğu bu konum itibarıyla ülkemiz birçok ülkeyle kara ve deniz sınırı komşuluğu yapmaktadır. Suriye ile 911 km, İran ile 560 km, Irak ile 384 km, Ermenistan ile 328 km, Gürcistan ile 276 km, Bulgaristan ile 269 km, Yunanistan ile 2013 km ve Nahçıvan ile 18 km olmak üzere toplam 3000 km üzerinde kara sınırı uzunluğuna sahiptir. Bunun dışında 8333 km deniz sınırı uzunluğuna sahiptir (EGM, 2013). Ülkemizin bu kadar fazla ülkeyle sınır komşusu olmasının sonucu hiç şüphesiz kitlesel ya da bireysel göçlerdir. Yıllardır gerek ülkemizden komşu ülkelere, gerekse komşu ülkelere ülkemize iş, eğitim, ekonomik ve diğer sebeplerle göçler gerçekleştirilmektedir. Gerçekleştirilen bu göçler düzenli ya da düzensiz göç sınıfına girebilmektedir.

Ülkemize gerçekleştirilen bu göçler genellikle Ortadoğu, Kuzey Afrika ve yakın Asya ülkelerinden olup, bu ülkelerden gelenlerin bir kısmının Türkiye’yi AB ülkelerine kaçak yollarla geçiş yapmak için kullandıkları görülmektedir. Geriye kalan kısımdaki göçmenlerinse Türkiye’ye kalıcı olarak yerleştikleri söylenebilir. Özetle düzensiz göçmenlerin (irregular migrants) bir kısmı Türkiye’yi transit ülke olarak kullanarak Avrupa’ya geçmekte, diğer kısımdakiler ise ülkemizde kaçak işçi olarak çalışmak suretiyle hedef ülke olarak kullanılmaktadır. Bu durumun sonucu olarak 20. Yüzyılın ortalarından itibaren kendi vatandaşlarından dışarıya göç veren bir ülke konumunda olan Türkiye, artık farklı ülke vatandaşları tarafından çalışma vb. imkanları sebebiyle göç alan bir ülke konumuna gelmiştir. Gerçekleşen bu göç dalgaları da Türkiye’yi sosyo – kültürel, ekonomik ve siyasi alanlarda derinden etkilemekte ve kültürel uyum sorunlarını beraberinde getirmektedir (Deniz, 2014; Aslangiri vd., 2016, s. 5).

Türkiye’ye gerçekleştirilen bu düzensiz göçleri belirleyen dört ana unsur bulunmaktadır: Bunlardan ilki; Türkiye’ye komşu ülkelerde yaşanmakta olan birtakım siyasi olaylar, çatışmalar ve belirsizlikler o ülke sınırları içerisinde bulunan vatandaşların daha güvenli bir ülkeye sığınma isteğini arttırmış olmasıdır. Bu insanlar, ülkelerinde yaşanan karışıklıktan uzaklaşmak ve zulumden kaçmak için daha iyi şartların olduğunu düşündükleri

Türkiye'ye sığınmışlardır. İkincisi; Türkiye coğrafi konum olarak önemli bir noktada bulunduğu ve Doğu - Batı ile Kuzey – Güney arasında yayılım gösterdiğinden Kuzey ve Batı ülkelerine göç etmek isteyen transit göçmenlerin ilgisini çekmiştir. Üçüncüsü; Türkiye'den geçerek Avrupa'ya ulaşmayı amaçlayan göçmenler Avrupa ülkelerindeki sınırlarda uygulanan sıkı göç kontrolleri sebebiyle Türkiye gibi Avrupa'ya komşu konumunda bulunan ülkelere yönelmişlerdir. Dördüncüsü; Türkiye göçmenler için etrafında bulunan komşu ülkelere kıyasla daha fazla iş imkanına sahiptir ve daha iyi çalışma şartları sunmaktadır. Bu da göçmenlerin Türkiye'yi tercih etmesinde etkili olmaktadır (İçduygu, 2004, ss. 21-27).

Bundan 40 - 50 yıl öncesine kadar birçok Avrupa ülkesine ve bazı ortadoğu ülkelerine iş amaçlı yahut başka amaçlar dolayısıyla göç vermiş olan Türkiye, son yıllarda birçok göçmenin hem çalışma hem de eğitim gibi amaçlar doğrultusunda göç ettiği bir ülke konumuna gelmiştir. Gerçekleştirilen bu gönüllü göçler haricinde son yıllarda komşu ülkelerde meydana gelen birtakım siyasi olaylar ve kargaşa sebebiyle ülkesinden zorunlu olarak göç etmek zorunda kalan birçok insan da Türkiye'ye sığınmış ve bunun sonucunda ülkemize gerçekleştirilen kitlesel göç hareketi ülkemizdeki göç kavramı ve göçmen profilini derinden etkilemiştir. Türkiye'de son 20 yıl içinde bölgelerinde gerçekleşen siyasi karışıklık ve çatışma ortamından kaçarak ülkemize sığınan bir çok insan olmuştur. Kronolojik olarak sıralamak gerekirse: 1980 yılındaki İslam Devriminden sonra İran'dan, 1988 yılında Halepçe Katliamı sonrasında Irak'tan, 1989 yılında Bulgaristan'dan, 1991 yılında yine Irak'tan, 1992 – 2001 yılları arasında Yugoslavya'dan, 2001 yılında Amerika'nın saldırısı sonucu Afganistan'dan ülkemize kitlesel ya da bireysel göçler gerçekleştirilmiş, ülkemize sığınan birçok ülke vatandaşına ev sahipliği yapılmıştır. (Danış & Parla, 2009: 141)

Son 20 yıla bakıldığında ülkemize zorunlu sebeplerden ötürü gerçekleştirilen en güncel göç hareketi ise 2011 yılında başlayan Suriye göçüdür. 2011 yılında baş gösteren Suriye İç Savaşı sonrası ortaya çıkan ve yönü çoğunlukla ülkemize dönük kitlesel göçler yıllardan beri ülkemize gerçekleştirilen gönüllü göçlerden çok farklı bir nitelik sergilemektedir. Suriye İç Savaşı sonrası savaştan kaçan milyonlarca insan zorunlu olarak göç ederek Türkiye'ye sığınmıştır. Üstelik ülkemize sığınan insanların sayısı daha önce gönüllü veya zorunlu olarak ülkemize göç etmiş yabancı ülke vatandaşlarından oldukça fazladır. Bu sebeple gerek nedenleri gerekse sonuçları itibarıyla ülkemize gerçekleştirilmiş kitlesel göçler arasında son yıllarda en çok ilgi çeken uluslararası göç hareketi büyük Suriye göçü olmuştur. Bunda en büyük etken Danış ve Parla (2009)'nın bahsettiği diğer zorunlu göçlerden çok daha fazla sayıda insanın ülkemize göç etmek zorunda kalmış olmasıdır. Daha önceki yıllarda ülkemize göç etmiş olan Irak, İran ve Afganistan gibi ülkelerden gelen vatandaşlar bu denli

kalabalık halde göç etmemiş ve ülkemizde uzun yıllar kalmalarını gerektirecek zorunlu sebepler bu denli uzun sürmemiştir ancak Suriye’de başlayan İç Savaş ve devamında ortaya çıkan siyasi istikrarsızlık Suriye’den göç eden vatandaşların ülkemizde uzun yıllar kalmasına sebep olmuştur üstelik bu durum halen devam etmektedir. Bu göç sonrası uluslararası ve ulusal birçok sorun başgöstermiş, bu sorunların çözümüne dair birçok öneri ve proje üzerine çalışılmış, halen çalışılmaktadır.

Suriye göçünün eğitim ve diğer alanlara etkisini daha net anlayabilmek adına bu göç dalgasının nasıl başladığını bilmek, göç sonrası ortaya çıkan problemleri çözebilmek adına önemlidir. Suriye Göçünün temelinde de pek çok kitlesel göçü başlatan ana sebeplerden biri siyasi istikrarsızlık ve savaş yatmaktadır. Suriye’de bu iç savaşı tetikleyen ve fitilini ateşleyen birçok siyasi ve sosyal olay gerçekleşmişti ancak bu olayların fitili ateşleyen ilk olay 2010 yılında Tunus’ta genç bir adamın geçim kaygısı nedeniyle kendisini yakmasıdır. Yaşanan bu olayın ardından Tunus’ta sonraları “Arap Baharı” olarak adlandırılan gösteriler başlamış, bu olayı bahane eden Tunus halkı işsizlik, yolsuzluk, gıda enflasyonu, kötü yaşam koşulları ve ifade özgürlüğü gibi birçok sorunu protesto etmek için sokaklara dökülmüştür. Hükümet güçleri ile protestocular arasında sık sık çatışmalar yaşanmış ve sırasında gerçekleşen “Yasemin Devrimi”yle Tunus’ta 23 yıldır iktidarda bulunan Zeynel Abidin Bin Ali 14 Ocak 2011 tarihinde iktidarı terk ederek yurt dışına kaçmış ve hemen ardından yapılan seçimlerle halk Nahda Partisini iktidara getirmiştir (Boyraz, 2015).

İlk kez 18 Aralık 2010 tarihinde Tunus’ta başlayan bu siyasi protestolar adeta domino etkisi göstererek Ortadoğu’da buna benzer sorunlar yaşamakta olan birçok ülkeyi etkisi altına almış, zamanla Ortadoğu ve Kuzey Afrika’nın tamamına yayılım göstermiştir. Gerçekleşen bu protestolar özellikle Arap dünyasında büyük etkiler yaratmış, Mısır’da 30 yıldır iktidarda olan Hüsnü Mübarek’in ve Libya’da 42 yıldır diktatörlük rejimiyle ülkesini yöneten Muammer Kaddafi’nin devrilmesiyle sonuçlanmıştır (Boyraz, 2015). Yaşanan bu siyasi ayaklanmalar birçok Arap ülkesinde olduğu gibi Suriye’de de etkisini göstermiş, Beşer Esad rejimine karşı ayaklanan halka yönetimin sert bir şekilde cevap vermesi yaşanan siyasi gerginliği daha da tırmandırmış, birçok ülkenin silah ve mühimmat desteğini alan halk, Beşer Esad yönetimini devirmek üzere harekete geçmiştir. Mart 2011 yılında yaşanan bu çatışmalar ülkenin her tarafına yayılmış ve bir iç savaş ortaya çıkmıştır. Yaşanan bu savaş neticesine binlerce kayıp veren Suriye halkı çareyi komşu ülkelere sığınmakta bulmuştur (Boyraz, 2015). Başta Türkiye olmak üzere, Ürdün, Lübnan, Irak, Mısır gibi Suriye’ye komşu ülkelere yoğun bir göç başlamış ve yaşanan bu kitlesel göçler birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. 29 Nisan 2011 tarihinde Suriye’den Türkiye’ye giriş yapan 252 kişilik grupla başlayan göç dalgası

durmaksızın devam etmiş 2011 yılından 2014 yılına kadarki süreçte 2 milyon Suriyeli Türkiye topraklarına göç etmiştir (Kap, 2014, s. 30; Dinçer & Öte, 2013, s.7) Şu an ülkemizde bulunmakta olan geçici koruma altındaki güncel Suriyeli sayısı 30 Haziran 2021 tarihi itibarıyla 3 milyon 685 bin 839'dur¹. Görülüyor ki ufacık bir olay bile bir toplumu büyük bir toplumsal ayaklanmaya hatta iç savaşa götürebilmektedir. Suriye İç Savaşı 2010 yılında başlayan Arap Baharı Hareketi'nin şüphesiz en önemli sonuçlarından biri olmuştur. Bu savaş sonrası ortaya çıkan Suriye göçü de ülkemizi oldukça etkileyen toplumsal ve kritik bir olaya dönüşmüştür. Ülkemiz Suriyelilere yalnızca sınır kapılarını açmakla kalmamış; onların beslenme, barınma, sağlık, eğitim gibi temel ihtiyaçlarını da sağlamıştır. Bu yönüyle bu göç siyasi alanda olduğu kadar ekonomik, toplumsal, eğitim, sağlık gibi pek çok alanda olumlu ve olumsuz etkiler yaratmıştır. Ülkemizde yaşamlarını sürdürmekte olan geçici koruma altındaki Suriyelilerin genel durumları ve ülkemizdeki eğitimleriyle ilgili bilgiler istatistiklerden yararlanılarak sonraki bölümlerde incelenecektir.

2.2. Türkiye'deki Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler Hakkındaki Sayısal Veriler

2011 yılında Suriye'de iç savaşın başlamasından itibaren günümüze kadarki süreçte Türkiye'ye milyonlarca Suriyeli göç etmiştir. Ülkemizdeki geçici koruma altındaki Suriyeli sayısı 30.06. 2021 tarihi itibarıyla 3 milyon 685 bin 839 kişidir. Bu sayının 1 milyon 746 bin 93'ünü 0 - 18 yaş arasındaki çocuklar oluşturmakta ve bu sayının içine dahil olan okul çağındaki Suriyeli çocukların sayısı 1 milyon 242 bin 861'dir². Bu orana bakıldığında okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısının azımsanmayacak oranda olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle ülkemizdeki Suriyelilerin eğitimi kritik bir önem taşımaktadır. Bu bölümde 3 milyon 685 bin 839 Suriyeli hakkındaki sayısal veriler detaylı olarak paylaşılacaktır. Ülkemizde yaşamakta olan Suriyeliler hakkında genel veriler şunlardır:

2.2.1. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Şu an ülkemizde geçici koruma statüsünde yaşamını sürdürmekte olan Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı 30 Haziran 2021 tarihi itibarıyla şu şekildedir³:

¹ "Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı", Göç idaresi Genel Müdürlüğü, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, (Erişim Tarihi: 06.07.2021).

² "Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı", Göç idaresi Genel Müdürlüğü, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, (Erişim Tarihi: 06.07.2021).

³ "Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı", Göç idaresi Genel Müdürlüğü, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, (Erişim Tarihi: 06.07.2021).

Tablo 1. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı

Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Yaşa ve Cinsiyete Göre Dağılımı			
Yaş Aralığı	Erkek	Kadın	Toplam
0 - 4	260 bin 702	243 bin 367	504 bin 069
5 - 9	290 bin 522	272 bin 859	563 bin 381
10 - 14	218 bin 355	205 bin 126	423 bin 481
15 - 18	137 bin 898	118 bin 101	255 bin 999
19 - 24	283 bin 209	213 bin 367	496 bin 576
25 - 29	220 bin 811	160 bin 252	381 bin 063
30 - 34	166 bin 511	120 bin 848	287 bin 359
35 - 39	124 bin 940	97 bin 845	222 bin 785
40 - 44	85 bin 376	74 bin 436	159 bin 812
45 - 49	57 bin 870	56 bin 576	114 bin 446
50 - 54	45 bin 908	44 bin 778	90 bin 686
55 - 59	34 bin 931	34 bin 982	69 bin 913
60 - 64	23 bin 028	23 bin 777	46 bin 805
65 - 69	14 bin 999	15 bin 835	30 bin 834
70 - 74	8 bin 864	9 bin 763	18 bin 627
75 - 79	4 bin 359	5 bin 402	9 bin 761
80 - 84	2 bin 388	3 bin 187	5 bin 575
85 - 89	1.136	1.678	2 bin 814
90 +	777	1.076	1.853
Toplam	1.982.584	1.703.255	3.685.839

Kaynak: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü

Tablo 1’deki verilere bakıldığında geçici barınma merkezi dışında ikamet etmekte olan Suriyeli sayısının çok daha fazla olduğunu görmekteyiz. Bunda daha kapsamlı ve erişilebilir sosyal imkanlar, eğitimde ve sağlık hizmetlerine daha fazla seçenek olması gibi faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

2.2.2. Yıllara Göre Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeliler

Göç İdaresinin verilerine göre Suriye’de iç savaşın başlamasıyla ülkemize göçlerin başladığı 2011 yılından günümüze değin geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere dair güncel sayıların gösterildiği grafik aşağıdaki gibidir. Türkiye’de geçici koruma kapsamında bulunmakta olan Suriyelilerin sayıca en fazla olduğu yıl 2021 yılı olup 30.06.2021 tarihli güncel verilere göre şu an ülkemizde 3.685.839 Suriyeli yaşamaktadır⁴.

Ülkemizde yaşamakta olan Suriyelilerin göç sürecinin başından günümüze kadarki süreçte değişen sayıları ve günümüzdeki güncel sayıları Şekil 1’de gösterilmiştir:

⁴ “Geçici Koruma”, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, (Erişim Tarihi: 15.09.2020).



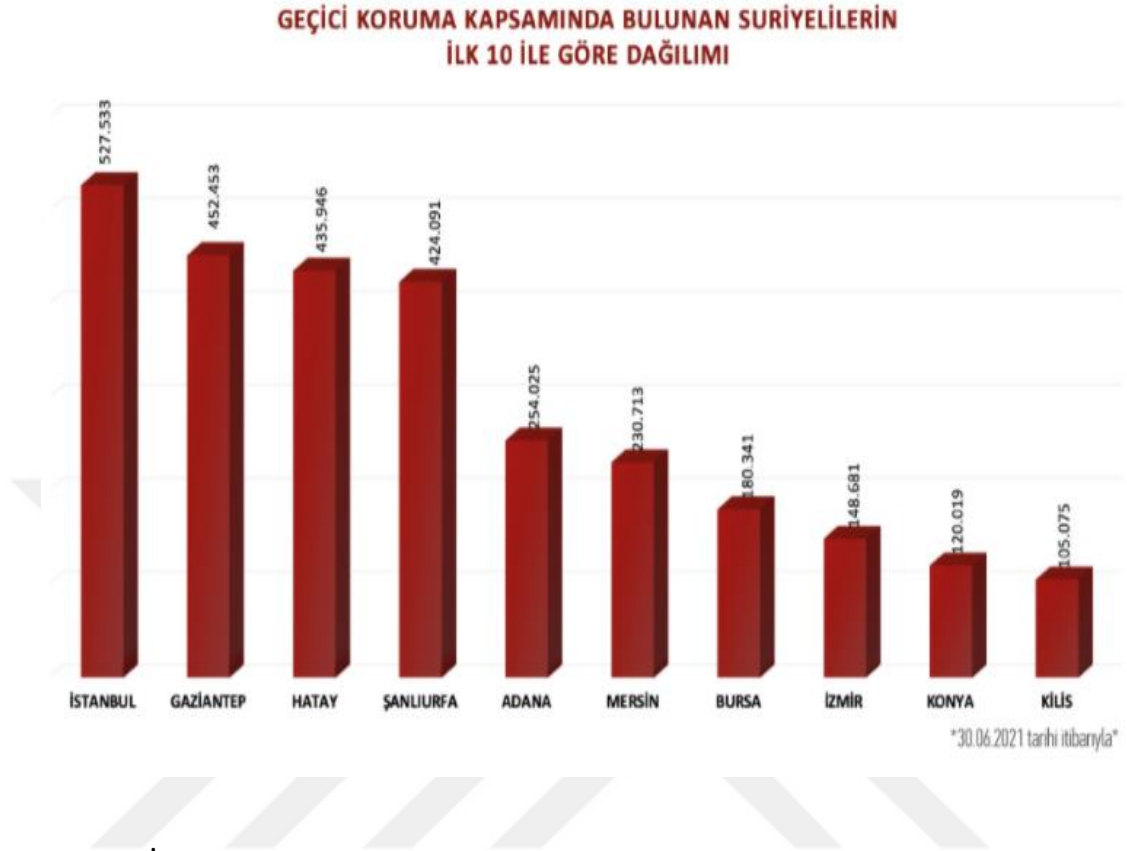
Şekil 1 . Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki suriyeliler

Şekil 1’de görüldüğü üzere Suriyelilerin ülkemize göç etmeye başladığı 2011 yılından günümüze kadarki süreçte ülkemizde yaşamakta olan Suriyeli sayısı giderek artmış ve artmaya devam etmektedir. Bu durum da ekonomik, kültürel ve sosyal problemlere sebep olmuş Suriyelilerin ülkemize uyumlarını kolaylaştırmak adına birçok çalışmanın yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Özellikle eğitim alanında gerçekleştirilecek çalışmalar onların ülkemize uyumlarını ve dil engelini aşmalarını kolaylaştıracak en büyük adımı gerçekleştirecektir. Bu yüzden kritik derecede önemlidir.

2.2.3. Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin En Çok Yaşadığı İlk On İl

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 30.06.2021 tarihli verilerine göre geçici koruma altındaki Suriyeli sayısının en çok olduğu ilk on il Şekil 2’de gösterilmiştir⁵.

⁵ “Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı” , Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638> , (Erişim Tarihi: 06.07.2021).



Şekil 2. Geçici koruma kapsamında bulunan suriyelilerin ilk 10 ile göre dağılımı

İzmir ve İstanbul gibi büyük şehirlerde bu denli yüksek sayıda Suriyeli yaşaması ekonomi, barınma, beslenme, eğitim ve bazı altyapı sorunlarını beraberinde getirmiş; hem yeni bir ülkeye hem de şehir yaşamına adapte olmaya çalışan Suriyeliler için uyum süreci epey sıkıntılı olmuştur. Üstelik bu şehirlerde yaşayan kişiler için Suriyeliler bir sorun teşkil etmeye başlamış, Suriyeliler ile Türklerin yaşadıkları mahalleler dahi ayrılmaya başlamış, büyük şehirlerde Suriyelilerin ikamet ettiği Getto Şehirler oluşmaya başlamıştır. Kamplarda yaşayan Suriyelilerin aksine şehirlerde yaşamakta olan Suriyelilerin topluma uyum sağlamasını sağlayacak en önemli etken şüphesiz dildir. Türkçe bilmeyen Suriyelilerin bulundukları bölgelerdeki iletişimi de minimal düzeyde kalmış, bu sorun hem kendilerini dışlanmış hissetmelerinde hem de şehirde yaşayan insanlar tarafından kabul edilmeme gibi davranışlara yol açmıştır. Bu durum Suriyeli ailelerin çocuklarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara göndermeleri ve Türk Eğitim Sistemi bünyesinde eğitim görmeye başlamalarıyla azalmış, son kuşak Suriyelilerin okullarda Türkçe eğitim görmesi, ayrıca Türkçe dersinde bu dili detaylıca öğrenmeleri bir nebze de olsa kültürel uyumu ve toplumsal uyumu arttırmıştır. İlerleyen bölümlerde Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonu ve Türkçeyi öğrenim

süreçleri detaylıca ele alınacak. Bu süreç hem dilbilim hem de toplumbilim açısından yorumlanacaktır.

En çok Suriyelinin bulunduğu ilk 10 il arasında 8. sırada bulunan İzmir’de Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyeli sayısı 30.06.2021 tarihi itibarıyla 148. 681’dir. 4.365.022’lik bir nüfusa sahip olan İzmir’deki Suriyelilerin oranı şehir nüfusuna göre %3,41 oranındadır.⁶.

2.3. Türkiye’deki Suriyelilerin Eğitimi

Eğitim, genel bir tabirle kültürleme süreci veya kültürel değerleri bireye kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2015, s.2). Ülkemize göçle gelen Suriyelilerin en temel ihtiyaçlarından biri şüphesiz eğitimidir. Göç sürecinin başlarında ortaya konan eğitim politikaları genellikle Suriyelilerin savaş bitince ülkesine geri dönecekleri varsayımına yönelik hazırlanmıştır (Seydi, 2014) Göç sürecinin başladığı yıllarda henüz kamplarda yaşamını sürdürmekte olan Suriyeliler için beslenme, barınma, sağlık ve eğitim gibi temel ihtiyaçların hepsi kampların içinde sürdürülmekteydi. Eğitim ihtiyaçları da bu varsayımına yönelik olarak planlanmış, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegre edilmesinden ziyade ülkelerinde yarıda kalmış olan eğitimlerini devam ettirmeleri üzerine bir sistem kurulmuştu. Bu amaç doğrultusunda açılan geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli çocuklara Türk müfredatı Arapça olarak verilmeye başlanmıştı ancak zamanla Suriye’deki savaşın şiddetlenmesiyle beraber Suriyeli vatandaşların ülkelerin geri dönecekleri varsayımı ortadan kalkmış ve gerçekleştirilecek tüm faaliyetler buna göre şekillenmeye başlamıştır (Tunga vd., 2020). Böylelikle artık ülkemizdeki Suriyelilerin eğitimi de diğer ihtiyaçlar kadar önemli bir hal almıştır çünkü Suriyelilerin ülkemize adapte olabilmelerini sağlayacak, onların yaşamlarını kolaylaştıracak en önemli şeylerden biri eğitimidir. Özellikle okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitimi onların ülkemize adapte olabilmelerini sağlayacak kritik bir öneme sahiptir.

Yeni düzenlemelere göre, 2016- 2017 eğitim öğretim yılından itibaren okula başlayacak Suriyeli çocukların devlet okullarına kayıt yaptırmaları zorunlu olmuştur ve Suriyelilere Arapça olarak Türk müfredatında dersler verilen geçici eğitim merkezleri birinci sınıf için yeni kayıtları kabul etmemeye başlamıştır. (Tanrıku, 2018). Günümüzde artık Suriyeli çocukların tamamı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullara kayıt olarak eğitimlerini sürdürmektedirler. UNICEF verilerine göre Türkiye’deki 3.6 milyondan fazla Suriyeli mülteciden yaklaşık 1.1 milyonu okul çağındadır ve 2019 yılı itibarıyla 645 bin Suriyeli çocuk devlet okullarına kayıt yaptırmıştır fakat okul dışında kalan çocukların sayısı

⁶ “Geçici Koruma”, <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, (Erişim Tarihi: 07.07.2021).

yaklaşık 400 bindir (UNİCEF, 2019) 2020 yılına gelindiğindeyse bu sayı 41 bin 581 kişi artarak 686 bin 581 kişiye yükselmiştir⁷. Bu sayılar dışında kalan UNİCEF'in de bahsettiği halen okulda eğitim görmeyen 400 bin Suriyeli çocuğun eğitim sürecine kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple eğitim süreçlerinde ortaya çıkan bazı sorunların önüne geçilmesi gerekmektedir. Suriyeli çocukların eğitimine dair yapılan çalışmalarda saptanan bazı sorunlar şunlardır: Uyum sorunu, geldikleri ülkedeki eğitim durumlarını belgeleyememe sorunu, ebeveynlerin eğitim sürecini anlamasında ve çocuğa destek olmasında yaşanan eksiklikler, Türkçe bilmeyişlerinden kaynaklanan zorluklar, geldikleri ülkede hiç eğitim görmemeleri yahut eğitimlerinin yetersiz olması, okul ortamı, öğretmenlerin /idari personelin tutum ve hareketlerinden kaynaklanan sorunlar. (Şeker ve Aslan, 2015; Kaya, 2016) Suriyeli çocukların eğitim sürecinde ortaya çıkmış olan bu tip sorunların en önemlisi ve giderilmesine öncelik verilmesi gerek sorun dil sorunudur.

Savaş gibi travmatik bir deneyim sonrası yeni bir ülkede yeni bir yaşama başlamış olan bu insanlar için dil öğretimi büyük önem taşımaktadır. Onlar için Türkçe bilmek Türkiye’de yaşamlarını devam ettirebilmek, eğitim alabilmek, iş bulabilmek, ve en önemlisi günlük yaşamda insanlarla iletişim kurabilmek için bir araçtır (Seydi, 2014, s. 276). Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri, akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk etme ve uyum sağlayamama gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Şahin ve Şener, 2019).

Türkiye savaştan kaçıp ülkemize sığınan Suriyelilere her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kucaklayıcı bir tavır sergilemiş, göçün başladığı ilk yıllarda Suriyeli çocukların eğitim ihtiyaçlarını gidermek adına birçok tedbir almıştır. Eğitime yönelik alınan bu tedbirler savaşın erken biteceği ve Suriyelilerin evlerine döneceği beklentisi ile oluşturulmuş ve eğitim faaliyetleri buna göre şekillendirilmiştir. 2012 yılında Suriyeli çocukların eğitimine yönelik gerçekleştirilen tüm faaliyet planları onların yakın zamanda ülkesine döneceklerine yönelik oluşturulmuş planlardır. Ayrıca göçün başladığı ilk yıllarda Suriyeli sığınmacılar kamplarda yaşadıkları için planlanan eğitim de kamptaki yaşama göre oluşturulmuştur ancak sonrasında ülkemizde yaşayan geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin sığınma sürecinin uzaması, başlarda pek göze çarpmayan eğitim sorununu ön plana çıkarmıştır (Emin, 2016). Yıllar içinde Suriyelilerin ülkemizde uzun bir süre kalıcı olacakları anlaşıncaya da eğitim politikaları ve buna yönelik çıkarılan genelgeler, hazırlanan stratejik planlar bu ihtimale göre planlanmış ve artık

⁷ “Türkiye’deki Suriyeli Sayısı Haziran 2021” Mülteciler Derneği, <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>, (Erişim Tarihi: 11.07. 2021)

Suriyelilerin Türk eğitim sistemi içinde eğitim almalarını sağlayacak bir düzen oluşturulmaya başlanmıştır.

Suriyelilerin eğitim sistemize uyumlarını sağlamaya yönelik başlatılan bu süreci kronolojik bir sıraya göre incelemek gerekirse:

2013 yılında, Suriye göçünün henüz başlarındaiken Suriye’deki İç savaş büyük bir hızla devam etmiş ve ülkemize göç eden Suriyeli sayısı her geçen gün artmıştı. Her göç dalgasıyla ülkemize sığınan Suriyeliler sınır bölgelerindeki çeşitli kamplara yerleştirilmişti. Böyle bir atmosferde Suriyelilerin ilk ve öncelikli olarak beslenme, barınma, tıbbi tedavi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştı. Bu sebeple göç sürecinin ilk etabında eğitim sorunları gündeme gelmemiş, farklı koulara odaklanılmıştır. Bu dönemde zaman geçtikçe eğitim problemleri göze çarpmaya başlamış, uzun süre eğitimden mahrum kalan Suriyeli çocukların yaşayacakları problemler ele alınmaya başlanmıştır (Seydi, 2014). Zaman içinde artık Suriyeli misafirlerin ülkelerine geri dönemeyecekleri kesinleşince ülkemiz tarafından geçici koruma kapsamına alınarak diğer tüm temel ihtiyaçları olduğu gibi eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar da devreye sokulmuştur. Örneğin 26 Nisan 2013 tarihinde çıkarılan “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler” başlıklı MEB genelgesi Suriyelilerin eğitimine dair çıkarılan ilk genelge bu çalışmalardan biridir. Bu genelgeyle Suriyelilerin eğitim öğretimine yönelik faaliyetler planlanmış ve güvence altına alınmıştır. Ancak bu genelgede eğitim faaliyetlerinin içeriğinden çok nerede ve nasıl gerçekleştirileceği üzerinde durulduğu için Suriyelilerin eğitimlerine yönelik yol gösterici bir nitelik sergilediği söylenemez (MEB, 2013a). Bu genelgeden sonra yine 2013 yılında yayınlanan bir diğer genelge olan “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri” başlıklı bu genelgede şu konularda karara varılmıştır (MEB, 2013b):

- “Savaş sebebiyle eğitimlerine ara vermek zorunda kalan Suriyeli çocukların kamp içindeki eğitimlerine devam etmeleri sağlanacaktır” (MEB, 2013b).
- “Suriyelilerin eğitimine yönelik tüm faaliyetler Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğunda olacaktır” (MEB, 2013b).
- “Kamplardaki eğitim faaliyeti için gereken öğretmen ihtiyacı o ildeki norm fazlası öğretmenlerden karşılanacak, diğer bir seceçenek olaraksa Arapça bilen kişiler MEB tarafından ders

saati ücreti olarak eğitim öğretim faaliyetlerini yürüteceklerdir” (MEB, 2013b).

- “Suriyeli vatandaşlar arasında bulunan öğretmenlerin veya şartlara uygun kişilerin Suriyeli çocuklara ücret karşılığı olmadan, gönüllülük esasına dayalı olarak ders vermesi sağlanacaktır” (MEB, 2013b).

- “Türkçe öğrenmek isteyen her yaştan Suriyelinin Türkçe öğrenmesi için kamp imkanları doğrultusunda dil kursları ve mesleki eğitim kursları açılacaktır” (MEB, 2013b).

- “Kampta gerçekleştirilecek eğitim müfredatı MEB denetiminde, Suriye Ulusal Koalisyonu Yüksek Eğitim Komisyonu tarafından hazırlanmasına izin verilecek, ayrıca Türk kökenli Suriye vatandaşları talep ettiği takdirde Türkiye müfredatına göre eğitim alabilecektir” (MEB, 2013b).

- “Kampların dışında yaşamakta olan Suriye vatandaşlarının 16 Ağustos 2010’da yayımlanan 2011/48 sayılı “Yabancı Uyruklu Öğrenciler” başlıklı genelge kapsamında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullara kayıt yapılması sağlanacaktır” (MEB, 2013b).

2013 yılında çıkarılan bu genelgelere bakıldığında Suriyelilerin eğitim faaliyetlerinin henüz yalnızca kamp içinde sürdürülmesi ve aşamalı olarak Suriyeli çocukların devlet okullarına kaydedilmesine yönelik planlamalar yapıldığını görmekteyiz ancak eğitimin içeriği ve müfredat bu yıllarda henüz tam olarak şekillenmiş değildi.

23 Eylül 2014 yılında çıkarılan “Yabancılarla Yönelik Eğitim – Öğretim Hizmetleri” başlıklı genelge ile ülkemizde zorunlu eğitim çağında olan yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetlerinin koordine edilmesi eğitime erişim ve kaliteli eğitim hizmetleri sunulmasına yönelik çeşitli planlamalar yapılmıştır. Bu genelge 2013 yılında çıkarılan genelgelerden çok da ayrıntılı bilgiler içermektedir. Genelgede Suriyelilerin eğitim sürecine dair paylaşılan önemli maddeler şunlardır (MEB, 2014):

- “İkamet izni alamayan veya yabancı kimlik numarası edinemeyen yabancı uyruklu öğrencilerin ilgili kurumca yabancı tanıtma belgesi

verilmek suretiyle kayıt altında olanlar ve sınır dışı edilmeyenler de dahil olmak üzere yabancı öğrencilerden öğrenim belgesi bulunmayanlara beyanları doğrultusunda yazılı ve sözlü sınav yapılarak öğrenim gördükleri sınıf üzerinden denklikleri belirlenecektir. Denklikleri belirlenen öğrencilerin ilgili sınıf düzeyine kaydı yapılacaktır” (MEB, 2014).

- “Kitlel akından etkilenen il ve ilçelerde milli eğitim müdürlüklerine bağı olarak faaliyet yürütmek üzere valilik onayı ile geçici eğitim merkezleri oluşturulacaktır. Milli Eğitim Bakanlığına bağı her öğrenim kademesi ve türündeki eğitim kurumu ile oluşturulan Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçenin öğretilmesi, yaygın eğitim kurumlarıyla mesleki beceri kazandırılması, sosyal ve kültürel içerikli kurslar düzenlenecektir. Bu merkezlerde verilen eğitimin amacı kitlel olarak ölkemize göç etmek zorunda kalan öğrencilerin ölkelerinde yarım bırakmak zorunda kaldıkları eğitimlerine ölkemizde devam edebilmelerini sağlamak, orada yarım bıraktıkları eğitimlerine burada yıl kaybı yaşamadan devam edebilmeleri imkanını yaratmaktır. Söz konusu faaliyetler, uygulamada birlik sağlanabilmesi için bakanlık tarafından özel olarak belirlenecek haftalık ders çizelgeleri ve özel eğitim programları üzerinden yürütülecektir” (MEB, 2014).

- “Kitlel akın ile ölkemize gelen yabancılar için çeşitli illerde geçici barınma merkezi oluşturulması durumunda söz konusu merkezlerde İl İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağı olarak faaliyet yürütmek üzere Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) oluşturulacaktır. Geçici Eğitim Merkezlerinde yürütülecek faaliyeti kontrol etmek üzere geçici olarak yeterli sayıda personel temin edilmesi sağlacaktır.

Personel görevlendirmesi İl Milli Eğitim Müdürlüğü önerisi ve valilik onayı ile yapılacaktır” (MEB, 2014).

2014 yılında yayınlanan bu MEB genelgesi ile Suriyeli çocukların eğitimi için Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) kurulması kararı alınmış ve Geçici Eğitim Merkezlerindeki müfredat ve işleyişe dair maddeler belirlenmiştir:

a) “Geçici Eğitim Merkezlerinde Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatlerine aykırı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim – öğretim yapılamaz” ilkesine uyulacaktır” (MEB, 2014).

b) “Yaygın eğitim kurumları aracılığıyla talep edilen alanlarda imkânlar dahilinde yaygın eğitim kursları ve kurs dışı faaliyetler açılacaktır. İl komisyonu faaliyetlerde öğretmen ve usta öğretici görevlendirecektir (MEB, 2014)”.

c) “İl komisyonu geçici eğitim merkezlerinde yapılacak olan Türkçe dersleri için; Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı alan öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, yabancı dil dersi öğretmenleri görevlendirilebilecektir” (MEB, 2014).

2015 yılına gelindiğinde artık Suriye’den ülkemize göç etmiş ya da diğer ülkelerden ülkemize gelen mültecilerin eğitimine ve eğitim sistemimize entegrasyonların dair bilgiler ilk kez Stratejik planda yer almıştır. 2015 – 2019 Stratejik Planı adını taşıyan bu planda ülkemiz sınırları içerisinde bulunan geçici koruma altındaki yabancılar, mülteciler veya vatansız olarak topraklarımızda bulunan kişilerin bulundukları süre zarfında eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik gerçekleştirilecek çalışmalara dair şu iki madde yer almıştır (MEB, 2015):

“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların da bulundukları sürece eğitim görmelerini sağlamak üzere bu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır.”

“Mülteciler, geçici koruma altındaki yabancılar veya vatansız olarak yurdumuzda bulunanların denklik işlemlerinde yaşanan sorunların giderilmesi

ve bu alanda eğitime ilişkin yaşanan genel sıkıntıların bertaraf edilmesi için uluslararası kuruluşlarla iş birliği içinde çalışmalar yapılacaktır.”

Bu planla birlikte ülkemizdeki Suriyeli çocuklar ve diğer ülke vatandaşı çocukların “eğitim sistemimize entegrasyonu”na dair ilk adım 2015 yılında atılmıştır çünkü 2015 – 2019 Stratejik Planı öncesi yayınlanan 2010 – 2014 Stratejik planı yayınlandığında ülkemizde henüz Suriyeli göçü sorunu yoktu. Bu sebeple 2015 – 2019 Meb Stratejik Planı göç sorunu ve göçmenlerin eğitim sistemimize entegrasyonu bakımından önemli bir yol haritasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan en güncel plan olan 2019 – 2023 Stratejik Planında ise “Faaliyet Alanları ile Ürün ve Hizmetlerin Belirlenmesi” başlığı “Eğitim ve Öğretim” alt başlığında Suriyeli çocukların eğitimine dair şu hedefler yer almıştır:

“Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımız ile ülkemizde geçici koruma altında bulunan yabancıların çocuklarının eğitim ve öğretime erişim imkânlarının artırılması” (MEB, 2019 s.31)

Bu madde dışında planda belirtilen hedefler arasında yer alan:

“Bireylerin iş ve yaşam kalitelerini yükseltmek amacıyla hayat boyu öğrenme nitelik, katılım ve tamamlama oranları arttırılacak ve yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik eğitim öğretimle ilgili faaliyetlere devam edilecektir.” (MEB, 2019, s.102)

maddesine bağlı olarak Suriyelilerin eğitim sürecine dair olarak belirtilmiş şu iki risk maddesi de ilgi çekicidir:

“Geçici koruma altındaki nüfusun yoğun olarak yaşadığı şehirlerde eğitim ortamlarının yetersiz oluşu” (MEB, 2019, s.103).

“Ailelerin eğitim olanakları ve Türkçeyi öğrenme hususunda farkındalıklarının yeterli düzeyde olmayışı” (MEB, 2019, s. 103).

Bu iki maddeye göre ülkemizdeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarının geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların eğitimi için kapasitesinin yetersiz kaldığı, bu çocukların ailelerinde eğitim olanaklarına bakış açısı ve bilgi düzeyleri arasında farklılıklar bulunduğunu söylemek mümkündür. İşte bu iki sebepten dolayı ülkemizdeki Suriyeli çocukların eğitiminde bazı aksamalar yaşanmaktadır. Özellikle okul ve derslik sayısının yetersizliği sebebiyle mevcut okullara kaydedilen Suriyeli öğrencilerin de eklenmesiyle sınıflar kalabalıklaşmakta, eğitim kalitesinde azalma kaçınılmaz olmaktadır. Çeşitli eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan Suriyeli çocukların ailelerinin eğitim olanakları ve

Türkçeyi öğrenme konusunda henüz yeterince bilinç oluşmadığı ve bu bilincin ebeveynlerin eğitim düzeyi ile yakından ilgisi olduğu için bazı Suriyeli çocuklar eğitimlerini çeşitli sebeplerden ötürü yarıda bırakabilmektedir. Özellikle ortaokul ve lise kademesindeki erkek öğrencilerin ailenin geçimine katkıda bulunmak üzere çalışmak durumunda kalması ve bazı kız öğrencilerin erken yaşta evlendirilme yahut ev işlerine yardım etmek zorunda kalması gibi problemler sebebiyle Suriyeli çocukların eğitiminde devamlılık sağlanamamaktadır. Bu da onların ülkemiz eğitim sistemine entegrasyonun önünde büyük bir engeldir.

Milli Eğitim bakanlığı, söz konusu bu riskler içinse şu çözüm stratejisini hedeflemiştir:

“Hayat boyu öğrenme programlarının niteliği geliştirilerek hayat boyu öğrenmeye katılım ve tamamlama oranlarının arttırılması sağlanacak ve ülkemizde geçici koruma altında bulunan yabancılara çocuklarının eğitim ve öğretime erişim imkanları arttırılacaktır.” (MEB, 2019, s.103).

Buraya kadar incelemiş olduğumuz Suriyelilerin eğitim süreçlerine dair Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış çalışmalar şüphesiz eğitim süreçlerinin şekillendirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Suriyelilerin ülkemize göç etmeye başladığı 2011 yılından bu yana tam 10 yıl geçmesine rağmen 2013 yılından itibaren çıkarılan genelge ve stratejik planlarla onların eğitim sistemimize kazandırılması ve entegrasyonu hususunda çalışmalar halen devam etmekte, bu alandaki eksiklikler giderilmeye çalışılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yıllar içerisinde Suriyelilerin eğitim sistemimize uyumlarını sağlamak amacıyla böyle bir yol haritası izlenirken, bir yandan sahada öğretmenler ve okul yöneticileri bu uyum sürecini kolaylaştırmak ve etkinliği sağlamak için mücadele verip katkıda bulunmuşlardır ancak her süreçte olduğu gibi bu eğitim sürecinde de zaman zaman birtakım sorunlar baş göstermiştir. Bu sorunlar diğer başlıkta incelenecektir.

2.3.1. Suriyelilerin Eğitiminde Karşılaşılan Problemler

Türkiye’ye gerçekleştirilen bu büyük göç hareketi nüfus ve yerleşme konusunda birtakım sıkıntılar doğurduğu gibi eğitim alanında da okul binası, araç – gereç, derslik, öğretmen ve müfredat eksikliklerini gündeme getirmiştir. Ülkemize göç etmiş Suriyelilerin büyük çoğunluğunun okul çağındaki çocuklardan oluşuyor olması ve onların da halihazırda var olan okul binalarında, dersliklerde, mevcut öğretmenlerle eğitim almak durumunda kalması bu sürecin başlarında birçok sorunun yaşanmasına sebep olmuştur. Nicel bakımından başlayan bu sorun, nitel durumlar için de devam etmiş ve ortaya birçok sorun çıkmıştır. Aksakal (2017)’ye göre bu sorunlar şunlardır:

- Suriyeli çocukların Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi
- Türk eğitim sistemi müfredatının Suriye eğitim müfredatından farklılık göstermesi
- Suriyeli öğrencilerle devlet okullarında halihazırda eğitim almakta olan Türk öğrenciler arasında birtakım kültürel farklılıklar olması
- Devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin Suriyeli öğrencilere eğitim verme yeterliliklerinin olmaması

Algan (2019)’a göreyse Suriyelilerin eğitim süreçlerine dair karşılaşılan zorluklar çoktan aza doğru şu şekildedir:

- “Bilgilendirme/Farkındalık eksikliği”
- “Yetersiz Kaynaklar / Yoksunluk”
- “Ulaşım Sorunu”
- “Kayıt Sıkıntıları”
- “Çocuk işçiliği”
- “Hastalık ve engellilik”
- “Dil sorunu”
- “Ulaşım ücreti”
- “Okula başvurunun reddi”
- “Güvenlik Kaygısı/Akran Zorbalığı”
- “Erken yaşta evlilik/Çocuk Evliliği”
- “Kimlik Kartının olmaması”
- “Meyilli olmamak”
- “Başka şehirde kayıtlı olmak”
- “Kimlik Kartının süresinin dolması”
- “Psiko-Sosyal Faktörler”
- “Ailenin İlgisizliği”
- “Okul Yok” (Algan, 2019, s. 50)

Kardeş ve Akman (2018)’in Suriyeli Çocuklara eğitim veren öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu çalışmasında ise Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşanan sorunlara sınıf ortamı bağlamında ele almış ve sınıftaki Suriyeli çocuklarda görülen başlıca sorunları şu şekilde sıralamıştır: Dil problemi, okula uyum problemi, kendini ifade

etmede güçlük, şiddete meyilli olma, duygusal sorunlar, arkadaşlık kurmada zorluk yaşama, algılama güçlüğü, sayısal becerilerde yetersizlik (Kardeş ve Akman, 2018, s.6).

Kardeş ve Akman (2018) yine aynı çalışmasında öğretmenlerin Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanan müfredata dair görüşlerine başvurmuştur. Ortaya çıkan sonuca göre öğretmenler mevcut müfredatın Suriyeli çocukların eğitimine uygunluğu konusunda şu eksikliklerin olduğunu dile getirmişlerdir: Türk eğitim müfredatı Suriyeli çocukların eğitimine uygun bir müfredat değil, dil sorununa odaklanılmalı, aile eğitimi içermeli ve uyum problemlerini çözmeli (Kardeş ve Akman, 2018, s. 7).

Kardeş ve Akman (2018)'ın çalışması neticesinde öğretmenler tarafından belirtilen görüşlere göre Suriyeli öğrencilere eğitim vermeye engel olan bazı durumlar vardır ve öncelikle bu engeller aşılmalıdır. Bu engeller aşılmadığı takdirde eğitim süreçlerinde ortaya çıkan diğer engellerin aşılması mümkün görülmemektedir. Bu eğitim engelleri şunlardır: Dil problemi, öğretmene konuyla ilgili eğitim ve destek verilmemesi, çocukların derse karşı isteksizliği, aile katılımının olmaması, kültürel farklılık, çocukların okula devamsızlığı, öğretmenin kendini yetersiz hissetmesi, yardımcı bir tercümanın olmaması (Kardeş ve Akman, 2018, s.8).

Suriyelilerin eğitim sürecine dair tüm bu çalışmalarla ortaya konmuş problemler göç sürecinin başlarında daha büyük bir sorun teşkil ettiyse de geride bırakılan 10 yıllık süreçte kısmen de olsa giderilmiştir ancak halen ülkemizde yaşamakta olan Suriyeli sığınmacıların Türk Eğitim sistemine tamamen uyum sağlayabildiklerini söylemek güçtür, özellikle okul çağındaki bazı Suriyeli çocukların Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri ve anlama anlatma problemi yaşadıkları bu çalışmayla ve benzer pek çok çalışmayla ortaya konmuştur (Bulut vd., 2018, Bölükbaş, 2016, Büyüikiz ve Çangal, 2016, Emin, 2016, Taştan ve Çelik, 2017, Tanrıkulu, 2017, Şahin, 2020). Çocukların devlet okullarındaki sınıflara kaydedilirken yalnızca yaşlarına uygun olan sınıfa yerleştirilmeleri çok büyük hatadır çünkü her çocuğun Türkçe bilgisi aynı düzeyde değildir ve bu sebeple pek çok çocuk dersleri anlamakta problem yaşamaktadır. Bunu gidermek adına Suriyeli çocuklar için dil düzeylerine uygun ayrı sınıflar açılması yahut ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerine kaydolmadan önce Türkçe dil yeterliliklerinin bir seviye tespit sınavıyla tespit edilmesi, sınavda yeterli puanı alamayanların 1 yıllık hazırlık sınıflarında okutulması, sonrasında okula başlatılması daha doğru olacaktır. Ayrıca Suriyeli çocuklara eğitim vermekte olan öğretmenler diğer öğretmenlerle birlikte aldıkları seminerler haricinde ayrıca bir hizmet içi eğitime tabii tutulmaları ve belirli aralıklarla öğretmenlerden Suriyelilerin eğitim

süreçlerine dair geri bildirimler alınmalı, eğitim programları buna göre şekillendirilmelidir.

2.3.2. Suriyeli Çocukların Okullaşma Oranı

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün 2019 verilerine göre eğitim kademelerine göre okullaşma oranları şu şekildedir (Aksoy, 2020, s. 9):

Okul Öncesi kademesinde okullaşma oranı %30, 77'dir. Bu kademeye kayıtlanmaya uygun yaştaki Suriyeli çocuk sayısı 112 bin 834 iken ana okuluna kayıtlı olan Suriyeli çocuk sayısı 34 bin 718'dir. Bu %30'luk oranın ise 16 bin 964'ünü kız, 17 bin 754'ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Aksoy, 2020, s. 9).

İlkokul kademesinde okullaşma oranı %88, 80'dir. Bu kademeye kayıtlanmaya uygun yaştaki Suriyeli çocuk sayısı 382 bin 357 iken ilkokula kayıtlı Suriyeli çocuk sayısı 339 bin 541'dir. Bu %88'lik oranın ise 164 bin 816'sını kız, 174 bin 725'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Aksoy, 2020, s. 9).

Ortaokul kademesinde okullaşma oranı %70, 13'dir. Bu kademeye kayıtlanmaya uygun yaştaki Suriyeli çocuk sayısı 318 bin 251 iken ortaokula kayıtlı Suriyeli çocuk sayısı 223 bin 182'dir. Bu %70'lik oranın ise 109 bin 875'ini kız, 113 bin 307'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Aksoy, 2020, s. 9).

Lise kademesinde okullaşma oranı %32, 55'dir. Bu kademeye kayıtlanmaya uygun yaştaki Suriyeli çocuk sayısı 268 bin 730 iken liseye kayıtlı Suriyeli çocuk sayısı 87 bin 478'dir. Bu %32'lik oranın ise %45, 161'ini kız, %42, 317'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır (Aksoy, 2020, s. 9).

Suriyeli çocukların okullaşma oranının en fazla olduğu kademe ilkokul kademesi olup lise kademesi hariç diğer tüm kademelerde erkek öğrencilerin kız öğrencilere nazaran daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Lise kademesinde ise kızların erkeklere nazaran sayıya fazla olmasının sebebi erkek öğrencilerin evin geçimine katkı sağlamak için çalışmak zorunda kalmasıdır (Aksoy, 2020, s. 9)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün verilerine göre ülkemizdeki Suriyeli çocukların okullaşma oranları yıllara göre şu şekilde değişim göstermiştir (Aksoy, 2020, s. 10):

- 2014 – 2015 Eğitim Öğretim Yılında: %30, 42

- 2015 – 2016 Eğitim Öğretim Yılında: %37, 28
- 2016 – 2017 Eğitim Öğretim Yılında: %59, 13
- 2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılında: %62, 52
- 2018 – 2019 Eğitim Öğretim Yılında: %61, 39
- 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılında: %63, 29

Yıllar içerisinde Suriyeli çocukların okullaşma oranları giderek artmış ve halen artmaya devam etmektedir. Aksoy (2020)’nin aktardığı verilere göre 2014 - 2015 Eğitim Öğretim Yılından 2018 - 2019 Eğitim Öğretim yılına kadarki süreçte resmi okullarda eğitim alan Suriyeli öğrenci sayısı şu şekildedir:

- 2014 - 2015 Eğitim Öğretim Yılında: 40.000 Suriyeli öğrenci
- 2015 - 2016 Eğitim Öğretim Yılında: 62. 357 Suriyeli öğrenci
- 2016 - 2017 Eğitim Öğretim Yılında: 201. 505 Suriyeli öğrenci
- 2017 - 2018 Eğitim Öğretim Yılında: 382. 343 Suriyeli öğrenci
- 2018 - 2019 Eğitim Öğretim Yılında: 544. 785 Suriyeli öğrenci

Sonuç olarak 2018 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı verilerine bakıldığında Suriyeli çocukların okullaşma oranının halen yeterli düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Suriyeli çocuklar kimi zaman maddi imkansızlıklar kimi zaman ailevi problemler sebebiyle okula devamlılığı sağlayamamaktadır. Onların ülkemize uyumlarını kolaylaştıracak en önemli şeyin eğitim olması sebebiyle eğitim planlamalarında birincil amaç Suriyeli çocuklarda okullaşma oranlarını arttırmak ve okula devamlılığın sağlanmasındaki engellerin kaldırılması olmalıdır. Aksi halde ülkemizde ne dil ne de eğitim yönüyle Türk toplumuna uyum sağlayamamış kayıp bir nesil ortaya çıkacaktır.

2.3.3. Piktet Projesi (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi)

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi olarak ifade edilen PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System), “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT) kapsamında” 03.10. 2016 tarihinde başlatılmış bir projedir. Bu proje, Milli Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında imzalanan, FRIT (Facility for Refugees in Turkey) anlaşmasıyla birlikte uygulamaya konulmuştur.

Proje, başlangıçta iki yıl ile sınırlıydı ve Suriyelilerin yoğun olarak yaşadığı 23 ildeki Geçici Eğitim Merkezlerinde ve devlet okullarında sürdürülmekteydi⁸. Bu iller şunlardır: İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bursa, İzmir, Ankara, Konya, Antalya, Mersin, Adana, Kayseri, Kahramanmaraş, Malatya, Osmaniye, Gaziantep, Kilis, Adıyaman, Şanlıurfa, Siirt, Hatay, Batman, Mardin, Diyarbakır. Projenin 2018 yılında sona erdirilmesi planlanmış ancak sonrasında proje süresi uzatılmıştır. Günümüzde halen bu proje kapsamında Suriyeli çocuklara eğitim hizmetleri verilmekte ve çeşitli yardımlar yapılmaktadır⁹. Suriyelilerin sayıca fazla olduğu 23 ili kapsayan proje kapsamında dil öğretimi, öğretmen ve yardımcı hizmetler personeli sağlanması, rehberlik ve izleme-değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017). Proje kapsamında geçici süreli eğitim personeli olarak Türkçe Öğreticileri ve Rehberlik Danışmanı istihdamı yapılmıştır. Bir yıllık sözleşme yapılarak sözleşmeli statüde istihdam edilen Geçici Süreli Türkçe Öğreticileri ve Geçici Süreli Rehberlik Danışmanları, proje kapsamındaki 23 ilde MEB’e bağlı resmî okullarda, GEM’lerde ve Halk Eğitim Merkezleri’nde görev yapmıştır. Bu personelin maaşları, PICTES tarafından karşılanmıştır (Taştan ve Çelik, 2017)

Pictes projesinin temel hedefi Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumlarının sağlanmasıdır. Projenin tamamlanmasıyla ikili eğitime sebep olan Geçici Eğitim Merkezlerindeki eğitim faaliyetlerinin tamamen sonlandırılması ve Suriyeli çocukların tamamıyla devlet okullarında eğitim almalarının sağlanması planlanmaktadır (Kahraman, 2018). Kahraman (2018)’e göre projenin temel hedefi Geçici Eğitim Merkezlerinden kaynaklanan ikili eğitimi sona erdirmek ve devlet okullarında eğitim almakta olan Suriyeli çocukların dil ve uyum problemlerini çözerek okullaşma oranlarını arttırmaktır.

Proje kapsamında gerçekleştirilmekte olan faaliyetleri şunlardır ¹⁰:

- “Türkçe Dil Eğitimi”
- “Arapça Dil Eğitimi”
- “Erken Çocukluk Eğitimi”
- “Telafi Eğitimi”
- “Destekleme Eğitimi”

⁸ “Pictes Projesi”, <https://pictes.meb.gov.tr/izleme>, (Erişim Tarihi: 10. 07.2020).

⁹ “Pictes Projesi İçeriği”, <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>, (Erişim Tarihi: 10.07.2020).

¹⁰ “Pictes Projesi Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetler”, <https://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>, (Erişim Tarihi: 12.08.2020)

- Taşıma Hizmeti
- “Kırtasiye Yardımı”
- “Mesleki ve Teknik Eğitim Bursu”
- “Suriyeli Ailelerin Eğitim Hizmetleri Hakkında Bilgilendirilmesi”
- “Farkındalık Arttırma Faaliyetleri”
- “Türkçe Müfredatın Revizyonu”
- “Revizyon, İçerik Geliştirme ve Uygun Ortamın Sağlanması”
- “Ekipman Desteği Sağlanması”
- “Proje Araştırma Faaliyetleri ve Konferanslar”
- “Paydaşlarla Koordinasyon Toplantıları”
- “Öğretmen Eğitimleri”
- “MEB Yönetim Kademesi ve Diğer Personeller İçin Farkındalık Eğitimleri”
- “İzleme ve Değerlendirme”
- “Sosyal Uyum Faaliyetleri”
- “Suriyeli Ailelere Yönelik Türkçe Dil Eğitimi”

Özetle Pictes Projesi ile amaçlanan şeyler: Suriyeli çocukların eğitim sistemimize entegrasyonlarını hızlandırmak, onların dil ve uyum problemlerini çözerek eğitim hayatlarını kolayca sürdürmelerini sağlamak ve Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların proje süresinin bitimiyle beraber devlet okullarına geçişini sağlamaktır. Bu amaçların öündeki en büyük engel olan dil problemi hem Geçici Eğitim Merkezlerinde hem de devlet okullarında verilmekte olan yoğunlaştırılmış Türkçe dersleri ile ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır (Karaman, 2018).

Öte yandan devlet okullarına kayıtlanan Suriyeli öğrencilerin sayısının artmasına rağmen Geçici Eğitim Merkezlerindeki öğrenci sayıları dikkate alındığında bu merkezlerin bir süre daha açık kalacağı düşünülmektedir. Ancak projenin temel hedefinin Suriyeli çocukları Türk eğitim sistemine tamamen entegre etmek olduğu için bu merkezlerin uzun süreli olarak hizmet vermesi düşünülmemektedir (Bulut vd., 2018, s. 1213.) Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılında alınan bir kararla artık Geçici

Öğretim Merkezlerine 1. ve 5. Sınıf düzeylerinde kayıt kabul edilmemeye başlanmış; Geçici Eğitim Merkezlerinden mezun olup 9. Sınıfa geçecek olan öğrencilerin ise Türkçe dil seviyelerinin dikkate alınması şartı ile devlet okulu ya da Geçici Eğitim Merkezlerine kayıtlarının yapılması istenmiştir. Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim görmekte olan ara sınıf öğrencilerinin devamı konusunda ise herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ancak öğrencilerin talebi halinde devlet okullarına geçişleri sağlanmaktadır (Taştan ve Çelik, 2017, s. 19). Proje ile birlikte süreç sonunda Suriyeli çocukların tamamının devlet okullarına geçiş yapmaları hedeflenmektedir ancak bu geçişin ani olarak değil planlı ve sürece dayalı olarak gerçekleştirilmesi kararı alınmıştır. (Taştan ve Çelik, 2017, s. 33) Ani geçişin yaratabileceği olumsuzlukları engellemek adına ise Geçici Eğitim Merkezleri açık tutulmuş ve bu merkezlerdeki Türkçe derslerinin saati arttırılmıştır (Coşkun ve Emin, 2016, s. 31).

Pictes Projesi Aralık 2018 tarihinde 2. Fazına başlayarak PIKTES adını almış ve bu kapsamda sürdürülen tüm eğitim faaliyetleri aynen devam ettirilmiştir. PIKTES'in 2. Fazı Aralık 2021 tarihinde sona erecektir¹¹. Bu proje kapsamında MEB'e bağlı okullarda eğitim görmekte olan Suriyeli çocuklar Türkçe dahil tüm dersleri Türkçe olarak almaktadır. Ortaokul Türkçe dersinde ise Türk çocuklardan farklı olarak PIKTES projesi kapsamında basılan "Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe" adlı kitabın Seviye 1, 2 ve 3 olmak üzere üç seriden oluşan kitaplarını kullanmaktadır¹². Bu kitapların yukarıda yer alan "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Dil Öğrenme Sorunu ve Suriyeli Çocuklara Türkçe Öğretilen Merkezler" adlı başlığın "Halk Eğitim Merkezleri" alt başlığında belirtilmiş olan 13 – 17 yaş aralığındaki yabancı uyruklu öğrenciler için düzenlenen Türkçe kursu programındaki Seviye 1, 2 ve 3'teki kazanımlarla aynı doğrultuda hazırlandığını söylemek mümkündür. Bu kitap dışında 6 – 12 yaş aralığındaki Suriyeli ilkökul öğrencileri için okullarda "Hayat Boyu Türkçe" adlı kitap kullanılmakta ve yine bu kitap da Seviye 1, 2 ve 3 olmak üzere 3 kitaptan oluşmaktadır¹³ Suriyeli çocuklara özel Türkçe dersi kitabı bulunması bir avantaj olsa da diğer dersleri Türkçe olarak ve Türk çocuklarla aynı müfredatı aldıkları için birçok Suriyeli çocuk dersleri anlamakta zorlanmakta ve bunu sonucunda akademik olarak başarısız olmaktadır. Ancak bu tip zorluklar 2018 - 2019 Eğitim Öğretim Yılından itibaren Suriyeli çocuklara özel uyum sınıflarının açılmasıyla beraber oldukça azalmıştır. Devlet okullarında ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde herhangi bir sınıf düzeyinde eğitim alan ve Türkçesi yeterli olmayan öğrenciler için açılan bu sınıflarda normal sınıf düzeyinden ayrı bir müfredat takip edilmekte

¹¹ "Piktes Nedir?", <https://piktes.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 12.08.2020)

¹² "Piktes Projesi Ders Kitapları", <https://piktes.gov.tr/Home/DersKitaplari>, (Erişim Tarihi: 12.08.2020).

¹³ "Piktes Projesi Ders Kitapları", <https://piktes.gov.tr/Home/DersKitaplari>, (Erişim Tarihi: 12.08.2020).

ve ağırlıklı olarak Türkçe dersleri işlenmektedir. Uyum sınıflarında Türkçe ya da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri kadrolu veya sözleşmeli olarak ya da ücretli olarak görevlendirilmektedirler. Uyum sınıflarının amacı öğrencilerin dil problemini ortadan kaldırmak ve diğer tüm derslerde sınıf düzeylerinden beklenen başarıyı yakalamalarını sağlamaktır¹⁴. Projenin başlarında uyum sınıflarının olmaması öğrencilerin okula uyumu ve ders başarısını oldukça olumsuz etkilemekteyken günümüzde bu sınıfların açılmasıyla beraber bu tip problemlerin daha az yaşandığını söylemek mümkündür

Günümüzde artık Suriyeli çocukların büyük bir bölümünün MEB'a bağlı devlet okullarında eğitim almakta oldukları söylenebilir. Çalışmamız da PIKTES Projesi kapsamında devlet okullarında eğitim görmekte olan 8. sınıftaki Suriyeli çocukları kapsamaktadır.

2.3.4. Suriyeli Çocukların Dil Öğrenme Sorunu ve Suriyeli Çocuklara Türkçe Öğretilen Merkezler

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaş sonrası ülkemize göç etmiş olan Suriyelilerin eğitim süreçlerinde yaşadıkları en önemli sorunlardan biri dil sorunudur. Suriyeli çocukların yeterli düzeyde Türkçe bilmemeleri; akademik başarısızlık, devamsızlık, okulu terk ve uyum gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Dil ve kültür arasındaki kuvvetli bağ düşünüldüğünde, Suriyeli çocukları Türkçeyi konuşur ve yazar duruma getirmek, onların Türk toplumuna kısa zamanda uyum sağlamalarını ve Türk kültürünü öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Suriyeli çocukların devlet okullarında yaşadıkları dil ve iletişim sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi şüphesiz eğitim-öğretimi de kolaylaştıracaktır. Bu sebeple sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir (Şahin ve Şener, 2019).

Suriyeli çocuklara Türkçe öğretimi onların Türk eğitim sistemine ve aynı zamanda topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak önemli bir faaliyettir. Çünkü dil bilmeyen Suriyeli çocukların Türkçe olarak verilen dersleri anlaması ve o derslerde başarı göstermesi olanaksızdır. Bu sebeple Suriyeli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinde karşımıza çıkan birincil sorun dil engelidir (Çoça, 2015) Suriyeli çocuklara sunulan her kademedeki eğitim faaliyetlerinin ilk hedefi bu sorunu aşmaya yönelik olmalıdır.

Suriyelilerin ülkemize göç etmeye başladığı 2011 yılından bu yana her yaş seviyesindeki Suriyeli için Türkçe öğretimi sağlanmıştır. Suriyelilerin Türkçe öğrendiği

¹⁴ "Sıkça Sorulan Sorular/Uyum Sınıfları", <https://piktes.gov.tr/Home/SSS>, (Erişim Tarihi: 15.08.2020).

merkezler şu şekilde sıralanabilir: Geçici Eğitim Merkezleri, Devlet Okulları, Halk Eğitim Merkezleri, Sivil Toplum Kuruluşları ve Dernekler. Bu merkezler sırasıyla şu şekilde incelenebilir:

2.3.4.1. Geçici Eğitim Merkezleri

Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) okul çağındaki bulunan Suriyeli çocuklara ve gençlere yönelik olarak hem AFAD tarafından 25 ilde oluşturulan kamplarda hem de kamp dışında faaliyet gösteren, Suriye müfredatına bağlı olarak Arapça eğitim veren eğitim merkezleridir. Bu merkezlerde verilen eğitim ilköğretim ve ortaöğretimi kapsamaktadır (MEB, 2014) Geçici Eğitim Merkezlerinin kurulmasında Sivil Toplum Kuruluşları öncü rol üstlenmiştir. Suriyelilerin Türkiye'ye geldiği ilk yıllardan itibaren GEM'lerin finansmanı ve yönetimi STK'lar aracılığı ile yapılmıştır. GEM modeline dünyadaki eğitim literatüründe rastlamak mümkün değildir. Modelin geliştirilmesinde MEB ve uluslararası kuruluşlar rol almıştır ve dünyadaki eğitim modellerine özgün bir model eklemişlerdir (Aksoy, 2020, s. 5).

GEM'lerde okutulan müfredat Suriye müfredatı olduğundan ve dersler Arapça olduğundan burada çalışan personelin büyük bir kısmını Suriyeli öğretmenler oluşturmaktadır. GEM'lerde verilen Türkçe dersi ise haftada 5 saat olup bu ders için Türk öğretmenler görevlendirilmiştir. Türkçe dersini Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri, Türkçe Öğretmenleri ya da Sınıf Öğretmenleri verebilmektedir (Emin, 2016) Bu merkezlerde okumak isteyen öğrencilerin başvuruları ve seviye belirleme sınavları MEB il milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenler ve idarecilerden oluşan komisyonlar tarafından yapılmaktadır. Suriyeli gönüllü öğretmenlerin seçiminde ise MEB Türkiye Diyanet Vakfı ile iş birliği yapmaktadır. Öncelikle il müftülüklerine başvuruda bulunan gönüllü öğretmenler daha sonra MEB ve Türkiye Diyanet Vakfı (TDV)'nin il müftülüklerince oluşturulan komisyonlar tarafından seçilmektedir (Emin, 2016, s. 17)

Geçici Eğitim Merkezlerindeki Eğitim ve Türkçe eğitimi yeterli gelmediği için Suriyeli çocukların aşamalı bir şekilde devlet okullarına geçişi sağlanmak için 2016 – 2017 Eğitim Öğretim Yılından itibaren bu merkezlere anaokulu, 1, 5 v 9. Sınıf kayıtları alınmamaya başlanmıştır (Aksoy, 2020 s. 5).

Geçici Eğitim Merkezleri için çeşitli bina ve derslik imkanı kullanılmaktadır. Bu binaların başında MEB'e bağlı resmi okullar gelmektedir. Devlet okullarının binaları Suriyelilerin eğitiminde iki türlü kullanılmaktadır. İlki bu binaların Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) olarak hizmet verdiği durumlardır. Suriyelilerin yoğun bir şekilde yaşadığı

mahallelerde ikili öğretimin uygulanmakta olduğu pek çok okul binası sabah Türk öğrencilerin, öğleden sonraysa Suriyeli öğrencilerin eğitimi için kullanılmaktadır. Bu binalara sahip okulların her biri iki isimle resmî kayıtlarda geçmektedir.Örneğin Kahramanmaraş'ta Vali Hilmi Tolun Ortaokulu sabah Türk öğrencilere, Türk öğretmenler tarafından Türkiye müfredatı çerçevesinde eğitim vermekte; öğleden sonra ise Suriyeli öğrencilere Meb tarafından belirlenmiş müfredat doğrultusunda 15 saat Türkçe öğretimi dersine ek olarak Suriyeli öğretmenler tarafından Arapça olarak eğitim verilmektedir. Dolayısı ile bu okul aynı zamanda Vali Hilmi Tolun Ortaokulu Geçici Eğitim Merkezi ismiyle de resmî kayıtlarda yer almaktadır. Türk öğrencilerin eğitimi ile ilgili işlemlerde ilk isim, GEM faaliyetleriyle ilgili işlemlerde ikinci isim kullanılmaktadır. Türkiye genelinde bu şekilde kullanılan 201 devlet okulu bulunmaktadır. Buna ek olarak AFAD tarafından 46, belediyeler tarafından 11, bazı kamu kurumları tarafından 20, STK'lar tarafından 25 ve özel mülkiyet konumunda olan 84 bina Suriyeli çocuklara GEM olarak hizmet vermek üzere kiralanmıştır (Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2017).

GEM'lerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş haftalık ders çizelgesine uyulmaktadır. Bu merkezlerde öğretim dilinin Arapça olmasına karşın 2016 -2017 Eğitim Öğretim Yılından itibaren ilköğretim düzeyinde haftada 30 saat ders tanımlanmış ve bu 30 saatin 15 saati Türkçe öğretimine; ortaöğretimde ise haftalık 35 saat ders tanımlanmış ve bu sürenin 15 saati Türkçe öğretimine ayrılmıştır. Yeni eğitim dönemlerinde hedeflenen Suriyeli çocukların bir an önce Türk eğitim sistemine entegrasyonu sağlamak olduğu için Türkçe öğretimine öncelik verilmiştir. GEM'lerde Türkçe öğretim dersleri haricindeki diğer dersler Suriyeli öğretmenler tarafından verilmekte ve Suriye müfredatı takip edilmektedir (Taştan ve Çelik, 2017, s. 24 -25) Bu merkezlerde çalışma grubumuzun da dahil olduğu ilkokul ve ortaokul kademesinde görülen dersler şunlardır:

	Dersler	Sınıflar							
		İlkokul			Ortaokul				
		2	3	4	5	6	7	8	
Zorunlu Dersler	Türkçe	15	15	15	15	15	15	15	
	Arapça	3	3	2	2	2	2	2	
	Matematik	3	3	3	2	2	2	2	
	Hayat Bilgisi	3	3						
	Fen Bilimleri			3	2	2	2	2	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi			2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun ve Fiziki Etkinlikler	2	2	2					
	Beden Eğitimi Ve Spor				2	2	2	2	
	Trafik Güvenliği			1					
	Serbest Etkinlikler	2	2						
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1
	ZORUNLU DERS TOPLAMI	30	30	30	27	27	27	28	
Seçmeli Dersler	Kur'an-ı Kerim (4)				1/2	1/2	1/2	1/2	
	Hiz. Muhammedi'nin Hayatı (1)				1/2	1/2	1/2	1/2	
	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı İle Kabul Edilen Diller (4)				1/2	1/2	1/2	1/2	
	Zekâ Oyunları (1)				1/2	1/2	1/2	1/2	
	Drama (1)				1/2	1/2	1/2	1/2	
	Okuma Becerileri (1)				1/2	1/2	1/2	1/2	
	Matematik Uygulamaları (1)				1/2	1/2	1/2	1/2	
					1/2	1/2	1/2	1/2	
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı				3	3	3	3	
	TOPLAM DERS SAATİ SAYISI	30	30	30	30	30	30	30	

Şekil 3.Geçici eğitim merkezlerinde ilkökul ve ortaokul kademesinde görülen dersler

Kaynak: Taştan ve Çelik (2017, ss. 26 -26)

Geçici Eğitim Merkezlerinde 15 saat olarak verilen Türkçe öğretim dersi Suriyeli çocukların hem Türk toplumuna hem de Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları için önemli bir araç olmuştur (Taştan ve Çelik, 2017: 25 – 26) Ancak Türkçe öğretimine ağırlık verilip alan derslerinin azaltılması öğrencilerin normal müfredattan geri kalmalarına sebebiyet vermektedir. Daha açıkça ifade etmek gerekirse; bir devlet lisesinde haftada 6 saat matematik dersi verilmekteyken GEM’lerde haftada 2 saat matematik dersi verilmekte; devlet liselerinde haftada 4 saat yabancı dil dersi varken Gem’lerde yabancı dil dersi seçmeli olarak 1 ya da 2 saat verilmektedir. Bu sebeple GEM’lerde alan derslerine yönelik telafi eğitimleri verilmesi yapılmalıdır (Taştan ve Çelik, 2017, ss. 25 – 26) Yine de Türkçe öğretimi açısından bakıldığında GEM’lerdeki ders saati dil sorununu gidermek adına makul düzeydedir.

Günümüzde Geçici Eğitim Merkezlerinin eğitim faaliyetleri son derece kısıtlanmış durumdadır. Konuyla ilgili Piktes Projesi Genel Merkezi şu bilgiyi vermiştir¹⁵:

“Geçici Öğretim merkezleri Türkçe haricindeki diğer derslerin Arapça verildiği bir öğretim merkeziydi. Bir çocuk aynı anda hem okula hem de Geçici Öğretim Merkezine kayıt olamıyordu, birini tercih etmek zorundaydı ancak günümüzde Geçici Öğretim Merkezleri artık yavaş yavaş kapatıldı. Şu an daha önceden hizmet veren Geçici Öğretim Merkezlerinin %90’ı kapatılmış durumda. Şu an Geçici Öğretim Merkezlerine Türkiye genelinde kayıtlı olan öğrenci sayısı da 10 bin civarında. Eskiden öğrenci sayısı 300 bin civarındaydı. Şu an sistemde görüldüğü kadarıyla sadece bazı illerde Geçici Öğretim Merkezi var. Bu iller arasında Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kilis, Konya, Mersin ve Şanlıurfa bulunmakta. Ancak İstanbul’da 20, Konya’da ise 10 öğrenci kayıtlı görünüyor. Bu merkezler kapatılmış olabilir. Şu an Piktes projesi ile hedeflenen şey Geçici Öğretim Merkezlerini tamamen kapatıp tüm çocukları devlet okullarına kaydetmek. Artık bu hedefe yaklaşılmış durumda. Var olan Geçici Öğretim Merkezlerinde çok az öğrenci kalmış durumda ve 2018 – 2019 eğitim öğretim yılından itibaren yeni kayıtlar kabul edilmiyor. Çok yakında tamamı kapatılmış olur ve Suriyeli çocukların eğitimi tamamiyle okullarda yürütülür.

Suriyeli öğrencilerin okullara kaydı konusunda her yıl farklı bir şey uygulandı. Kişi ilk geldiği zaman geçici eğitim merkezine gidiyordu. Gittiği zaman ayrıca bir Türkçe eğitimi gibi bir şey hiçbir zaman olmadı. Ancak bazı öğrenciler direkt Geçici Eğitim Merkezleri olmayan yerlerde okula kaydoldular. Onlar da direkt sınıfa girdi. Okula direkt kaydolup başlıyorlardı. Kısacası projenin başlarında öğrencilerin Geçici Eğitim Merkezine ya da devlet okullarına kaydedilmesi konusunda kesin bir uygulama yoktu. Artık 2018 - 2019 Eğitim Öğretim Yılından beri Suriyeli öğrencilerin kaydı direkt olarak devlet okullarına, yaşlarına uygun sınıflara yapılmakta ve Geçici Eğitim Merkezine yeni kayıt alınmamaktadır.”

¹⁵ Konuyla ilgili Piktes Projesinin resmi web sitesindeki <https://piktes.gov.tr/Home/Iletisim> adresinde yer alan Piktes Projesi Genel Merkezi’nin (90) 312 2238762 no’lu telefonundan 18.05. 2021 ilgili birimle iletişime geçilmiş ve projeye ilgili bilgi alınmıştır.

Sonuç olarak 2018 - 2019 Eğitim Öğretim Yılından beri Geçici Eğitim Merkezleri aktifliğini yitirmiş olduğunu; ve Suriyeli çocukların eğitimi büyük oranda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullara devredildiğini söylemek mümkündür.

2.3.4.2. Devlet Okulları

Kamp dışında yaşamını sürdürmekte olan Suriyeli çocukların eğitim gördükleri bir diğer önemli merkez devlet okullarıdır. MEB'in 2014/21 no'lu genelgesine göre 2014 yılından itibaren Suriyeli çocukların kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile birlikte herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırabilme imkanı verilmiştir (MEB, 2014). Böylece anasınıfından 12. Sınıfa kadarki her eğitim kademesine Suriyeli çocukların kayıt edilmesi sağlanmış, onlara Türk çocuklarla eşit oranda eğitim fırsatı sunulmuştur. Suriyeli sığınmacıların ülkemizde daha uzun süre kalacakları anlaşılnca Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların kayıtları devlet okullarına yönlendirilmiştir. Suriyeli çocukların devlet okullarında aldıkları eğitim tamamen Türkçedir ve Türk çocuklarla aynı dersleri almaktadırlar. Bu açıdan Suriyeli çocukların Türkçeyi en aktif bir şekilde öğrendikleri merkez devlet okullarıdır.

Devlet okullarında eğitim almakta olan Suriyeli çocuklar Türk çocuklar için uygulanan müfredat ve haftalık ders çizelgesine tabidirler. GEM'lerde ise farklı bir ders programı uygulanmaktadır.

2016 – 2017 yılından itibaren 1., 5. ve 9. Sınıflarda okuyan Suriyeli öğrencilerin devlet okullarına kayıt yaptırması zorunlu hale gelince Suriyeli öğrenciler için Türkçe daha da önemli bir sorun haline gelmiştir. Örneğin 6-8. sınıfları Türkiye'de geçici eğitim merkezlerinde Arapça eğitim alarak bitiren ancak yeterli düzeyde Türkçe öğrenmeyen bir çocuk, 9. sınıfta devlet okuluna kayıt yaptırarak Türk öğrencilerle aynı sınıfta ve Türkçe eğitim almak durumunda kaldığında, Türkçesi yeterli gelmediği için derslerde zorlanmakta, okul ilişkileri zayıflamakta ve nihayetinde okulu terk etmektedir. Taştan ve Çelik'in (2017)'in araştırması kapsamında okullaşmamış çocuk velisi, okullaşmamış çocuk, eğitim koordinatörü ve Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşmelerde 5. ve 9. Sınıf düzeyinde okula kayıt yaptıran birçok Suriyeli çocuğun okula devam etmediği bilgisine ulaşılmıştır. Suriyeli çocuklar Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenemediklerinden dersleri takip etmekte zorlanmakta ve sınıftaki arkadaşlarıyla yeterince bağ kuramamaktadır. Bunun neticesinde çocuk bir süre sonra okulu bırakmaktadır. Zayıf Türkçe ile ya da hiç Türkçe bilmeden bu sınıf düzeylerine kayıtları yaptırılan Suriyeli çocuklar okula devam etseler bile akademik anlamda büyük problemler yaşamaktadırlar. Bu çocukların bir yandan Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenmeleri, bir yandan da eş zamanlı olarak

Türkçe müfredatla hazırlanmış olan hayat bilgisi, matematik, fizik, tarih gibi ders içeriklerini öğrenmeleri gerekmektedir. “Suriyeli öğrenci Türk çocuklarla aynı sınıf atmosferinde kaldığında Türkçeyi zaten öğrenir” varsayımı ne yazık ki 5. Ve 9. Sınıf düzeyindeki Suriyeli çocuklar için geçerli olmamaktadır. Suriyeli öğrenci Türkçeyi öğrenmeye çabalarken bir yandan diğer dersleri kaçırmaktadır. Bunun sonucu olarak kimi durumlarda izolasyon süreci başlamakta ve her halükârda bu çocukların akademik başarıları sınıf ortalamasının altında seyretmektedir. Taştan ve Çelik (2017)’in Türk öğretmenlerle yaptıkları odak grup görüşmesinde Türk öğrencilerle 2 yıl boyunca aynı sınıfta eğitim aldığı halde heme hemen hiç Türkçe öğrenemeyen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu bilgisi paylaşılmıştır. Yine aynı çalışmada Türk öğretmenlerle yapılan görüşmelerde dil yetersizliğinin akademik başarıyı düşürdüğü ve bu durumun Suriyeli öğrencileri sınavlarda dezavantajlı duruma getirdiği görüşü paylaşılmıştır (Taştan ve Çelik, 2017, s. 38). Devlet okullarında Türk öğrencilerle tamamen aynı müfredatı alan Suriyeli çocukların bu müfredatlardan dil sorunu nedeniyle tam anlamıyla yararlanamadıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak Suriyeli çocuklar müfredatın içeriğini ve aktarılan çeşitli değerleri kendi toplumsal yapıları için anlamlı bulmamışlardır (Taştan ve Çelik, 2017, s. 56) Alanyazındaki diğer çalışmalarda da Taştan ve Çelik (2017)’in ortaya koymuş olduğu bu dil problemini destekleyici bulgulara ulaşılmıştır (Aksakal, 2017; Aksoy, 2020; Bölükbaş, 2016; Büyükkiz ve Çangal, 2016; Çelik, 2019).

Devlet okullarında eğitim almakta olan Suriyeli öğrenciler için Türkçe bilmemek büyük bir sorun teşkil etmektedir. Derslerin tamamen Türkçe olması sebebiyle bu çocuklar hem akademik olarak başarısız olmakta, hem de öğretmen ve arkadaşlarıyla iletişim kuramamaktadırlar. Bu sebeple 2019 – 2020 Eğitim öğretim yılından itibaren ilk kez başlatılan bir uygulama olan “Uyum Sınıfları” hayata geçirilmiştir. Suriyeli çocuklar Türkçelerinin yeterli olmaması halinde ve diğer derslerde de akademik başarısızlık göstermeleri halinde uyum sınıflarına yönlendirilmektedirler. Devlet okullarında seviyelerine uygun olan değil yaşlarına uygun olan sınıflara kaydedilmekte ve herhangi bir Türkçe hazırlık kursu almamakta olan bu çocuklar için uyum sınıfları açılmış olması onların dil problemini aşmaları adına çok önemli bir adım olmuştur. Bu konuyla ilgili Piktes Genel Merkezinden alınan bilgi şu şekildedir¹⁶:

“Suriyeli öğrencilerin ülkemizde eğitim görmeye başladıkları 2013 yılından 2019 yılına kadar bu çocuklara herhangi bir dil sınavı yapılmadı ve

¹⁶ Konuyla ilgili Piktes Projesinin resmi web sitesindeki <https://piktes.gov.tr/Home/Iletisim> adresinde yer alan Piktes Projesi Genel Merkezi’nin (90) 312 2238762 no’lu telefonundan 18.05. 2021 ilgili birimle iletişime geçilmiş ve uyum sınıfları hakkında bilgi alınmıştır.

uyum sınıfı açılmadı. İlk kez 2017 – 2018 Eğitim Öğretim Yılı’nda uygulanan TDS (Türkçe Dil Sınavı) sonrası bu sınavdan başarılı olamayan öğrenciler için devlet okullarında uyum sınıfları açılmaya başlandı. Uyum sınıfları ise ilk kez 2019 – 2020 Eğitim Öğretim Yılı’nda 3. Sınıftan 12. Sınıfa kadarki tüm Suriyeli öğrenciler için açıldı. Ancak her yıl açılmayabiliyor ve okulun durumuna göre değişebiliyor. Uyum sınıflarında Türkçe ders saatleri diğer derslere nazaran daha fazladır ve öğrencilerin öncelikle dil konusundaki eksikliklerinin giderilmesi hedeflenmektedir. Uyum sınıflarının sürekli devam edip etmeyeceğine dair bir belirsizlik var. Bu yıl da açılır mı bu konuda henüz bir kesinlik yok.”

Uyum sınıflarında, 24 saati Türkçe dersi olmak üzere haftada toplam 30 saatlik ders saati uygulanır. Her bir ders saati 40 dakikadır. Bu sınıflarda 26 PIKTES uygulama ilinde (Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Çorum, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Yalova) Proje kapsamında istihdam edilen Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf ve Yabancı Dil öğretmenleri görev alır. Uyum sınıflarına ancak 3 Mayıs 2019 tarihinde yapılan Türkçe Yeterlilik Testi (TYS)’den 60 puan altı alan öğrenciler kabul edilmiştir. Bunun dışında uyum sınıflarında öğrenciler genellikle bir, en çok iki dönem olmak üzere eğitim alırlar¹⁷. Uyum sınıfları her yıl açılmamakla birlikte açılıp açılmaması öğrencilerin eğitim aldıkları okul müdürlüklerine bağlıdır.

Suriyeli çocukların eğitim süreçleri ve uyum sınıflarına dair detaylı ve birinci elden bilgi alabilmek adına çalışmamızın gerçekleştirildiği Sezai Karakoç İmam Hatip Lisesi müdürü Şeref Örs ile görüşülmüş ve kendisinden şu bilgiler edinilmiştir¹⁸:

- “Milli Eğitim Bakanlığından gelen talimatla artık Geçici Eğitim Merkezleri kapatılmıştır. İzmir’de artık böyle bir merkez hizmet vermemektedir”.
- “Devlet okullarında kendi yaş grubuna uygun sınıfa kaydolacak ancak yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen çocuklar Halk Eğitim Merkezlerindeki Türkçe kurslarına yönlendirilmekte, burada eğitim aldıktan sonra sınava tabii tutulup Türkçe yeterlilik belgesi aldıktan sonra devlet okullarında yaşına uygun düzeye kayıtları yapılmaktadır. Bu süreçten sonra eğitim başladıktan sonra

¹⁷ “Uyum Sınıflarıyla İlgili Sıkça Sorulan Sorular”, sss.pdf (piktes.gov.tr), (Erişim Tarihi: 10. 08.2021).

¹⁸ Konuyla ilgili 20.04.2021 tarihinde araştırmamızın gerçekleştirildiği İzmir Buca Sezai Karakoç İmam Hatip Lisesi müdürü Şeref Örs ile görüşülmüş ve Suriyeli çocukların eğitimine dair bilgiler alınmıştır.

Türkçe konusunda sıkıntı yaşayan çocuklar olursa onlar için uyum sınıfları açılmaktadır.”

- “Devlet okullarında eğitim görmekte olan Suriyeli çocuklardan Türkçe dil düzeyi yeterli olmayan ya da sınıf seviyesinin altında kalan çocuklar branş öğretmenlerinin ve okul yönetiminin kararıyla açılan uyum sınıflarına alınmaktadır. Öğrenciler bu uyum sınıflarında haftafa 20 saatten fazla yoğunlaştırılmış bir biçimde Türkçe dersi almaktadırlar. Örneğin haftada 30 ders saati varsa 22 saati Türkçe dersine, arta kalan saatler Müzik, Resim gibi derslere ayrılmaktadır. Bu kurslarda Fen, Matematik gibi dersler yoktur.”
- “Her okul uyum sınıfı açıp açmama konusunda Milli Eğitim Bakanlığınca özgür bırakılmıştır. Gerekli hallerde uyum sınıfları açılıp açılmaması okul yönetiminin inisiyatifindedir.”
- “Uyum sınıflarına kaydolun öğrencilerin kendi eğitim seviyelerindeki kayıtları devam etmektedir. Uyum sınıfında aldıkları eğitim boyunca kendi sınıf seviyelerindeki derslerde birtakım aksamalar olsa da çocuklar bu şekilde sınıflarını tamamlamaktadırlar.”
- “Uyum sınıflarında görev alan Türkçe öğretmenleri okulda görev alan Türkçe öğretmenleri haricinde dışarıdan görevlendirilen Türkçe öğretmenleridir.”
- “Sezai Karakaç İmam Hatip Lisesi bünyesinde oratokul seviyesinde 230 civarı çocuk kayıtlıdır. Bu sayının 25’ini 5. Sınıflar, 100’ünü 7. Sınıflar, 70’ini 6. Sınıflar, 24’ünü 8. Sınıflar oluşturmaktadır.”
- “Sezai Karakoç İmam Hatip Lisesi & Ortaokulu bünyesinde halen uyum sınıfları bulunmakta ve pandemi sebebiyle online sürdürülmektedir.”
- “Günümüzde artık Türkçe konusunda belirgin bir sıkıntı yaşamayan her Suriyeli çocuğun direkt olarak devlet okullarına kayıtları alınmakta ve Türk öğrencilerle aynı dersleri görmektedirler.”

Sonuç olarak Suriyeli çocukların günümüzdeki eğitimleri aktif olarak devlet okullarında yürütülmekte ve bu öğrencilerin dil sorunları uyum sınıflarıyla aşılmaya çalışılmaktadır.

2.3.4.3. Halk Eğitim Merkezleri

Halk Eğitim merkezlerinde Suriyeliler için için uygulayıcı ve Mali yükümlüsü UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) olan ve faydalanıcısının Meb Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olduğu “UNDP Türkiye Suriye Krizi Müdahale ve Dayanıklılık Projesi (TRP): Yetişkinler İçin Dil Eğitimi Projesi 1 Şubat 2018 tarihinden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitim Merkezlerinde ” A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde Türkçe kursları verilmektedir (HBÖGM, 2019). Söz konusu kurs programlarının yapısı Yaygın Eğitim Kurumları Yabancı Diller Çerçeve Kurs Programları ve Avrupa Konseyi tarafından yabancı dil öğrenimi ve öğretimi için yabancı dil dersinin uygulanmasına dair karşılaştırılabilir standartlar getiren “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi” kriterlerine uygun olup 53 halk eğitimi merkezinde yapılacak olan pilot uygulamayı kapsamaktadır. Kursiyerler kurs sonunda girecekleri seviye tespit sınavı sonrası kurs bitirme belgesi alabilmektedirler¹⁹. Bunun dışında yine Halk Eğitim Merkezlerinde her yaştan Yabancı uyruklu kişiler için ayrıca bir Türkçe kursu da bulunmaktadır²⁰.

Kurslarda Türkçe için A1, A2, B1 ve B2 seviyesi kurs programlarının her birinin toplam eğitim süresi 90 ders saati olarak planlanmıştır. Buna ek olarak öğrenciler için online sistemde 30 saatlik etkinlikler tasarlanmış olup harmanlanmış öğrenme modeliyle toplamda 120 saatlik bir tasarım yapılmıştır. Haftalık ders saati dağılımı, günlük 8 saati geçmemek üzere Eğitim Merkezinin fiziki durumu, başvuran kişi sayısı ve uygunluk saatleri göz önünde bulundurularak yaygın eğitim kurumu müdürü ve yabancı dil zümre öğretmenleri tarafından kararlaştırılır²¹.

Bu kurslarda Yaygın Öğretim Kurumlarında kadrolu Türkçe Öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni ve Yabancı Dil öğretmeni bulunmadığı durumlarda Milli Eğitim bakanlığında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmeni ve Yabancı dil Öğretmeni olarak atanmış öğretmenler görevlendirilir²².

Kurs programını başarıyla tamamlayanlara Kurs Bitirme Belgesi ve bitirdiği temaları gösterir not döküm çizelgesi verilir. Kurs programını tamamlamadan ayrılanlara, aldıkları temaları gösterir not döküm çizelgesi verilir. Kurs sonunda öğrendiği bilgileri Avrupa Ortak

¹⁹ “Yaygın Eğitim Programları ”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>, (Erişim Tarihi: 05.07.2020).

²⁰ “Yaygın Eğitim Programları ”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>, (Erişim Tarihi: 05.07.2020).

²¹ “Yaygın Eğitim Programları ”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>, (Erişim Tarihi: 05.07.2020)).

²² “Yaygın Eğitim Programları ”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>, (Erişim Tarihi: 05.07.2020).

Dil Kriterlerine göre verilen bir sertifika ile belgelendirmek isteyen kursiyerler, bu sertifika sınavlarını yapmaya yetkili kılınan kurum ve kuruluşlara müracaat edebilirler²³.

Her bir kur için kazandırılması hedeflenen beceriler farklıdır. A1 seviyesi için belirlenen Türkçe dil kazanımları şu şekildedir²⁴

1. “Kişiler (oturduğu yer, tanıdıkları, sahip olduğu şeyler gibi) hakkında en basit soruları yöneltebilir ve benzeri soruları yanıtlayabilirler.”
2. “En temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, basit ifadeler kullanabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilirler.”
3. “Kendilerini ve başkalarını tanıtmaları, nerede yaşadığı gibi kişisel bilgileri sorabilir ve cevaplayabilirler.”
4. “Karşısındaki insanların yavaş ve açık konuşarak kendisine yardımcı oldukları sürece onlarla basit bir şekilde konuşabilirler.”
5. “Basit bir metni rahatça okuyabilirler.”
6. “Basit bilgi formuna kendi kişisel bilgilerini yardımsız doldurabilirler.”
7. “Sayılar, miktarlar, fiyat ve zaman birimlerini kavrayabilir ve ayırt edebilirler.”
8. “Basit nezaket kalıplarını günlük hayatta kullanabilirler.”
9. “Basit bir şekilde yapılan yol tariflerini kolayca anlayabilirler.”²⁵

A2 seviyesi için belirlenmiş kazanımlar A1’e yakın olmakla birlikte ufak tefek farklılıklar içermektedir. A2 seviyesi için kursiyerlerin kazanması gereken Türkçe dil kazanımları şunlardır²⁶:

1. “Kendileri ve aileleri, alışveriş, görmek istedikleri yerler, meslekler vb. konularda sıkça kullanılan ifade ve deyimleri kolayca anlayabilirler.”
2. “Kendi kişisel tecrübelerini uygun bir ifade kullanarak deyimlerle anlatabilirler.”

²³ “Yaygın Eğitim Programları”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>, (Erişim Tarihi: 05.07.2020).

²⁴ “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4625>, (Erişim Tarihi: 09.08.2021).

²⁵ “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4625>, (Erişim Tarihi: 09.08.2021).

²⁶ “Yabancı Diller İçin Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4626>, (Erişim Tarihi: 09.08.2021)

3. “Gündelik pek çok konuda basit bir şekilde bilgi alışverişi yapabilirler.”

4. “Gündelik işlerini yaparken iletişim kurabilirler.”

5. “Anlık gelişen ihtiyaçlarını ve duygularını dile getirebilirler.”

6. “Geçmişte yaşadıkları olay veya duyguları basit bir şekilde tanımlayabilirler.”

7. “Çevrelerinde gördükleri çoğu şeyi tarif edebilirler.”

8. “Yapılan bir davete uygun bir biçimde karşılık verebilirler.”

9. “Gelecekteki plan ve hedeflerinden bahsedebilirler.”

10. “Yol tariflerini kolayca anlayıp aynı şekilde yol tarif edebilirler”²⁷.

B1 seviyesinde kursiyerlerden beklenen kazanımlar ise şu şekildedir²⁸:

1. “Bir konuşmayı kendileri başlatabilir, uygun bir biçimde sürdürebilir ve sonlandırabilirler”.

2. “İstek ve planlarını dile getirebilirler.”

3. “Günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek durum veya olayların yanı sıra sıradan olmayan durum ve olaylarla da baş edebilirler.”

4. “Bilindik konularda hazırlık yapmaksızın bir sohbete dahil olabilir ve iletişimi sürdürebilirler.”

5. “Arada hata, eksik ve düzeltme yapmak için duraksayarak konuşmalarına rağmen geniş çapta dil bilgisel öğeleri kullanabilirler.”

6. “Çevresindeki gerçekleştirilen uzun konuşmalardaki önemli noktaları anlayabilir ve takip edebilirler.”

7. “Yazılı ve sözlü olarak birbiriyle ile bağlantılı ve tutarlı ifadeler kullanarak kendi görüş ve düşüncelerini sebepleriyle birlikte açıklayabilirler.”

8. “Radyo ve televizyon yayınlarındaki güncel olayları ve kendini ilgilendirebilecek konuları yeterli düzeyde anlayabilirler.”

²⁷ “Yabancı Diller İçin Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı,” <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4626>, (Erişim Tarihi: 09.08.2021).

²⁸ “Yabancı Diller İçin Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı,” <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4627>, (Erişim Tarihi: 10.08.2021).

9. “Seyahat planları yapabilir ve seyahat esnasında karşılaşılacak sorunların üstesinden gelebilirler.”

10. “Bir günlük, bir blog, bir seyahat güncesi yazabilirler.”²⁹

Son olarak B2 seviyesinde belirlenen Türkçe dil kazanımları şu şekildedir³⁰:

1. “Türkçede somut ve soyut konulara yönelik karmaşık metinlerin temel içeriğini anlayabilirler.”

2. “Kendi uzmanlık alanında yapılan tartışmaları anlayabilirler.”

3. “Ana dili Türkçe olan kişilerle akıcı bir biçimde konuşabilirler.”

4. “Kendi uzmanlık alanı da dâhil olmak üzere, hem somut hem de soyut konulardaki karışık metinlerin ana fikirlerini anlayabilirler.”

5. “Kapsamlı bir konuya dair görüşlerini açık, anlaşılır ve ayrıntılı bir biçimde ifade edebilirler.”

6. “Tartışmalı bir konu hakkında ortaya atılmış çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yönlerini göstererek görüşlerini yazılı ve sözlü olarak ortaya koyabilirler.”

7. “Derste edindiği bilgi ve becerileri gerçek yaşamdaki ortamlarına başarıyla uyarlayabilirler”³¹

Buraya kadar ele alınan kazanımlar Halk Eğitim Merkezlerinde verilmekte olan yaş sınırı belirlenmemiş genel Türkçe kurslarına aittir. Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyeli ve diğer yabancı çocuklar için çocuklara yönelik ayrı bir yabancılar için Türkçe kursu da mevcuttur. 13 – 17 yaş aralığındaki çocuklara Türkçe öğretilmesinin amaçlandığı bu kurslar diğer Türkçe kurslarından farklı olarak Seviye 1, Seviye 2 ve Seviye 3 şeklinde bölümlerden oluşmaktadır ve her bölümde kazandırılması hedeflenen farklı Türkçe dil becerileri yer almaktadır. Bu doğrultuda seviyeler göre kazandırılması amaçlanan kazanımlar şunlardır³²:

²⁹ “Yabancı Diller İçin Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”, <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4627>, (Erişim Tarihi: 10.08.2021).

³⁰ “Yabancı Diller İçin Türkçe B2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”, https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_T%C3%BCrk%C3%A7e%20B2%20Seviyesi%20Harmanlanm%C4%B1%C5%9F%20Model%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf, (Erişim Tarihi: 11.08. 2021).

³¹ “Yabancı Diller İçin Türkçe B2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”, https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_T%C3%BCrk%C3%A7e%20B2%20Seviyesi%20Harmanlanm%C4%B1%C5%9F%20Model%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf, (Erişim Tarihi: 11.08. 2021).

³² “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı”, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021)

Seviye 1 Kazanımları:

1. “Türk dilinin alfabesini öğrenmeleri; ses bilgisi, telaffuz ve yazma konusunda yeterlilik kazanmaları hedeflenir.”
2. “Karşısındaki ile selamlaşabilir ve kendilerini tanıtabilirler.”
3. “Okulu, evi ve çevresiyle ilgili temel düzeyde bilgi verebilirler.”
4. “1’ den 100’e kadar sayabilir ve sıra sayılarını sayabilirler.”
5. “Saati sorabilir ve saat sorulduğunda söyleyebilirler. Konuşmalarında gün, ay, yıl, mevsim gibi zaman ifadelerine yer verebilirler.”
6. “Vücudun organlarını ve kişisel bakım eşyalarının isimlerini bilirler.”
7. “Günlük temel ihtiyaçlardan olan yiyecek, içecek ve kıyafetlerin isimlerini söyleyebilir ve yazabilirler.”
8. “Çevresindeki eşyaların renklerini söyleyebilirler.”
9. “Başlıca meslek gruplarını tanıır ve bu meslekteki insanların ne yaptıklarını anlatabilirler.”
10. “Ürünlerin fiyatlarını sorabilirler.”
11. “Basit birtakım nezaket kalıplarını kullanabilirler.”
12. “Okuduğu, dinlediği ve izlediği şeylerden hareketle söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşabilir; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirebilirler.”
13. “Türkçe okuma ve yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanırlar³³.

Seviye 2 Kazanımları:

Seviye 2 için belirlenen Türkçe dil kazanımları ise şunlardır³⁴:

1. “Ürünlerin isimlerini bilir ve fiyatlarını sorarak alışveriş yapabilirler.”

³³ “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı”, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021)

³⁴ “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı”, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-2.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021).

2. “Sağlık ve spor konularında kelime bilirler.”
3. “Sevdiğikleri ve yaptıkları spor dalları hakkında konuşabilirler.”
4. “Şu anda yaptığı ve yapmadığı işleri söyleyebilirler.”
5. “Yer yön tarifi yapabilir ve kendilerine yapılan tarifi anlayabilirler.”
6. “Dilekçe formları veya mektuplara adreslerini yazabilirler.”
7. “Yapmaktan hoşlandıkları yahut hoşlanmadıkları etkinliklerden bahsedebilirler.”
8. “Hobileri, fobileri ve ilgi alanlarıyla ilgili konuşabilirler.”
9. “Yeteneklerini ve alışkanlıklarını ifade edebilirler.”
10. “Zorunluluk bildiren durumları ifade edebilirler.”
11. “Hava durumuna ilişkin ifadeleri kolayca anlayabilirler.”
12. “Günlük hayatta kullanılan iletişim araçlarını tanıyabilir ve bunlar üzerine konuşabilirler.”
13. “Resmî ve millî bayramlar, kutlamalar gibi özel günleri bilirler.”
14. “Özel günlerde kutlama yapabilirler.”
15. “Tatil ve seyahate ilişkin temel kelime ve kelime kalıplarını kullanarak tatil planlarından bahsedebilirler.”
16. “Okuduğu, dinlediği ve izlediği şeylerden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşır; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirebilirler.”
17. “Türkçe okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanırlar.”³⁵

Seviye 3 Kazanımları:

³⁵ “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı”, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-2.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021).

Son olarak 13 - 17 yaş için düzenlenen Türkçe kursunun 3. Seviye kazanımları ise şu şekildedir³⁶:

1. “Kendini ayrıntılı olarak tanıtabilirler.”
2. “Gelecekle ilgili beklentilerini, hayal ve planlarını paylaşabilirler.”
3. “Televizyon ve radyodaki kısa duyuru ve haberlerin önemli noktalarını anlayabilirler.”
4. “Kültürel etkinliklerle ilgili davetleri anlayabilir ve bu etkinliklerde uyulması gereken kuralları söyleyebilirler.”
5. “Aldıkları eğitimi, okulunu, bölümünü, okul çalışanlarını ve okuldaki günlük etkinlikleri söyleyebilirler.”
6. “Mesleklerin isimlerini kolayca söyleyebilir, mesleklere ilişkin fikirlerini sunabilir ve bir iş başvuru formunu zorlanmadan doldurabilirler.”
7. “Niçin, neden, nasıl, ne zaman, ne kadar gibi soru kalıplarını doğru bir şekilde kullanabilirler.”
8. “Geçmişteki olayları, anı ve tecrübelerini anlatabilirler.”
9. “İnsan ilişkileri, toplum ve bireyle ilgili bir konuda yapılan bir sohbeti ana hatlarıyla anlayabilirler.”
10. “Ulaşım ve ulaşım araçları ile ilgili kelimeleri doğru kullanarak bilet, yer ayırtma gibi işlemleri yapabilir ve uyarı tabelalarını anlayabilirler.”
11. “Yer yön tarifi yapabilir ve kendilerine yapılan tarifi kolayca anlayabilirler.”
12. “İzlediği herhangi bir şey hakkındaki duygularını ifade edebilirler.”³⁷

Her bir kurs seviyesinde belirlenen temalar için (Örneğin alışveriş, Günlük hayat ve etkinlikler vb.) 24 saat olmak üzere 168 ders saati olarak planlanmıştır. Haftalık ders saati dağılımı, günlük 5 saati geçmemek üzere eğitim merkezinin fiziki durumu, başvuran kişi sayısı

³⁶ “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı”, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021).

³⁷ “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı”, <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021)

ve uygunluk saatleri göz önünde bulundurularak Kurs eğitim merkezi müdürü ve kurs zümre öğretmenleri tarafından kararlaştırılır³⁸.

Görüldüğü üzere Halk Eğitim Merkezlerinde çocuklara yönelik ayrıca bir Türkçe kursu bulunmaktadır ve bu kurs programları A1, A2 gibi dil seviyelerinden farklı olarak daha çok yabancı uyruklu çocukların günlük hayattaki dil kullanımlarına göre şekillendirilmiştir. Bu yönüyle bu kursun Suriyeli çocukların dil sorununu aşmalarında büyük katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak üzere Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülen Türkçe kursları hem yetişkinler için hem de belirli yaş aralığındaki çocuklar ayrı ayrı yürütülmekte ve bu kurslar programlarında belirlenmiş yukarıdaki kazanımlar çerçevesinde şekillendirilmektedir. Her yaştan Suriyeli Halk Eğitim merkezlerinde eğitim alabiliyorsa da Suriyeli çocukların eğitimi için birincil merkez devlet okullarıdır. Ancak devlet okullarında da müfredatın Suriyeli çocuklara özel düzenlenmemiş olması büyük bir handikaptır. Devlet okullarında eğitim almakta olan Suriyeliler için ayrı bir müfredat ve buna bağlı olarak ders programı düzenlenmesi elzemdir. Nitekim Kılıç ve Özkor (2019)'un çalışmasında Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim müfredatı geliştirilmesine dair fikri alınan öğretmenlerin %67.1'i "Suriyeli öğrenciler için ayrı bir müfredat oluşturulmalı mı?" sorusuna "evet" cevabını vermiştir. Bu çocuklar için ayrı bir müfredat oluşturulduğu takdirde eğitim sistemimize uyum ve dil sorunları büyük ölçüde çözülecektir.

2.3.4.4. Sivil Toplum Kuruluşları

Ülkemizde bazı dernekler tarafından da özel olarak Türkçe kursları düzenlenmektedir. Örneğin Mülteciler Derneği bünyesinde bulunan Türkçe Eğitim Merkezi bunlardan biridir. Aralık 2015 tarihinde kurulan bu merkez Mülteciler Eğitim Merkezi (MÜTEM) adıyla Sultanbeyli'de yaşayan Suriyeli yetişkinlere ve çocuklara Türkçe öğretmek topluma kazandırılmaları ve toplumla nitelikli iletişim kurmalarına katkı sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bu doğrultuda MÜTEM, 2015-2016 eğitim-öğretim döneminin ikinci yarısında Sultanbeyli'de faaliyet gösteren Muhabbet Köprüsü ve Aydos Geçici Eğitim Merkezlerinde eğitim gören öğrencilere dil eğitimi vererek onların temel düzeyde Türkçe öğrenmelerine

38 "Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı", <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.08.2021)

yardımcı olunmuştur. 2016-2017 eğitim-öğretim döneminin ilk yarısında ise Aydos Geçici Eğitim Merkezinde Suriyeli ilkokul ve ortaokul öğrencilerine Türkçe öğretimi gerçekleştirilmiştir. 2016 yılının Ağustos ayından bu yana mülteci ve sığınmacı yetişkinler ve çocuklar için Türkçe dil kursları düzenlenmiştir³⁹.

Mülteciler Eğitim Merkezinde Türkçe eğitimi kursları, Avrupa Ortak Dil Kriterleri'nde belirlenmiş dil düzeylerine göre düzenlenmiştir. MÜTEM'de Türkçe kursları A1, A2, B1 ve B2 seviyelerinde verilmektedir. Türkçe eğitimlerinde dört temel dil becerisinin (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) kazandırılması amaçlanmıştır⁴⁰.

Ülkemizde Mülteciler Derneği gibi faaliyet gösteren pek çok dernekte halen buna benzer faaliyetler sürdürülmekte, bu dernekler bünyesinde Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretilmektedir.

³⁹ “Mülteciler Türkçe Eğitim Merkezi”, <https://multeciler.org.tr/turkce-egitim-merkezi/>, (Erişim Tarihi: 11.08.2021).

⁴⁰ “Mülteciler Türkçe Eğitim Merkezi”, <https://multeciler.org.tr/turkce-egitim-merkezi/>, (Erişim Tarihi: 11.08.2021).

BÖLÜM III

DİL BİLİM VE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR VE ALANYAZIN TARAMASI

3.1. Dil Nedir?

Ergin (2002, s.3)’e göre: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” Eker (2013) ise dilin diğer bilimlerle ilişkili olan çok boyutlu yönlerine değinmiş ve şöyle bir tanım yapmıştır: “ Dil, toplumsal yaşamın bir parçası olarak, sonsuz anlam boyutları taşıyan ve bunları ileten; fiziksel, ruh bilimsel, fizyolojik, zihinsel, toplumsal vb. pek çok olgularla kesişimleri bulunan bir işaretler dizgesidir. Aksan (2015, s. 11)’e göreyse “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüğü bir varlıktır.”

Dil insanların sözlü ya da sözsüz (jest ve mimikler) ve yazılı olarak iletişim kurabilmesinde önemli bir araçtır. Her dil kullanma biçiminin kendine has kuralları vardır. Örneğin yazılı dildeki kurallar ve yapılan hatalar daha dikkat çekiciyken sözlü dilde bu durum daha az ön plana çıkmaktadır. Dil denildiğinde akla yalnızca İngilizce, Türkçe gibi diller değil beden dili, işaret dili gibi dil olarak adlandırılabilir pek çok kavram gelmektedir. Bu sebeple dil kavramının içinde pek çok değişken olduğunu ve bu kavramın birçok alt kavramı içeren geniş bir kavram olduğunu söylemek mümkündür.

3.1.1. Dilin özellikleri

Dil kavramının daha iyi açıklanabilmesi için onun bazı özelliklerine değinmek gereklidir. Çelik (1998, s.76- 77)’e göre dilin bazı özellikleri şunlardır:

- Dil insanlar arasında bir anlaşma aracıdır. Kişiler, duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa dil yoluyla aktarır (Çelik, 1998, s.76).
- Dil, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir olgudur. Dilin doğuşu henüz kesinlik kazanmamış bir konudur (Çelik, 1998, s.76).

- Dil kurallardan oluşan bir dizgedir. Her dilin kendine ait kuralları vardır. Ağzın çıkan her ses konuşmayı oluşturmaz; konuşma bu seslerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelmesiyle sırasıyla hece, sözcük ve cümleleri oluşturmasıyla gerçekleşir. Tüm bu yan yana gelişler daima belirli kurallar çerçevesinde gerçekleşir (Çelik, 1998, s.76).
- Dil canlı bir varlıktır. Her dil belirli kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık özelliği taşır. Diller de tıpkı canlılar gibi, doğar, büyür, gelişir, değişir ve ölür (Çelik, 1998, s.77).
- Dil sosyal bir canlı olan insanın sahip olduğu sosyal bir kurumdur. İnsanlar belirli bir topluma ait olmadan tek başına yaşamaz, yaşayamaz. Bir toplum içerisinde onunla birlikte yaşamını sürdürür. Onun kullandığı dil de sosyal bir kurum niteliği taşır. İnsanoğlu konuşma yetisiyle doğar ancak onun doğduktan sonra kullanacağı dil ait olduğu toplumda zaten vardır. Yani birey dili hazır olarak bulur ve onu kullanır. Bu açıdan dilin bireylerin üzerinde toplumun bir malı olduğunu ve bütün toplumu içine alan sosyal bir kurum olduğunu söylemek mümkündür (Çelik, 1998, s.76).
- Dil kültürü yansıtan en iyi aynadır. Her dil ait olduğu toplumun kültürel özelliklerini bünyesinde taşır. Kültürlerin gelişmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasında dil önemli bir rol üstlenir (Çelik, 1998, s.76).
- Dil insanlar tarafından kullanılan doğal bir araçtır ve diğer araçlara benzemez. İnsan, kendisinin ürettiği araçlara istediği şekli verebilir ve onu yönlendirebilirken aynı şeyi dil üzerinde gerçekleştiremez. Dilin kendine has kuralları vardır ve yapay bir araç değildir. İnsanlar ancak bu kurallara uyarsa dilden faydalanabilir. Ortak bir yapay dil olarak oluşturulmaya çalışılan Esperanto kullanılamayışının ve yaygınlaştırılamamasının en önemli nedeni budur. Dil diğer maddi araçlar gibi oluşturulmaya çalışıldığı zaman doğallığı yok olur ve kendi kendini (Çelik, 1998, s.76).
- Dil düşüncüyü etkilemektedir. Düşüncenin mi dilden doğduğu; yoksa dilin mi düşünceden doğduğu daima tartışma konusu olmuştur. Bu iki kavramın birbiriyle iç içe geçmiş ve birbirlerini doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür (Çelik, 1998, s. 77).

3.2. Ana Dili

İnsan yaşamak ve içinde bulunduğu toplumla iletişim kurabilmek için dile ihtiyaç duyar. İnsanın ilk doğduğu andan itibaren çevresinden edindiği ve ilk iletişimini sağladığı dil ana dilidir. Türkçe Sözlük (2005, s. 93)'te ana dili "İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." olarak tanımlanmaktadır. Topaloğlu (1989, s. 24)'na göre ise ana dili: "Kişinin annesinden ve diğer aile fertlerinden, sonra içinde bulunduğu sosyal çevreden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki iletişimi sağlayan dil" dir. Ana dili kavramı kimi kaynaklarda anneye bağımlı bir şekilde açıklanmışsa da kimi kaynaklarda bu kavram anneden bağımsız "kişinin öğrendiği ilk dil" şeklinde tanımlanmaktadır. Örneğin: Demircan (1990, s. 14), ana dili kavramını şöyle tanımlamıştır: "İnsanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil, birinci dil.". Görülmektedir ki bazı kaynaklarda ana dili kavramı hakkında "öğrenildiği" bazılarında ise "edinildiği" bilgisine yer verilmiştir. Özden (2000, ss. 21 – 27)'e göre bu durum dil bilimcilerin davranışçı öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramından herhangi birini benimsemeleriyle alakalıdır. Davranışçılara göre öğrenme uyarıcı, tepki, ödül, pekiştirme ve tekrar süreciyle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla onlara göre ana dil de tıpkı diğer davranışlar gibi öğrenilerek kazanılır. Bilişsel öğrenmeyi savunanlara göreyse dil öğrenilmez, edinilir. Uçak (2016, s.3) edinim ve öğrenim arasındaki farkı şu şekilde açıklamıştır: "Edinim – Öğrenim arasındaki temel fark süreçlerin "bilinçli" olup olmadığı ile alakalıdır. Edinim, dilin "bilinçaltı" sürecini tanımlarken öğrenme "bilinçli" ve "istendik" bir süreci ifade eder." Dolayısıyla dil edinimi ile dil öğrenimi arasında farklılık bulunmaktadır. Ana dili ise öğrenilmez edinilir.

Bireyler doğdukları andan itibaren içinde bulundukları ortamda olup bitenleri, bir çeşit maruz kalma yoluyla edinmiş oldukları ana dilleriyle algılar ve anlamlandırmaya başlar. Bu durum bize ana dilinin bir öğrenme eylemi sonucunda değil bir edinim/kazanım sonucunda elde edildiğini göstermektedir (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2015 s. 311). Yağmur (2018, s. 182) ise ana dilinin çocukların annelerinden ve çevrelerindeki insanlardan edindikleri ilk dil olduğunu ve bu kavramın İngilizcede birinci dil olarak karşılandığını belirtir.

Oruç (2016, s.5) ise ana dili kavramı hakkında şu bilgileri paylaşmıştır:

1. Ana dili tanımında anneyi ve aileyi, daha doğrusu etnik kökeni esas almak hatalı bir düşüncedir. Bu şekilde düşünüldüğünde kişinin dili biyolojik olarak annesinin ve ailesinin dili ne ise odur. Aynı etnik kökene sahip anne – baba, aile ve çevrede doğup büyümüş biri için bu tanım doğru sayılabilir ancak Türk baba ve Kürt anneden doğan bir çocuğun, babanın ve

anneninin Türkçe konuştuğu bir ortamda büyümesi sonucunda ana dili annesinin dili olan Kürtçe değil babasının dili olan Türkçe olur. Yine Almanya’da Alman baba ve Türk bir annenin çocuğu Almanca konuşularak büyütülürse çocuğun ana dili hiç kullanmadığı ve bilmediği annesinin dili Türkçe olmaz, babasının dili Almanca olur. Amerika’da yaşayan ve İngilizce anlaşılan Fransız baba ve Alman annenin çocuğunun ana dili doğal olarak İngilizce olur. Sonuç olarak ana dili için etnik köken her zaman belirleyici bir unsur olmamaktadır (Oruç, 2016, s 5).

2. Ana dili kavramının tanımlarında kişinin yaşamakta olduğu sosyal çevre ve içinde yaşanılan toplumun dili esas alındığında yine yanlış bir genelleme ortaya çıkmaktadır. Bu şekilde düşünüldüğünde kişinin ana dili içinde yaşadığı toplumun diliyle aynı olmalıdır. 1. Maddedeki Almanya ve Amerika örnekleri bu durumla uyuşsa da bu her zaman geçerli değildir. Örneğin Almanya’da yaşayan Türk bir ailenin çocuğunu Türkçe kullanarak büyütmesi bu tanımla uyuşmamaktadır. Dolayısıyla, ana dili edinimi sürecinde sosyal çevre ve birlikte yaşanılan toplum dili de belirleyici bir unsur değildir (Oruç, 2016, s. 5).

3. Ana dili tanımlarında “kişinin en iyi kullandığı, en iyi hâkim olduğu ve kendisini en iyi şekilde ifade ettiği dil ana dilidir” denmektedir. Buradaki ifade birden fazla dile sahip olanlar için kullanılmakta, iki veya daha fazla dil bilenler için “ana dili hangisidir?” sorusuna yanıt olarak “en iyi kullanılan dil hangisi ise odur” cevabı verilmektedir. Ancak bu da hatalı bir düşüncedir. Bu konuyla ilgili ülkemizdeki ana dili Kürtçe olan çocuklar verilebilir. Okul çağına kadar Kürtçeye maruz kalan ve günlük yaşantısını 300 – 500 sözcükle sürdüren bir kişi okula başladığında öğrenmeye başladığı Türkçeyi ileriki yıllarda eğitimin de faydasıyla Kürtçeden çok daha iyi kullanmaya başlamaktadır. Bu durumda yukarıda verilen tanıma göre ana dili Türkçe olur ama değildir. Demek ki ana dili için “ en iyi kullanılan ve en iyi hakim olunan dil” ifadesi de yanlıştır (Oruç, 2016, s. 5).

4. Ana dili tanımı için kimi zaman da”ilk edinilen, birinci edinilen dildir” denmektedir. Bu tanım esas alındığında da kişinin ilk edinmesi gereken dil normal şartlarda annesinin ve ailesinin kullandığı dil olmalıdır. Ancak yukarıdaki maddelerde görünen örneklerde olduğu gibi kişinin ilk eindiği dil ana dili demek değildir. Buna en iyi örnek yine Almanya’da doğup büyüyen çocukların ilk önce Türkçe ile karşılaşmaları, sonrasında anaokulu, kreş gibi eğitim kurumları ve sokaktaki Alman arkadaşları vasıtasıyla Almanca ile karşılaşmalarıdır. Daha sonraki dönemde bu çocukların Almanca okula aldıkları eğitimle birlikte Türkçeden çok daha iyi bir seviyeye gelmektedir, tıpkı ülkemizde etnik kökeni Arap ve Kürt olan çocuklar gibi. Dolayısıyla bu çocukların ilk edindikleri dil her ne kadar Türkçe, Kürtçe, Arapça olsa da “ana dilleri” olarak ifade ettiğimiz dilleri Türkçe ve Almanca’dır. Birinci dil ile ana dili her

zaman uyuşmayabilir ve bu dillerin aynı olma zorunluluğu yoktur. O halde ana dili için “ilk edinilen dil” ifadesi belirleyici değildir çünkü ilk edinilen dil ile ana dil uyuşmayabiliyor (Oruç, 2016, s. 5).

Oruç (2016, s.5), ortaya koyduğu bilgiler sonrası şu sonucu paylaşmıştır: Ana dili kavramı için yapılan birçok tanım tek başına yeterli değildir ve sadece tanımlarda verilen ölçütler belirleyici değildir. Ana dili kavramının çok boyutlu bir şekilde ele alınabilmesi için yukarıda sayılan dört maddenin beraber ele alınması gerekmektedir. Çok dilli ve çok kültürlü toplumlarda ve ülkelerde “Bir kişinin ana dili hangisidir?” soruna yukarıdaki ölçütlere göre değerlendirme yapılarak cevap verilebilir. Sonuç olarak ulaşılan dil o kişinin ana dilidir.

3.3. Yabancı Dil

Yabancı dil, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Ana dilin dışında olan dillerden her biri” olarak tanımlanmıştır.⁴¹ Bir kişinin içinde bulunduğu toplum dışındaki toplumlar tarafından kullanılmakta olan dillere yabancı dil diyoruz. Ana dilin aksine yabancı dili öğrenmek özel ilgive çaba gerektirir.

Tarih boyunca pek çok ulus, komşularıyla ya da diğer ülkelerle askeri, siyasi, ticari vb. ilişkilerini geliştirmek gibi sebeplerden ötürü iletişim kurma ihtiyacı hissetmişlerdir. Teknolojik gelişmelerle birlikte çok uzun süren işlemler saatlere, hatta dakikalara kadar inmiş ve artık dünyanın pek çok noktasına ulaşım çok kolay bir hal almıştır. Özellikle son 20 - 30 yılda internetin de gelişmesiyle ülkeler arasındaki yapay sınırlar ortadan kalkmış, toplumlar arasında ilişkiler ve yapılan ticari faaliyetler gelişen teknolojiyle birlikte insanların ana dilleri dışında yabancı bir dil öğrenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Günümüzde bilim, eğitim, sanat, spor, kültür, siyaset, turizm ve haberleşme alanlarındaki ilişkilerin tam manasıyla yürütülebilmesi için ana dilden başka uluslararası bir dili öğrenmek gereklidir. Zira küreselleşmenin her alanda etkisini gösterdiği günümüz dünyasında yabancı bir dil öğrenmek gereklilikten çok zorunluluk halini almıştır. Harmer (1991, s. 17)’e göre: “Bir birey için ikinci dil öğrenmek; özel amaçlara, değişik kültür yapılarına ilgi duymaya, içerisinde bulunmayı hedeflediği toplumda kalıcı ya da süresiz olarak yaşama durumunun getirdiği bir zorunluluğa, meslek yaşantısında yükselme arzusuna ve biçimsel eğitim içerisinde öğrenme mecburiyeti gibi sebeplere bağlıdır.” (Harmer, 1991, s. 17). Bu sebeple bu yabancı dil

41 “Türk Dil Kurumu Sözlükleri”, *Yabancı Dil*, sozluk.gov.tr, (Erişim Tarihi: 05.06.2021).

öğrenme faaliyeti kimi zaman isteğe bağlı, kimi zaman da zorlayıcı birtakım sebepler sonrasında gerçekleşmektedir.

Günümüzde birçok insan başka kültürleri tanıma ya da iş ve eğitim gibi sebeplerle bazen isteğe bağlı, bazense zorunlu olarak yabancı dil öğrenmektedir. Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç doğrultusunda kişiye ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümünüdür. Yabancı bir dili öğrenme sürecinde, hedef dilde yeterli olabilmek dilin karmaşık yapısı sebebiyle zor bir süreçken, bu sürecin o dilin konuşulduğu ülkenin dışında gerçekleşmesi de süreci çok daha zorlaştıran bir etkidir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 444) Örneğin İngilizce’yi İngiltere’de öğrenmekle Türkiye’de öğrenmek öğrenme sürecinin etkinliği ve verimliliği bakımından hiçbir zaman aynı olmayacaktır. Bu sebeple bir dili öğrenmenin en iyi yolunun o dilin konuşulduğu ülkede yaşamak olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Yabancı bir dili öğretirken başarılı olabilmenin öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve ilkelerle yakından ilişkisi vardır. Bu yöntem ve ilkeler yabancı dil öğretim sürecini kolaylaştırır. Demirel (1990, s. 25) bu ilkeleri şöyle sıralamıştır:

- “Basitten karmaşığa somuttan soyuta doğru öğretme”
- “Dört temel beceriyi geliştirme”
- “Öğretim etkinliklerini önceden planlama”
- “Görsel ve işitsel araçları kullanma”
- “Anadili gerekli durumlarda kullanma”
- “Bir seferde tek bir yapıyı sunma”
- “Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama”
- “Öğrencilerin derse daha etkin katılımlarını sağlama”
- “Bireysel farklılıkları dikkate alma”
- “Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme” (Demirel, 1990, s. 25).

Yabancı dil öğretim sürecinde süreçten fazlaca verim alabilmek için yukarıdaki ilkelerin uygulanması fayda sağlayacaktır.

Günümüzde Türkçenin de bir dünya dili olarak yabancılara öğretimi yapılmaktadır. Bu öğretim süreci ülkemize 2011 yılında Suriyeli sığınmacıların göç etmesinden önce daha çok isteğe bağlı gerçekleştirilmişken 2011 yılından beri Suriyeli sığınmacılara Türkçe öğretim faaliyetleri daha da ön plana çıkmış, bu öğretim süreci isteğe bağlı gerçekleştirilen bir süreçten çok zorunlu ya da başka bir ifadeyle öncelikli olarak sürdürülmeye başlanmıştır. Günümüzde

pek çok Suriyeli devlet okulları, Halk Eğitim merkezleri, TÖMER ve diğer üniversiteler bünyesindeki kurslar ve özel kurslar gibi yerlerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Onların Türkçe öğrenmesi ülkemize uyumlarının sağlanmasındaki en önemli basamaktır; çünkü dil öğrenmek Suriyeliler için iş, eğitim ve sosyal yaşam gibi alanlarda iletişim kurabilmeleri için elzemdir.

3.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçe, yaklaşık 250 milyon insan tarafından kullanılan yaygın bir dildir. Bu denli yaygın bir şekilde kullanılan bir dilin yabancılar tarafından da öğrenilmek istenmesi gayet normaldir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bu eylemi gerçekleştirmek istemesindeki amaçlar çeşitlilik gösterir. Yabancılar; akademik çalışmalar, ticari faaliyetleri diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir ülkeyi tanıma isteği gibi amaçlarla Türkçe öğrenmek istemektedir (Erdem, 2009, s. 1). Kimi zaman da bu dil öğrenim isteği tamamen kişisel ilgiye bağlı olabilir.

Türkiye coğrafi konumu sebebiyle pek çok ülkeyle iletişim halindedir. Özellikle son yıllarda yaşanan siyasi olaylar ve diğer ülkelerle ilişkilerin gelişmesiyle birlikte Türkiye'ye ve Türkçeye duyulan ilgi artmış ve bunun sonucunda yabancılar Türkçe öğreti faaliyetlerine duyulan ihtiyaç da artmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin amacı yalnızca Türkçenin dil bilgisi kurallarını ve söz dizimini öğretmek değildir. Türkçenin öğretilmesi aynı zamanda Türk kültürünün de aktarılması demektir. Bu yüzden Türkçeyi severek ve isteyerek öğrenen bireylerin gönüllü kültür elçisi konumuna geldiğini söylemek mümkündür (İşçan, 2011).

Yabancılar Türkçe öğretim faaliyetlerinin en etkin olduğu yıllar Cumhuriyet Döneminden sonra başlamıştır. Cumhuriyet döneminde yabancılar Türkçe öğretimi birçok üniversitenin önderliğinde gelişmiştir. Ankara Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi bu faaliyetlerin öncüleridir. Bu üniversiteler aynı zamanda Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ilk kaynakların yazılmasına da öncülük etmişlerdir. Ankara Üniversitesi'nden Kenan Akyüz ve Boğaziçi Üniversitesi'nde Hikmet Sebüktekin bu işe öncülük eden araştırmacılar (Erdem, 2009, s. 3).

Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında TÖMER'in kurulmasıyla birlikte Yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetleri kurumsallaşmıştır. İlk olarak Ankara'da kurulan TÖMER, sonrasında Gaziantep ve İzmir'de de kurulmuş ve kurumsallaşarak yaygınlaşmıştır. Ankara TÖMER tarafından 1988 yılının Mart ayında ilk kez çıkarılan TÖMER Dil Dergisi de bu alana büyük bir katkı sağlamıştır. Ayrıca İzmir TÖMER tarafından çıkartılan Ana Dili

Dergisi alan için önemli bir yayındır. Son olarak Gazi Üniversitesi bünyesinde de TÖMER'in kurulmasıyla yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri hız kazanmış ve alan üzerinde daha çok çalışma yapılmaya başlanmıştır. (Erdem, 2009, s. 3)

Yüce (2005, s.7)'nin aktardığına göre TÖMER'lerin görevleri şu şekilde sıralanabilir:

- “Yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek”
 - “Türk Cumhuriyetlerinden ve diğer Akraba Topluluklardan Türkiye'ye üniversite eğitimi almak için gelen öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretmek”
 - “Diğer ülkelerden gelen yabancılara Türkçe öğretmek”
 - “Türkiye Türkçesi haricinde diğer Türk lehçelerinin de öğretimini yapmak ve bu alanda araştırmalar gerçekleştirmek”
 - “Türkiye'nin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla anlaşma yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetlerinde bulunmak”
 - “Yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarının yetiştirilmesini sağlamak”
 - “Aynı sahada aynı amaçla faaliyet gösteren diğer kurumlarla iş birliği yaparak ana dili öğretimi metotlarının geliştirilmesine katkı sağlamak”
 - “Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kurslar düzenlemek”
- (Yüce, 2005, s. 7).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bazı prensiplerin benimsenmesi her dilde olduğu gibi Türkçede de önem taşımaktadır. Demirel (1987)'e göre Türkçenin yabancılara öğretiminde şu ilkelerin benimsenmesi süreci kolaylaştıracaktır:

- Dil öğretimi bir plana göre yapılmalı
- Dil öğretimiyle dört temel beceri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmanın geliştirilmesi amaçlanmalı
- Bilgiler basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru verilmeli
- Derste verilen bilgiler ve örneklerin günlük yaşamda karşılığı olmalı
- Ders esnasında öğrenci cesaretlendirilmeli ve aktif kılınmalı
- Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı
- Görsel ve işitsel eğitim materyalleri kullanılmalı

- Ölçme ve değerlendirmede birlik ilkesi gözetilmeli (Demirel, 1987, ss. 148 – 149).

Türkkan'a (1997, ss. 227-229) göre ise, yabancı dil öğretiminin en temel hedefleri, yabancı dilde konuşan birini anlamak, yabancı dilde anlaşılacak bir biçimde konuşmak, yabancı dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlamak ve yabancı dil bilenlerce anlaşılabilir bir şekilde yazmaktır. Türkkan dil öğrenmenin yalnızca bunlardan ibaret sayılmaması gerektiğini, dili öğrenen kişinin öğrenmekte olduğu dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında da bilgi sahibi olması gerektiğini vurgulamıştır. Tüm bu bilgilere bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diğer yabancı dillerin öğretimine benzer bir süreç izlendiği ve he dil öğrenim sürecinde olduğu gibi bu sürecin de kendine has dinamiklere sahip olduğu söylenebilir. Bu dil öğrenim sürecini kolaylaştıran ya da zorlaştıran birçok unsur bulunur. Örneğin hedef dil ile öğretilen dilin dilbilimsel açıdan benzer olması süreci kolaylaştıracaktır ya da dil öğretim süreçlerinde yanlış yöntem ve teknik kullanımı bu süreci tamamen zorlaştıracaktır. Bu gibi etmenler dil öğretim süreçlerinin şekillendirilmesinde büyük rol oynar.

Konuyu daha yakından inceleyebilmek adına Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında alanyazında ortaya konmuş olan çalışmalara bakmak yararlı olacaktır. Bu alanda yapılmış olan bazı çalışmalar şunlardır:

Alyılmaz (2018), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin/ Öğrenen”in Önemi” adlı makalesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birçok faktörün hedef kitlenin / “öğrenen”in durumuna (yaşına, ana diline, lehçesine, dil yeterliğine, zekâ düzeyine, cinsiyetine, öğrenme stiline, kültürüne, kaygı, motivasyon ve tutum özelliklerine), amaçlarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamış ve buna yönelik önerilerini paylaşmıştır.

Arslan (2009), “Yabancı Dil Olarak Temel Seviyede Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı makalesinde Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde motivasyon, yabancılar Türkçe öğretiminin temel ilkeleri, yabancılar dil öğretiminde edebi metinlerin önemi, yabancılar dil öğretiminde kullanılan araçlar gibi konulara değinmiş sonuç bölümünde yabancılar Türkçe öğretim faaliyetlerinin nasıl olması gerektiğine dair önerilerde bulunmuştur.

Barın (2003), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi” adlı makalesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için temel düzeyde ders kitaplarında kullanılmak üzere ayrı bir söz varlığının belirlenmesi gerektiğini savunmuş; temel ve orta düzeyde Türkçe öğretimi için öğretilecek kelimelerin önceden belirlenmesi gerektiğini

belirtmiştir. Bu kelimelerin özellikle Türkçede kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerden seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Çangal (2013), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyacı Analizi: Bosna - Hersek Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi’nde Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli kursiyerlerin Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Çangal’ın araştırmasının temel amacı, yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenir ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenler karrısında farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Erdem (2009), “Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi” adlı makalesinde başta Divan - ı Lugat - it Türk ve Muhakemetün Lugateyn gibi klasik eserler olmak üzere geçmişten günümüze yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kaynakları incelemiş, bu kaynakların bazıları hakkında detaylı bilgi verirken bazılarınınsa yalnızca ismini paylaşmıştır. Araştırmasını kitaplar, tezler, makaleler ve sempozyum bildirileri olmak üzere dört başlık altında toplayan Erdem incelediği kitapları da tarihî kitaplar, set halinde hazırlanmış kitaplar ve diğer kitaplar olarak ayrıca sınıflandırmıştır.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012)’nın “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alanyazın Işığında Değerlendirilmesi” adlı makalelerinde Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili 34 adet makale incelenmiş ve bu sorunların “ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar” olduğu tespit edilmiştir.

Sevindi (2012), “Yabancıların Türkçe Öğrenme Yeterlilikleri” adlı yüksek lisans tezinde ülkemizde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri ve Türk kültürüne yönelik ilgileri; öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, alanları (branş), Türkiye’de bulunma süreleri, öğrenmede güçlük çektikleri beceri alanları, Türkçe öğrenme yolları, medeni halleri, Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten duydukları memnuniyet gibi değişkenleri göz önüne alarak bri araştırma yapmıştır. Bu çalışmada tüm bu değişkenler haricinde ayrıca Yabancı öğretim elemanlarının Türkçe kullanırken yaptıkları

hatalar incelenmiştir. Çalışmanın yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan eğitimciler için yol gösterici nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Yüce (2005), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Avrupa Dil Ölçeği” adlı makalesinde Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında “iletişim ve dil, dil öğretimi, dil öğretiminin tarihçesi , yabancı dil öğretiminde yöntemler, iyi bir dil öğretmeninin nitelikleri, Avrupa Dil Portföyü ve dil öğrenimi, Türkçenin yabancılara öğretimi” gibi konularda ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Çalışma Türkçenin yabancılara öğretimi sürecinin Avrupa Dil Portföyünde belirtilen yeterlilik kriterlerine uygunluğu açısından değerlendirilmesi yönüyle önem taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Suriyeli sığınmacılara dair yapılan çalışmalar ise şunlardır:

Akkaya (2013)’nın “Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları” adlı makalesi bir gençlik merkezinde eğitim görmekte olan ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenmiş Suriyeli mültecilerin Türkçeye dair metaforik algılarını ölçtüğü ilgi çekici bir çalışmadır. Araştırmada Suriyeli kursiyerlerin “Türkçe gibidir, çünkü.....” cümlesindeki boşlukları tamamlamaları istenmiş ve ilgiçekici sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli kursiyerlerin %96,2’sinin Türkçeye dair olumlu metaforlar geliştirdiği, %3, 8’inin ise Türkçeye dair olumsuz metaforlar geliştirdiği saptamıştır.

Aydoğdu vd. (2019), “Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği” adlı makalelerinde ortaokul düzeyindeki Suriyeli çocuklara eğitim vermekte olan 23 Türkçe öğretmeniyle yapılan anket görüşmesinin sonuçları paylaşılmıştır. Anket 13 başlıktan oluşmakta ve öğretmenlerin kelime öğretirken kullandıkları yöntemlere dair sorulardan oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının kelime öğretimi yapmak için ayrı bir zaman ayırmadığı, bir önceki derste öğrenilen kelimeleri bir sonraki derste tekrar etmedikleri, ders esnasında bulmaca etkinliklerinin yararlanmadıkları ve çocukları güdüleyici ödüllere başvurmadıkları görülmüştür. Bunun dışında diğer tarafta bazı öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik metin seçtiği, ders esnasında bilinmeyen kelimeleri açıkladığı, ders sonunda o gün derste öğrenilen kelimeleri tekrar ettiği ve kelime öğretimini tematik olarak yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Boylu ve Çal (2018)’in “Suriyeli Mültecilerin Türkçe Kursuna Başlamadan Önceki Söz Varlığı Durumları” adlı makalelerinde üniversite bünyesinde Türkçe kursuna başlayacak olan Suriyelilerin kurs öncesindeki söz varlığı durumlarını incelenmiştir. Çalışmaya katılan

49’i kadın, 41’i erkek toplamda 90 kursiyerden elde edilen verilere göre Türkçeyi kursa gitmeden sosyal ortamda öğrenen kadınların toplam 4931 kelime, erkeklerin ise 3974 kelime bildiği saptanmıştır. Cinsiyet ayırmaksızın bilinen toplam kelime sayısı ise 8905 olarak tespit edilmiştir. Netice itibariyle bu katılımcıların A1 seviyesinde Diller İçin Avrupa Ortak Önerileri Çerçevesi kapsamında kendini ve ailesini tanıtabilecek, nereli olduğunu, adresini, telefon numarasını verebilecek; ne zaman nerede olduğunu söyleyebilecek ve temel kalıp ifadeleri kullanabilecek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın Suriyeli mültecilere Türkçe eğitimi verilirken hedef kitlenin özelliklerini, özellikle de kelime dağarcıklarını tespit etme bakımından önemlidir.

Bölükbaş (2016)’ın “Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği” adlı makalesi Türkiye’deki Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik araştırmayı kapsamaktadır. Çalışmada herhangi bir örgün eğitim kurumunda eğitim almayan 576 Suriyeli katılımcıya “Dil İhtiyaç Analizi” anketi uygulanmış ve elde edilen sonuçlarla Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların %59,89’unun bir buçuk yılı aşkın bir zamandır Türkiye’de yaşadıkları buna rağmen %56, 25’inin A2 düzeyinde Türkçe bildikleri, çalıştıkları yerlerde Türkçe ve Arapçayı beraber kullanarak iletişim kurdukları görülmüştür. Bunun dışında katılımcıların Türkçe öğrenme amaçları da tespit edilmiştir. Buna göre katılımcılar en çok Türkiye’de üniversite okumak ve Türkiye’de yaşamlarını devam ettirmek amacıyla Türkçe öğrenmek istemektedirler. Türkçe dil becerileri bağlamındaki sonuçlara bakıldığında ise katılımcıların Türkçe öğrenirken konuşma ve yazma çalışmalarına çok önem verdikleri ayrıca konuşma becerilerini geliştirecek kurslara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Bulut vd. (2018), “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı makalelerinde anadili Türkçe olmayan sığınmacı çocukların Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin ders sürecinde yaşadığı sorunlar irdelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı şehirlerde görev yapan ve sınıflarında Suriyeli sığınmacılar bulunan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe derslerinde ana dili Türkçe olmayan Suriyeli çocuklara diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları, yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl bir çözüm getireceklerini bilemedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çoğunlukla herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri için büyük sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulut vd. makalelerinin sonuç kısmında Suriyeli öğrencilerin dil ihtiyaçlarının tespiti ve giderilmesi konusunda öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitiminin büyük öneme sahip

olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca hem öğretmenlere hem de öğrencilere verilecek eğitimlerin sürekli olması ve belirli değerlendirilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Büyükikiz ve Çangal (2016), “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı makalelerinde Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), United Nations International Children’s Emergency Fund (UNİCEF), Afet ve Acil Durum Yönteimi Başkanlığı (AFAD) ve Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (GAÜN TÖMER) iş birliği ile kamplarda başlatılan “Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi” adıyla düzenlenen Türkçe kurslarını değerlendirmiştir. Çalışmanın amacı 25 Mart 2013’te başlayıp 3 Haziran 2016 tarihinde tamamlanan proje hakkında bilgi vermektir. Çalışmada yer verilen bilgiler şunlardır: Dört yıllık süreçte yaklaşık 5.000 öğrenci seviye belirleme sınavına girip Türkçe kursuna başlamış; 3.967 öğrenci A1 sertifikası, 3.389 öğrenci A2 sertifikası, 2.805 öğrenci B1 sertifikası, 2.461 öğrenci B2 sertifikası ve kursları bırakmayıp projeyi tamamlayan 1.593 öğrenci ise C1 sertifikası almıştır. Kursu tamamlayan öğrenci sayısının kursa başlayanların yaklaşık 1/3’üne denk geldiği görülmekte, kayıt yaptıran öğrencilerin önemli bir kısmının devamsızlık yaptığı yahut kurstan ayrıldığı görülmektedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmalarındaki en önemli etkenin erkeklerin işte çalışmaları, kızların ise evlenip çocuk sahip olmaları olduğu tespit edilmiştir.

Biçer (2017) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi” adlı makalesinde üniversite bünyesindeki bir kursta Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin ana dili olan Arapçanın Türkçe öğrenme sürecine olan etkisi incelenmiştir. Öğrencilerin ana dillerinin Türkçeye olumlu veya olumsuz olarak yaptığı aktarımlar irdelenmiştir.

Gözübüyük Tamer (2020)’in, “Mülteci ve Sığınmacı Yetişkinlere Sunulan Türkçe Dil Öğretiminin Halk Eğitim Merkezi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon Örneği)” adlı makalesinde Halk Eğitim Merkezlerinde Suriye ve Afgan uyruklu yetişkinlere sunulan Türkçe kurslarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Halk Eğitim Merkezi bünyesinde görev yapmakta olan 15 öğretmenle derinlemesine görüşme yapılmış ve görüşmeden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmada Halk Eğitim Merkezlerinde hizmet sunan öğretmenlerin genel görünüşleri, öğretmenlerin dil öğretim sürecine ilişkin deneyimleri; eğitim verilen kitlenin özellikleri, ihtiyaçları ve beklentileri gibi konulara ayrıntılı bir şekilde değinilmiştir.

İltar ve Dündar (2018)’in “Suriyeli Öğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğretim Setleri” adlı makalesinde Suriyelilere Türkçe öğretimi için kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe

Seti ve Yedi İklim Türkçe Öğretim seti incelenmiş ve bu öğretim setlerine dair öğretmen ve öğrenci görüşleri ortaya konmuştur. 11 ildeki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde çalışan 56 öğretmen ve A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar öğrenim gören 56 Suriyeli öğrencinin görüşlerine başvurularak öğretim setlerinin Türkçe öğretmektteki etkinliği üzerine çıkarımlar yapılmıştır.

Nımer (2019)'in "Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar" adlı raporunda Türkiye'deki Suriyeli mültecilere yönelik dil eğitiminin durumu analiz edilmiş; ve öncelikle kurumsal düzeyde genel yapılar ve bu yapıların arasındaki bağlar özetlenmiştir. Ayrıca çalışmada saha çalışmalarından elde edilen verilen paylaşılmış ve 1) dil kurslarına erişim, 2) farklı dil ihtiyaçları, 3) öğretmenlerin yetkinlikleri olmak üzere 3 temada yer alan bilgilerden yola çıkılarak, dil eğitimi konusunda zorlukların ve avantajların neler olduğuna değinilmiştir. Bulgular ele alındıktan sonra, mültecilerin dil öğrenme süreçlerinin organizasyonu ve yürütülmesine ve Türkiye'de daha kapsamlı bir dil eğitimi verilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Şahin ve Şener (2019)'in "Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği" adlı makalesinde İstanbul'un Fatih ilçesindeki bir Geçici Eğitim Merkezinde Türkçe öğreten 8 Türkçe öğretmeni, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan devlet okulunda görevli 2 branş öğretmeni ve 2 devlet okulu müdürüyle yapılan görüşmenin sonuçları paylaşılmıştır. Derinlemesine yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri sonucunda Suriyeli öğrencilerin temel sorununun dil ve iletişim sorunu olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadığı bu dil probleminin öğretmenleri, akranları ve okul idaricileriyle iletişim kuramama, okula uyumsuzluk, akademik başarısızlık, okula gelmek istememe, sık sık devamsızlık yapma ve okulu terk etme gibi problemleri yol açtığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple tüm bu problemleri gidermek adına dil probleminin giderilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Şıhanlıoğlu (2021)'nin "Türkiye'deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi" adlı yüksek lisans tezinde yaşları 8 ile 15 arasında değişen Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımlarını hata analizi yöntemiyle analiz etmiştir. Çalışma sonucunda Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımlarında toplam 1205 hata tespit edilmiş; ses bilimler hatalar bu sayının 179'unu (%14,85), söz dizimsel hatalar 170'ini (%14, 11), biçim bilimsel hatalar 388 (%32), sözcüksel - anlamsal hatalar 85'ini (%7,05), yazımsal hatalar 342'sini (%28, 38), ana dilin yapısından kaynaklanan hatalar 18'ini (%1,49) ve diller arası hatalar 23'ünü (%1,91) oluşturmaktadır. Katılımcılarda en çok tespit

edilen hatalar kategorilere göre şu şekildedir: Ses bilimsel hatalarda “Eksik Harf Kullanımı”, söz dizimsel hatalarda “Öge Eksikliği”, biçim bilimsel hatalarda “Eklerin Eksik ve Hatalı Kullanımı”, sözcüksel - anlamsal hatalarda “Hatalı Sözcük Kullanımı”, yazımsal hatalarda “Büyük ve Küçük Harf Hataları”. Çalışma Suriyeli çocukların yazılı anlatımlarının hata çözümlemesi yaklaşımıyla incelenmesi ve değerlendirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Buraya kadar ele alınmış olan yabancılara Türkçe öğretimi ve alanyazında bu alanda yapılmış çalışmalardan sonra yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde çok önemli bir yere sahip olan İfade Edici Dil Becerileri yani Konuşma ve Yazma becerilerini inceleyecek ve alanyazın ışığında konuya dair detaylı bilgiler paylaşılacaktır.

3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İfade Edici Dil Becerileri

Türkçede dört temel beceriden (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ikisi olan konuşma ve yazma becerileri kişilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayan becerilerdir. Her iki beceri de hem ana dil öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde kazandırılması gereken önemli becerilerdendir. Özellikle Yabancı dil öğretim ve öğrenim süreçlerinde bu iki becerinin eksikliği öğrenim sürecini büyük bir sekteye uğratar. Bir dilde dinleyebilmek ve okuyabilmek diğer insanlarla iletişime geçebilmek için asla yeterli değildir. İletişim başlatabilmek için ya konuşmak ya da yazmak gereklidir. Bu sebeple dil öğretiminde, bilhassa yabancı dil öğretiminde kişilerin konuşma ve yazma yeterliliklerini kazanmış olmaları dili yetkin kullanmaya başlamalarında önemli bir adımdır.

3.5.1. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi insanlar tarafında en çok kullanılan beceri olup Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “1. Konuşma işi. 2. Görüşme, danışma müzakare. 3. Dinleyicilere bilim, sanat, edebiyat gibi bir konuda bilgi vermek için yapılan konuşma, konferans.” (TDK, 1998, s. 1358) olarak tanımlanmıştır. Sözlü anlatıma aynı zamanda konuşma da denmektedir. Konuşma, kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesidir (Kavcar vd., 1998, s. 57). En yaygın ve doğal anlaşma aracı şüphesiz konuşmadır. Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığı ile aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s. 40)

Çelik (1998) ise konuşma dilinin özelliğini şu şekilde açıklamıştır: Dilin iki yönü vardır. Biri konuşma dili diğeri ise yazı dilidir. Yazı dili, konuşma dilinin sembollere dökülmüş halidir. Yazı dili ile konuşma dili arasında doğal olarak birtakım farklılıklar

bulunmaktadır. Konuşma dilinin özellikleri ortaya konarken bu farklılıklardan istifade edilmektedir.

Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İnsanlar arasında iletişim çoğunlukla konuşma yoluyla sağlanır. Araştırmalar, gün içerisinde %50 ile %80'lik bir oranda konuşarak iletişim sağladığımızı; iletişimde olduğumuz zaman diliminin ise ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı 2000, s. 130). Bu oranlara bakıldığında konuşma becerisinin diğer becerilere oranlara açık ara hayatımızda daha büyük öneme sahip olduğunu söyleyebiliriz.

İletişim, dil ve konuşma kavramları birbirleriyle yakından ilişkili kavramlardır. Toplum içerisinde varlığını sürdüren insanların en temel sosyal ihtiyacı iletişimdir. Bu ihtiyaç onları daha fazla iletişim aracı kullanmaya zorlar. İnsanların birbiriyle iletişime geçmek için kullandıkları en temel araç ise dildir. İletişim, dil ve konuşma kavramları benzer anlamlara sahip olsalar da aslında üçü de farklı niteliklere sahiptir (Çakıroğlu, 2011). Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır yazılı dil, sözlü dil, beden dili, işaret dili gibi pek çok türleri vardır. İletişim ise çoğunlukla dil aracılığıyla gerçekleşen ve en az iki kişi arasında olan etkileşimdir. Konuşma ise insanların iletişim kurmak amaçlı dili kullanarak gerçekleştirdikleri eylemdir.

Konrod (1998), iletişim, dil ve konuşma kavramları arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır: Bu kavramlar birbirinden oldukça farklı kavramlardır ve farklı özellikler taşımaktadırlar. Örneğin, gırtlak kanseri geçirmiş bir kişi hastalık sonrası gırtlaklığını hale gelebilir ama bu kişinin sözel dili kullanamama gibi bir sorunu olduğundan söz edilemez. Hatta konuşma sorunu dahi yoktur. Bu kişinin esas sorunu, konuşma eyleminde kullandığı sesleri başkalarının rahatlıkla duyabileceği bir şekilde çıkaramamasıdır. Bu sebeple tüm bu faktörler göz önünde bulundurularak bu olayda alınacak önlem ve yapılacak eğitim de farklı olacaktır.

Konuşma, yalnızca kişiler arasında duygu ve düşüncelerin aktarıldığı etkileşimsel bir süreçten ibaret değildir. Konuşma aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alan konumundadır. Çocuklar konuşarak hem çeşitli bilgileri öğrenmekte hem de zihinsel becerilerini geliştirmektedirler. Yani konuşma çok yönlü ve karmaşık işlemleri içeren bir özellik taşımaktadır. Bu nedenle psikoloji, dil bilim, sosyoloji, mantık, edebiyat, felsefe, hukuk, halka ilişkiler, politika antropoloji, estetik gibi bilim dallarının da inceleme alanına girmekte ve her bilim dalı konuşmayı kendi bakış açısına

göre ele almaktadır. Konuşmanın çeşitli bilim dalları tarafından kabul görmüş özellikleri ise şunlardır (Güneş, 2014a, s.107):

Fiziksel Özellikler: “Konuşma, beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, ses dalgaları, küçük dil, büyük dil, damak, dudak, dişler, kulak gibi organların işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir” (Güneş, 2014a, s. 107).

Psikolojik Özellikler: Kişilerin psikolojik birtakım özellikleri; öfke, korku, sevinç gibi duyguları konuşmaya yansıtmakta ve bu da ses tonu, konuşma hızı, seçilen kelimeler gibi konuşma unsurlarında etkili olmaktadır. Yani konuşurken birey aslında iç dünyasındaki şeyleri sözlere ve seslere aktarmaktadır. Bu durum jest ve mimiklere de mutlaka yansımaktadır (Güneş, 2014a, s. 107). Bu bakımdan konuşmanın bireyin psikolojisi ile yakından ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz çünkü bu davranış bireyin iç dünyasının dışavurumudur.

Toplumsal Özellikler: İnsanlar bir toplum içinde birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren günümüze değin iletişim aracı olarak konuşmayı tercih etmişlerdir. Konuşma aile, toplum, arkadaş çevresi, resmi toplantı gibi durularda farklı biçimlerde ortaya çıkmakta ve şekillenmektedir. Bu yönüyle konuşma eylemi bireyin gelişimi, toplumsallaşması ve başkalarıyla iletişim kurması gibi hususlarda aktif bir role sahiptir (Güneş, 2014a, s. 107)

Önen’e (2007, s. 27) göre konuşma eyleminin amacını gerçekleştirebilmesi için belli aşamaları geçmesi gerekmektedir: Bu aşamalar şunlardır:

- “Ses”
- “Solunum”
- “Telaffuz- Söyleyiş- Sesletim - (Fonetik- Boğumlama- Artikülasyon)”
- “Anlatım Bilgisi- Diksiyon- Entonasyon- (Duygu ve düşüncenin sese yansıtılması)”
- “Sözcük Dağarcığı”
- “Beden Dili (Tavır- Üslup)”

Konuşma becerisi yalnızca ana dil ediniminde ve kullanımında değil yabancı dil öğreniminde ve öğretim sürecinde de önem taşımaktadır çünkü bir dili öğrenirken kazanılması hedeflenen ilk beceri konuşma ve daha sonra yazma becerisidir. Dilin temel işlevinin iletişim olması nedeniyle hem ana dil öğretiminde hem de yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenciye kazandırılması gereken ilk becerilerden biri konuşma ve yazmadır. Türkçe öğretiminin de en önemli amaçlarından biri bireyin anlatma becerileri, başka bir deyişle ifade edici dil becerileri olan konuşma ve yazma becerilerini en üst seviyeye çıkarmaktır (Özbay ve Çetin, 2011, s.

156). Bu bakımdan konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması hem ana dil olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öncelikli amaçlardandır.

Konuşma becerisinin kazandırılması sürecinde diğer temel beceriler olan okuma, yazma ve dinleme becerilerine etkileşimli olarak yer verilmelidir çünkü dört temel beceri olan bu becerileri birbirinden bağımsız olarak kazandırmak olanaksızdır. Bu becerilerin dengeli olarak dağıtıldığı bir öğretim programıyla yürütülen Türkçe öğretim süreci başarıya ulaşacaktır. Yalnızca dil bilgisi kurallarının öğretildiği bir öğretim süreci asla başarılı olamaz. Öğrencilere doğru konuşmak, doğru anlamak ve doğru yazmayı öğretilmek dil bilgisi etkinlikleri ile sağlanabilmekteyse de; dil bilgisi kuralları sıralanarak ve ezberletilerek değil, her bir dil bilgisel biçim biriminin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı açıklanarak öğretilmelidir (Sağır, 2002, s. 7). Bu şekilde öğrenciler dili kurallarını zorlanmadan öğrenirken bir yandan temel dil becerilerini geliştirmiş olurlar. Bu şekilde devam ettirilecek bir öğretim programında dört temel beceri olan konuşma, yazma, dinleme ve okumaya dengeli olarak yer verilen etkinlikler tercih edilmelidir çünkü her bir beceri birbirinin gelişimine katkı sağlar, dili tam manasıyla kavramaya ve kullanmaya yardımcı olur. Özellikle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öncelik konuşma becerisine verilse de okuma, dinleme ve yazma becerileri de konuşma becerisinden bağımsız olarak düşünülmemeli ve öğretim faaliyeti tüm bu becerilerin iç içe olduğu etkinliklerle gerçekleştirilmelidir.

3.5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi

Yabancı dil öğretiminde konuşma gereksinimi daima var olmuştur. Dil öğretimindeki temel hedeflerden biri hatta belki de en önemlisi, öğrencilerin öğrendikleri bir dili anlaşılabilir bir biçimde konuşabilmesidir. Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi iletişimin en temel ögesini oluşturur. Konuşma becerisi mesaj alış verişini sağlayan en doğal ve en pratik yoldur. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü iletişim kanallarını geliştirmek her şeyden daha çok önem kazanmaktadır ve bu beceri uygulama yoluyla kazandırılmalıdır (Uçak ve Göçkü, 2015, s. 225; Köksal, Dağ Pestil 2014, s. 308; Widdowson, 1983).

Demirel (1993)'e göre konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerin de katkısıyla gelişir. Kurudayıoğlu (2003, s. 291)'na göreyse konuşma becerisinin geliştirilmesi tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi bazı kuralın ezberletilmesiyle değil, bol bol uygulama yaptırılarak, iyi konuşan konuşmacıları dinleterek gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleriyle kazandırılabilir.

Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından hatta belki de en önemli amaçlarından biri öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşmasıdır (Gürbüz, 2003, s. 43). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de bu husus çok önemlidir çünkü ana dilde konuşma becerisi ne kadar önemliyse yabancı dilde de bir o kadar önemlidir. Tüm (2014)'e göre hedef dilde iletişim kurabilmek için öncelikli olarak konuşma becerisi ele alınmalıdır çünkü yabancı bir dili öğrenmek ve o dili anlaşılır bir biçimde konuşabilmek için hedef dilin ses birimlerini, söz varlığını ve sözcük öbeklerini doğru bir şekilde üretebilmek gerekir. İletişim de ses birimlerden oluşan sözcüklerin doğru üretilmesiyle gerçekleştiğinden bireyin hedef dili anlamasına, onu üretmesine ve başkalarıyla sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı olabilmek için konuşma becerisi üzerinde önemle durulmalıdır. Bu sebeple konuşma becerisinin kazanılması sürecinde dilin kurallarını yani dil bilgisini ve telaffuzu iyi bilmek çok önemlidir (Demirel, 1999, s. 126). Bu bağlamda öğretmenlere ve akademisyenlere önemli görevler düşmektedir.

Pek çok araştırmacının görüşüne göre ana dil edinilir; yabancı dil ise öğrenilir. Dil edinim süreci farkında olmadan ve dili bilinçli bir analizden geçirilmeden, kendiliğinden dil becerisi kazanma süreciyken; dili öğrenme, dilin farkında olarak ve dili analiz ederek gerçekleşen bilinçli bir süreçtir. Bu yüzden ana dilimizi özel bir çaba gerektirmeden öğrenebiliyorken yabancı bir dili özel bir çaba harcayarak öğreniriz. Bu nedenle yabancı dilde konuşmayı öğrenmek de zor ve bir o kadar zahmetli bir süreçtir. Konuşmayı geliştirmenim zor olması, bu becerinin üzerinde daha fazla durmayı ve bu zorlukların neler olduğunu belirleyip çözüm üretmemeyi zorunlu kılmaktadır (Keser, 2018, s. 24)

Yabancı dil öğretim sürecinde konuşma becerisini geliştirmek her öğretim programının üzerinde titizlikle durması gereken bir konudur. Öğrencilerin yabancı dilde yetkin birer konuşur olabilmelerine yardım edebilmek amacıyla konuşma öğretiminin tüm detaylarıyla ortaya konulması, kuramsal alt yapısının bilimsel çalışmalarla desteklenmesi ve geliştirilmesi, iyi bir şekilde planlanması ve en önemlisi sınıf içinde etkili yöntem ve tekniklerle uygulanması gerekir (Keser, 2018, s. 24) Bu süreçte öğretmenlere büyük rol düşer.

Diğer tüm beceriler arasında yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok kaygı duyduğu ve zorlandığı becerinin konuşma becerisi olduğuna dair ortaya konan çalışmalara (Özdemir, 2012; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Sevim, 2014) bakıldığında yabancılara Türkçe öğretiminde neden bu beceriye önem verilmesi gerektiği net olarak anlaşılmaktadır. Yule (1983, s. 34) bu bilgiyi destekler nitelikte bir çalışma ortaya koymuştur. Yule'ye göre hedef dilde konuşmak bireylerde iletişimsel gerginlik (communicative stress) yaratmakta ve konuşurlarda bu duyguya sebep olan pek çok etken bulunmaktadır. Bu etmenler şunlardır:

1. Bağlamın özellikleri: Bu konu üzerinde dinleyici ve konuşmanın yapıldığı ortam önemlidir. Kişiler birkaç kişi yerine tek bir dinleyici ile konuşurken veya kendisinden yaşça küçük biriyle konuşurken daha rahat hissederler. Ayrıca konuşmacı tanıdığı bir ortamda konuşma yapıyorsa daha az stres hisseder (Yule, 1983, s.34).

2. Dinleyicinin bilgi durumu: Hedef dili konuşmacı kadar dinleyicinin de iyi bilmesi konuşmacı için büyük kolaylık sağlar. Eğer konuşmacı dinleyicinin bilmediği ve gereksinim duyduğu bilgiye sahipse bu konuşmacıyı rahatlatır çünkü bu durum konuşmacıyı bilgiye hakim kılar ve onu bilgiyi dinleyiciye aktaran konumuna getirdiği için konuşma esnasında rahatlamasını sağlar (Yule, 1983, s.34). Tam tersi bir örnek için tez savunmaları gösterilebilir. Tezini bir jüri önünde detaylı anlatacağı ve konuya oldukça hakim öğretmenler tarafından değerlendirileceği bir ortamda öğrenci ister istemez kaygı duyacaktır. Bu sebeple konuşma esnasında duyulan kaygı ile dinleyicinin bilgi durumunun doğrudan ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Yule (1983, s.34) bahsetmiş olduğu bu ve buna benzer stres faktörlerinin etkisini azaltmak, öğrencilerin konuşma yeteneğini geliştirmek ve iletişimsel gerginliği azaltmak için öğretmenlere öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri sıcak ve samimi bir sınıf ortamı oluşturmalarını öğütler. Ayrıca konuşma esnasında öğrencideki hataları düzeltmek için çok sayıda müdahale yapmak öğrenciyi yıldırır ve cesareti kırar. Böyle bir durum öğrencinin konuşma etkinliğinde pasif bir tavır sergilemesine sebep olur. Sınıf ortamında güven ve etkileşim duygusu kazandırılan öğrencilerin daha aktif ve konuşkan oldukları görülür.

Her beceride olduğu gibi konuşma becerisi için de belirlenmiş bazı kazanımlar vardır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde konuşma becerisine dair bireyden beklenenler "Bir Konuşmaya Katılım" ve "Bağlantılı Konuşma" başlıklarıyla ele alınmış ve her seviye için gerekli kazanımlar şu şekilde sıralanmıştır⁴²:

Tablo 2. *Avrupa ortak dil ölçütleri çerçevesinde belirlenen dil seviyelerine göre türkçe konuşma becerisi kazanımları*

Dil Seviyeleri	Bir Konuşmaya Katılma	Bağlantılı Konuşma
A1	"Konuşma arkadaşım biraz yavaş ve yineleyerek konuşursa veya başka bir deyişle söylerse ve demek istediklerimde"	"Tanıdığım kişileri ve oturduğum yeri betimlemek için basit ve kalıplaşmış ifadeleri ve tümceleri kullanabilirim."

⁴²"Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme), https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_in_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf, s.32, (Erişim Tarihi: 07.06.2021).

	bana bu sırada dile getirmem için yardımda bulunursa kendimi basit bir biçimde ifade edebilirim. Doğrudan doğruya gerekli şeylerle ve çok iyi bildiğim konularla ilgili konularda basit soruları sorabilir ve soruları yanıtlatabilirim.”	
A2	“Kendimi basit, doğrudan bilgi alışverişini, bildiğim konuları ve etkinlikleri ilgilendiren basit alışlagelmiş durumlarda ifade edebilirim. Karşılıklı kısa bir konuşmaya katılabilirsem de; genelde konuşmayı sürdürebilecek derecede anlayamıyorum.”	“Kendimi bir dizi tümceyle ve basit araçlarla; örneğin, ailem, başkaları, evim, eğitim ve meslek hayatımla ilgili konularda ifade edebilirim.”
B1	“Özellikle dilin konuşulduğu ülkelere yapılan yolculuklarda karşılaşılan çoğu durumların üstesinden gelebilirim. Kendi ilgi alanımda; kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş, aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğum konularda hazırlıksız konuşmalara katılabilirim.”	- “Deneyimleri, olayları ya da düşlerimi, umutlarımı, amaçlarımı betimleyebilir, basit, birbiriyle bağlantılı tümcelerle konuşabilirim”. - “Düşüncelerimi ve planlarımı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilirim. Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi tepkilerimi betimleyebilirim.”
B2	- “Anadilde konuşan biriyle bir konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendimi ifade edebilirim.” - “Alışık olduğum durumlarda tartışmaya girebilir, görüşlerimi gerekçelendirebilir ve savunabilirim.”	“Kendi ilgi alanımdan çoğu konularda açık ve ayrıntılı bir sunuşta bulunabilirim. Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir ve değişik olanakların yararlarını ve zararlarını belirtebilirim.”
C1	- “Kullanacağım sözcükleri belirgin bir şekilde çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki yaşamda esnek ve etkin şekilde kullanabilirim.” - “Düşünce ve fikirlerimi açık ve tam olarak anlatabilir ve bunları başarılı bir şekilde başkalarının konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.”	“Karmaşık durumları, alt konularını birbirleriyle bağlayarak, açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatabilir, belirli bakış açılarını özellikle göstererek konuşmamı uygun bir şekilde sonuçlandırabilirim.”
C2	- “Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ve tartışmaya katılabilir; deyimleri günlük konuşma dilindekiler de dahil anlayabilirim.” - “Akıcı bir şekilde konuşabilir ve ince anlam ayrıntılarını doğru olarak ifade edebilirim.” - “Anlatım zorluklarında sorunsuz ve fark edilemeyecek şekilde tekrar ele alır ve yeniden ifade getirebilirim”	- “Konuları açık, akıcı ve bir üslup içinde her duruma uygun anlatabilir ve açıklayabilirim.” - “Dinleyenlerin önemli noktaları ayırt etmelerini ve bunları algılamalarını kolaylaştıracak şekilde konuşmamı mantıklı yapılandırabilirim.”

Kaynak: "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme), https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf, s.32, (Erişim Tarihi: 07.06.2021)

Yabancı bir dil olarak Türkçe öğrenen bir kişiden beklenen; her dil düzeyi için sırasıyla tüm bu konuşma becerilerini kazanmasıdır. Konuşma becerisi kişinin günlük yaşamını idame ettirebilmesinde çok önemli bir yere sahip olduğu ve diğer becerilere nazaran daha çok kullanılan bir beceri olduğu için Yabancılar Türkçe öğretiminde de büyük önem taşımaktadır. Sonuç olarak konuşma becerisi hem ana dil olarak Türkçe öğretiminde hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde doğru bir şekilde kazandırılması gereken en temel beceridir denilebilir.

Son olarak yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisiyle ilgili alanyazında ortaya konmuş olan çalışmalara göz atmak gerekirse:

Boylu ve Çangal (2015), “Yabancı Dil Olarak Öğrenen Bosna – Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı makalesinde Saraybosna’daki bir Türkçe öğretim merkezinde ‘de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 63 yabancı öğrencinin Türkçe konuşma kaygılarını ölçmüştür. Melanlıoğlu ve Demir (2013) tarafından ortaya konmuş olan “Konuşma Kaygısı Ölçeği”nin uygulamaya konulduğu çalışma sonucuna göre öğrencilerin konuşma kaygılarının çok yüksek düzeyde çıkmadığı, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalamasının bayan öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiş; ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ceran vd. (2015)’nin yaptığı “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Yazılı ve Sözlü Anlatımlarda Yapılan Yanlışlar: Japon Örneği” adlı çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin bir arada incelendiği sayılı çalışmalardandır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe konuşan Japon bir akademisyenin konuşma ve yazma becerilerindeki dil bilimsel hatalar incelenmiştir. Tespit edilen hatalar sırasıyla “Ses Bilimsel Yanlışlar”, “Biçim - Söz Dizimsel Yanlışlar”, “Sözcük Anlamsal Yanlışlar” ve “Süreç Temelli Yanlışlar” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda tespit edilen hataların en fazla rastlandığı kategori olan sözlü anlatımda 364, yazılı anlatımda 262 ile “Biçim – Söz Dizimsel Yanlışlar” alt kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma ifade edici dil becerilerinin bir arada dil bilimsel olarak incelendiği ve değerlendirildiği sayılı çalışmalardandır.

Güneş (2014), “Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modeller” adlı makalesinde konuşma becerisinin öğretiminde kullanılan geleneksel, bilişsel ve yapılandırıcı modelleri incelemiş ve bunlar hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir.

Göçer (2015), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi” adlı makalesinde Türkçe öğrenen yabancıların konuşma becerisini kazanma ve etkili bir biçimde kullanabilmelerine yönelik gelişim durumunun belirlenmesinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme çalışmalarına işaret etmektedir. Bu amaç doğrultusunda Göçer, konuşma becerisinin etkili bir şekilde kullanabilme ve yeterliliklerin belirlenmesinde başvurulabilecek değerlendirme yöntem ve araçlarına değinmiştir. Çalışmada Türkçe öğrenmekte olan yabancılar için konuşma becerisini kazanma ve hedef dili konuşma yeterliliğinin ne denli önemli olduğuna vurgu yapılmış; bu çerçevede süreci değerlendirmek amaçlı hangi yöntem ve araçların kullanılabileceği konusunda örnekler sunulmuştur.

Polat (2002), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler” adlı makalesinde konuşma becerisinin geliştirilmesine dair genel gözlemler, başka dilde konuşmanın zorlukları, başka dilde iletişim kurmanın önündeki engeller ve çözüm önerileri, sözceleme dilbilimi, iletişim süreci, diyaloglar ve sözceler gibi konulara değinmiş; konuşma örnek içeriklerine ve açıklamalarına yer vermiştir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde yine konuşma becerisinin ele alındığı ancak bu çalışmada olduğu gibi Suriyeliler bağlamında inceleme yapan çalışmalar ise şunlardır:

Erdem vd. (2015), “Tekerleme Alıştırmalarına Dayalı Etkinliklerin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Arapların Konuşma Becerilerine Etkisi” adlı makalesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin Arapçada olmayıp Türkçede olan ya da farklı telaffuzu bulunan bazı seslerdeki telaffuzlarını geliştirmek amaçlanmıştır. Adıyaman ili çadır kentinde yaşayan ve yükseköğrenime devam etmek isteyen lise mezunu 15 Suriyeli ile görüşme yapılmış ve bu öğrencilerin sesletimde problem yaşadığı sesler belirlenmiştir. Bu aşamada önceden hazırlanmış tekerlemelerle öğrencilerin sesletim alıştırmaları yapmaları sağlanmıştır. Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden gözlem ve nicel araştırma tekniklerinden tek grup ön test - son test teknikleri kullanılmıştır. Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmesinde tekerlemelerin ne gibi bir etkisi olduğunu belirleyebilmek için video ve ses kaydı yapılmıştır. Çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde tekerlemelerin kullanılmasının öğretimin niteliğini iyileştirdiği ve kalıcılığı arttırdığı; tekerleme kullanarak Türkçe öğretmenin eğlenceli öğrenme ortamı sunarak dilin yapılandırılmasında önemli bir görev üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadeniz ve Özdemir (2018)’in “Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Etkileyen Unsurlar” adlı makalesinde Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerini etkileyen

yaş, kültür, sınıf ortamı, psikoloji, kullanılan kaynak kitap, yöntem ve teknik, etkinlikler, fonetik özellikler - alfabe sorunu, iletişim stratejileri gibi temel faktörleri detaylı bir şekilde ele alınmış; bunların öğrencilerin konuşmaları üzerinde ne ölçüde etki ettiğine dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu faktörlere dair iyileştirici önerilerle çalışma noktalanmıştır.

Kardaş (2020), “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Becerilerinin Karşılaştırılması: Suriyeli Öğrencilere Yönelik Bir Uygulama” adlı makalesinde Suriyeli öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Ses kayıt cihazı ve uygulama kağıtları ile TÖMER’de A1 seviyesinde Türkçe konuşabilen 22 Suriyeli öğrencilerden veri toplanan bu çalışmada öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerindeki kelime sıklıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin mevcut söz varlığı unsurlarına da nicel olarak yer verilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin yazma becerilerinin konuşma becerilerinden daha gelişmiş olduğu, yazarken konuşmaya nazaran daha fazla kelime kullandıkları; sözlü anlatımda kelime bulma ve hatırlama, kelimeyi doğru yerde kullanma gibi sıkıntılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışma Suriyeli öğrencilerin konuşma ve yazma becerisini bir arada incelemesi bakımından önem taşımaktadır.

Alanyazında Suriyelilerin konuşma becerisini inceleyen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir.

3.5.2. Yazma Becerisi

“Yazma, kişinin düşüncelerini ifade edilebilmesi için gerekli olan sembol ve işaretleri (harf, kelime) kinestetik olarak üretebilmesidir” (Akyol, 2007). Güneş (2007)’e göre “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir”. Sever (1997) ise yazmayı “Duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” şeklinde tanımlamaktadır. Göğüş (1978) de yazmayı tıpkı konuşma gibi bir anlatım yolu olarak görmekte ancak konuşmadan farklı olarak ayrı bazı donanımlar gerektirdiğini vurgulamaktadır. Ona göre her birey konuştuğu gibi yazamaz; dolayısıyla ilköğretimin ilk ilk yıllarında öğrencilere aşamalı bir şekilde yazma çalışmaları yaptırılması gerekmektedir . Bu çalışmalar ortaöğretimin de temelini oluşturacaktır (Göğüş, 1978).

Akyol (2007)’ye göre yazmada iki önemli unsur vardır: Hız ve okunabilirlik. Bu iki unsura Temur (2009)’un “etkili anlatım” unsuru da eklenebilir çünkü yazma eylemi sadece harf denilen dilsel sembollerin yazımından ibaret değildir. Yazılan kelime ve cümlelerin zihninizde tasarladığınız yapıya uygun bir anlatım sergilemesi gerekmektedir (Temur, 2009)

Yazma eylemi, yazarın amacı ve bakış açısına göre bilgilerin zihinde gözden geçirilmesi, seçilmesi ve kelimelerin buna göre sıralanmasıdır. Bu süreçte zihinde yer alan bilgilerin gözden geçirilmesi, çeşitli işlemlerde düzenlenmesi, seçilmesi, seçilen bilgilerin kelimelere aktarılması vb. işlemler yapılmaktadır. Yazma süreci bir çok işlemin art arda yapılmasıyla gerçekleşmektedir (Fayol, 1992; Aktaran; Güneş, 2014b, s. 159) Bu nedenle yazma eylemi zihinsel süreçlerden bağımsız olarak düşünülemez.

Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle de yakından ilişkili olması sebebiyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Yazma, özellikle öğrencilerin dili kullanma, düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmede etkilidir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük bir önem taşıdığını söylemek mümkündür (Güneş, 2014b, s. 159) Görüldüğü üzere yazma süreci öğrencilerin düşünme ve öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgili olduğu gibi onların fikirlerini ve duygularını ifade etme ve iletişim kurma becerilerini de geliştirir. Yazma becerisinin kişilere olan katkılarını Güneş (2014b, s. 160) şu şekilde sıralamıştır:

- Yazma zihinsel süreçleri harekete geçirerek düşüncelerin düzenlenmesini, cümlelere aktarımını ve bu sayede iletişimin kurulmasını sağlar (Güneş, 2014b, s. 160).
- Yazma, düşüncelerin kağıt üzerine dökülmesini sağlayarak o düşüncelerin daha kolay incelenmesine, karşılaştırılmasına, genişletilmesine, yeniden düzenlenmesine ve sistemli bir hale getirilmesine imkan tanımaktadır (Güneş, 2014b, s. 160).
- Yazma sayesinde düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma, yeniden anlamlandırma ve yazılı tartışma gibi eylemler kolaylaşır (Güneş, 2014b, s. 160).
- Yazma düşünme yetisini geliştirmekte, yapılan çalışmalarda ve öğrenme süreçlerinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır (Güneş, 2014b, s. 160).
- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırmave sorgulamaya imkan tanıdığı için çok yönlü düşünme becerilerini geliştirmektedir (Güneş, 2014b, s. 160).
- Yazma, birçok duyguya dokunmayı gerektiren bir eylemdir. Algılanan ve anlamlandırılan duyguların ifade edilebilmesini sağlar (Güneş, 2014b, s. 160).
- Öğrencilerin okudukları, dinledikleri ve gözlemledikleri şeyleri yazmaları daha iyi anlamalarını gerektireceği için yazma eylemi anlama becerisini de geliştirmektedir (Güneş, 2014b, s. 160).

Yazmanın insanlara sağladığı tüm bu katkılar düşünüldüğünde bu becerinin geliştirilmesinin aynı zamanda diğer zihinsel becerilerin gelişimine katkıda bulunacağını söylemek yanlış olmaz.

3.5.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi

Ana dil olarak Türkçe öğretiminde olduğu kadar yabancılara Türkçe öğretiminde de yazma becerisi büyük önem taşır. Bu beceri konuşma becerisi ile birlikte kişilerin kendilerini ifade etmesini sağlayan iki temel beceridir. Konuşma becerisi ile birlikte ifade edici dil becerilerini oluşturan yazma becerisi Türkçe olarak dinlemeyi, anlamayı ve okumayı başarmış bir yabancıyı kendini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilme aşamasında kullandığı becerilerdendir. Bu sebeple bu iki becerinin yeni bir dil kazanmadaki önemi büyüktür.

Farklı bir dil öğrenme sürecindeki birey için o dilde yazabilmek çok güçtür çünkü insan ana diliyle düşünmektedir ve yabancı dilde yazarken de bu aynıdır. Ana diliyle düşünüp yabancı dille yazma aşamasında pek çok yabancı yazım ve noktalama hataları yapabilmekte, çoğu zaman anlamsal karışıklıklara sebebiyet verecek şekilde yanlış kelimeler kullanabilmektedir. Günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan yazma eylemi başlangıçta yabancı dil öğrenmekte olan kişiyi zorlar ancak zamanla her becerinin kazanıldığı gibi bu beceri de aşama aşama öğrenilir. Yazma becerisinin doğru öğretilmesi eğitmenin kullanacağı yöntem ve tekniklere, ders esnasında kullanılan materyaller ve etkinliklerle yakından ilişkilidir. Konuşma becerisinde olduğu gibi bu beceri için de pratik yapmak çok önemlidir.

Her beceride olduğu gibi yazma becerisi için de belirlenmiş bazı kazanımlar vardır. Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesinde konuşma becerisi bakımından bireyden beklenenler “Bir Konuşmaya Katılım” ve “Bağılantılı Konuşma” başlıklarıyla ele alınmış ve her seviye için gerekli kazanımlar şu şekilde sıralanmıştır⁴³:

43 "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme), https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf, s.32, (Erişim Tarihi: 07.06.2021)

Tablo 3. Avrupa ortak dil ölçütleri çerçevesinde belirlenen dil seviyelerine göre türkçe yazma becerisi kazanımları

Dil Düzeyleri	Kazanımlar
A1	“Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.”
A2	“Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.”
B1	- “İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim.” - “Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.”
B2	- “Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.” - “Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim.” - “Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.”
C1	- “Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim.” - “Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim.” - “Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.”
C2	- “Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim.” - “Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim.” - “Mesleki metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.”

Kaynak: "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme), https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf, s.32, (Erişim Tarihi: 07.06.2021)

Tablo 3’e bakıldığında herhangi bir dil için değil dünyadaki tüm diller için geçerli olan evrensel bir yazma becerisi kazanım listesi görülmektedir. Seviyeler arttıkça basit ve anlaşılır yazılı ifadelerden karmaşık ve çok yönlü ifadelere geçilmiş ve C2 seviyesiyle beraber ana dil konuşuruyla eşit seviyede bir yazma becerisinin kazanılmış olması hedeflenmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisiyle ilgili alanyazında ortaya konmuş olan çalışmalar şunlardır:

Barçın (2019)’ın “Türkçe Öğrenimi Gören Kırgız Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları” adlı makalesi Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ek hataları bağlamında hata çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesini içermektedir. Araştırmada Kırgızistan - Türkiye Manas Üniversitesinde B2 seviyesinde Türkçe bilen 28 Kırgız öğrencinin Türkiye Türkçesi IV. ara sınav kağıtlarındaki ek hataları

incelenmiş ve tespit edilen hatalar sıklık tablosuyla gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin en çok hal ve fiilden isim yapım eklerinde hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013)'nın, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi” adlı makalesinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Araştırmanın verileri Gaziantep Üniversitesi TÖMER bünyesinde B2 seviyesinde öğrenim gören 42 öğrenciye yazdırılan kompozisyonlardan elde edilmiştir. Elde edilen veriler, dil bilgisi hataları, söz dizimsel hatalar, sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar ve yazım - noktalama hataları olmak üzere dört ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Değerlendirme sonucunda 1282 hata tespit edilmiş olup; bu hataların %31'i dil bilimsel, %9,9'u söz dizimsel, %44, 46'sı yazım - noktalama ve %14'ü de sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin yazılı anlatım becerilerinin nasıl geliştirileceğine dair faydalı önerilerde bulunulmuştur.

Bölükbaş (2011), “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilimsel hataları hata çözümleme yaklaşımına göre incelemiş ve kategorilerine ayırmıştır. Bu kategoriler şunlardır: Dilbilgisi hataları, sözdizimsel hatalar, sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar, yazım-noktalama hataları. Daha sonra bu hatalar, hata çözümlemesi yaklaşımına göre olumsuz aktarım hataları ve dilsel gelişim hataları olmak üzere gruplandırılarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda toplam tespit edilen toplam hatalar arasında en çok hata oranı %62,2 ile yazım ve noktalama hatalarında bulunmuştur.

Çelik (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Suriyeli Öğrencilerin Yazmada Yaşadıkları Zorluklar” adlı yüksek lisans tezinde Suriyeli öğrencilerin yazı yazarken zorlandıkları harfler ve ekler incelenmiş, öğrencilerin hangi harfleri yazamadıkları, yazarken hangi harfleri birbiri yerine kullandıkları gibi konular incelenmiştir. Çalışma sonucunda bu öğrencilerin en çok sesli harflerin yazımında problem yaşadıkları ve Arapçada bulunmayan Türkçe ünsüz harflerin yazımında zorlandıkları tespit edilmiştir.

Çiçek ve Kaplan (2016) “Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı makalesinde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilimsel hataları kategorilerine ayırarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada tespit edilen hatalar “Yazım, Noktalama ve Ses Bilimsel Hatalar”, “Biçimsel ve Söz Dizimsel Hatalar”, “Sözcük – Anlamsal Hatalar” ve “Süreç Temelli Hatalar” olmak üzere beş ana

başlıkta değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin en çok “yazım ve noktalama hatası” yaptığı tespit edilmiştir.

Kardaş (2020) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Becerilerinin Karşılaştırılması: Suriyeli Öğrencilere Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmasında Tömer bünyesindeki kurslarda A1 seviyesinde Türkçe bilmekte olan kursiyerler incelenmiş ve öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü anlatımları değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma becerilerinin konuşma becerilerine nazaran daha gelişmiş olduğu, yazarken daha fazla kelime kullandıkları; sözlü anlatımda kelime bulma ve hatırlama, kelimeyi doğru yerde kullanma sıkıntıları yaşadıkları tespit edilmiştir

Gürler (2019) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hata Çözümlemesi” adlı yüksek lisans tezinde Batman Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1 seviyesinde Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelemiş ve bu hataları ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel ve yazım ve noktalama hataları başlıkları altında değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda en çok ses bilimsel hatalar ve yazım ve noktalama hataları yapıldığı tespit edilmiştir.

3.6. Benzerlik ve Farklılıklar Bakımından Türkçe ve Arapçanın Dil Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Türkçe ve Arapça birbirinden çok farklı özelliklere sahip iki dildir. Türkçe, Ural-Altay dilleri ailesinin Altay kolunda yer alan sondan eklemeli bir dildir. Altay dil ailesinin başlıca özellikleri şunlardır: Sondan eklemeli dillerdir, cinsiyet farkı gözetilmez ve bunun için kelimeler şekil değişikliğine uğramaz, kelimelerin kökü eksizdir ve kelime kökleriyle gövdeleri sabittir. Kelime türetme, yeni eklerle yapılır. Sayı sıfatlarından sonra gelen adlar genellikle teklik biçimindedirler; özel durumlar dışında, isimlere ayrıca çokluk eki getirilmez. Cümle yapısı bakımından özne fiilden önce gelir ve genellikle belirten (tamlayan) öge belirtilenden (tamlanan) ögeden önce gelir. Yani cümle diziliminde asıl unsur sonda bulunur (Aksan, 2015).

Arapça, Sami dilleri ailesinin batı kolunda yer alan, güney dillerinden biridir. Arapçanın belli başlı özellikleri şunlardır: Arapçada fiilin kökü üç ünsüzden oluşur. Alfabe de sesli harf bulunmaz; ünlü sesleri harekeler sağlar. Arapça çekimli bir dildir. Arapçada Türkçenin aksine cinsiyet farkı gözetilir. Yani kelimeler cinsiyet bakımından müzekker ve müennes olarak ikiye ayrılır. Kelimelerin cümle içinde görevleri, ögenin irabına (kelimenin

sonunda değişen hareke ya da harf) göre ortaya çıkar. Arapçada asıl unsur başta bulunur (Aksan 2015, Sancak 2008, s. 25)

İki dil arasında bu denli fazla dil bilimsel farklılıklar olması Suriyelilere Türkçe ğretimi sürecinde bir dezavantajdır. Gerek ses bilimsel, gerek biçim bilimsel, gerekse söz dizimsel düzeydeki bu farklılıklar Türkçe ğrenenen Suriyelilerin Türkçenin dil kurallarını öğrenmesi ve bu kuralları uygulayabilmesini zorlaştırmaktadır. Söz dizimi açısından basit bir örnekle bu konu açıklanabilir: Türkçede yüklem sonda, Arapçada ise baştadır. Bu nedenle Türkçe cümle kurmaya alışan Suriyeli ğrenciler yükleme cümle sonunda kullanmakta zorlanmakta ve bu ögeyi genellikle ortada ve başta kullanmayı tercih etmektedir. Çalışmamız sonucunda da elde edilen bulgulara bakıldığında Suriyeli ocukların yükleme çoğunlukla cle ortasında kullandığı görülmektedir. Buna benzer hatalı kullanımlar diğerk dil düzeylerinde de vardır. İki dil arasındaki bu dilsel farklılıkların olumsuz etkisini en aza indirmek için Suriyelilere Türkçe öğretilirken ana dilleri olan Arapça ile Türkçe arasındaki farklılık ve benzerlikler üzerinden ders anlatımı gerçekleştirmek yararlı olacaktır.

Türkçe ve Arapçanın dil bilimsel olarak büyük farklılıklara sahip olması dezavantajlı bir durum yaratırken iki dil arasındaki kelime dnlemelerinin fazla olması da avantaj sağlamaktadır. Ödünçleme, “bir başka dilden ge alma; çeşitli siyasal, toplumsal, kültürel, ekonomik vb. nedenlere dayanan dnleme, sesbirim, sözcük, biçimbirim ve sözdizimi düzeylerinde olmak üzere dilin her düzeyinde görülebilen bir durumdur” (İmer vd., 2011, s. 199). Arapça ve Türkçe arasında özellikle yönü Arapçadan Türkçeye olan pek çok dnleme bulunmaktadır. Kitap, defter, kalem gibi kelimeler bu dnlemelerden yalnızca birkaçıdır. Günümüz Türkçesinde aslı Arapça olan pek çok sözcük kullanılmaktadır. İki dil arasındaki bu denli yakınlık dil öğrenmede değerlendirilecek bir fırsat niteliğindedir (Kılıç, 2019).

Suriyelilere Türkçe ğretimi sürecinde de Türkçe ve Arapça dillerinin benzerlik ve farklılıkları dikkate alınarak ders içeriği hazırlanmalı; bu benzerlik ve farklılıkların yarattığı avantaj ve dezavantajların dil ğretiminde hangi hususları kolaylaştırıp zorlaştırdığına dikkat edilmelidir.

Türkçe ve Arapçanın dil bilimsel olarak her bir dil düzeyi için ayrıntılı karşılaştırılması şu şekildedir:

3.6.1. Ses Bilimsel Olarak Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Türkçe ve Arapça ses bilimsel düzeyde karşılaştırıldığında en başta iki dil arasındaki harflerde çok büyük farklılıklar olduğu görülmektedir. İki dil arasındaki ses bilimsel farklılıkları daha iyi anlayabilmek için harfler arasındaki farklılıklara değinmek yerinde olacaktır.

3.6.1.1. Alfabe Özellikler Bakımından Türkçe ve Arapça Karşılaştırılması

Günümüz Türkiye’inde, 01 Kasım 1928 tarihinde kabul edilip yürürlüğe giren 1353 sayılı “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” ile belirlenmiş Latin alfabesi kullanılmaktadır. Söz konusu kanunda bu harflerin hem matbaa hem de el yazısı şekli gösterilmiştir. Yeni Türk alfabesinde 29 harf bulunmaktadır. Her harfin bir büyük bir de küçük yazım şekli vardır.

Türk Alfabesindeki harfler şu sıra ile sıralanmıştır (Özgeçit, 2017, s. 9)

A a, B b, C c, Ç ç, D d, E e, F f, G g, Ğ ğ, H h, İ i, I ı, J j, K k, L l, M m, N n, O o, Ö ö, P p, R r, S s, Ş ş, T t, U u, Ü ü, V v, Y y, Z z.

Bilindiği gibi her dilin alfabesi standart dile göre hazırlanır. Standart Türk dili için de İstanbul ağızı seçilmiştir. Türk Alfabesindeki harfler, Standart Türk dilinin ihtiyaçlarını büyük oranda karşılamaktadır. Ancak her dilde, alfabede bulunan harflerden fazla sayıda ses bulunmaktadır çünkü her dilin oldukça zengin ses sistemi vardır ve her bir sesin alfabede farklı bir harfle gösterimi harf kalabalığına sebep olur. Başka dillerden Türkçeye geçmiş kelimelerdeki ve Türkçenin yerel ağızlarındaki sesleri bir ayrı değerlendirsek bile, aynı durum Türkçe için de geçerlidir. Dolayısıyla, Standart Türk dilinde Türk alfabesinde bulunan harf sayısından daha fazla sayıda ses mevcuttur. Günümüzde kullandığımız Türkçedeki alfabemizde bulunan bazı harfler de birden fazla sesi karşılamaktadır (Özgeçit, 2017, 9). Bu harfler şu şekilde sıralanabilir:

A harfi: “Kalın a” ve “ince a” sesi olmak üzere ikiye ayrılır (Ergin, 2012, s. 94). Örneğin: “Kat” kelimesindeki /a/ sesi ile “dikkat” kelimesindeki “a” sesi aynı değildir. İnce /a/ sesinin boğumlanma yeri ön damak bölgesidir ve /a/ ile /e/ arasında çıkarılan bir sestir. Bu yüzden kalın /a/ sesinin aksine ince bir sestir ve sonrasında gelen ünlü de ince olur (Ergin, 2013, s. 41) Örneğin: hakikate, dikkati... kelimeleri buna örnek gösterilebilir. Ergin’in verdiği örneklere bakıldığında ince /a/ sesinin Türkçe kelimelerden çok dilimize Arapçadan geçmiş kelimelerde bulunduğunu söylemek mümkündür.

E harfi: E harfi de Türkçede iki farklı şekilde sesletilmektedir: “Açık e” ve “kapalı e”. Örneğin “dede” kelimesindeki /e/ sesi açık; “dedi” kelimesindeki /e/ sesi kapalı bir nitelik sergiler. Kapalı /e/ sesinin /e/ ile /i/ sesi arasında bir ses olduğunu söylemek mümkündür ve bu ses ağızdan dar olarak çıkarılır. Günümüzde kullanmakta olduğumuz Türk alfabesinde /e/ sesi yalnızca bir harf ile gösterilmekte ve açık /e/ sesi için ayrı bir harf kullanılmamaktadır; ancak bu ses normal /e/ sesinden farklı olduğu için Osmanlı Türkçesinde farklı yazılmıştır. Günümüzde Azerbaycan Türkçesinde de açık /e/ sesi çokça kullanılan bir ses olup ayrı bir harfle gösterilmektedir (Ergin, 2012, s. 94).

G harfi: Alfabede tek bir /g/ sesi olmasına karşın; Türkçede kalın ve ince olmak üzere iki farklı /g/ sesi bulunmaktadır. Örneğin “gaga” kelimesindeki gı (ğ) sesi kalın, “gel” kelimesindeki ge (/ge/) sesi incedir (Ergin, 2012, s. 94).

K harfi: Alfabede tek bir /k/ sesi gösterilmesine karşın Türkçede kalın ve ince olmak üzere iki farklı /k/ sesi vardır. Örneğin “kaç” kelimesindeki ka (k) kalın; “kök” kelimesindeki ke (/k/) sesi incedir (Ergin, 2012, s.94).

Yumuşak G (Ğ) harfi: Yumuşak g (ğ) harfi alfabede tek bir ses için kullanılsa da aslında iki farklı /ğ/ sesi vardır. İlki “bağ, doğum, yığın, ağlamak” gibi kelimelerde bulunan arka damak ünsüzü olan /ğ/ sesi; diğeri de “eğer, geldiği, görmeğe, direğin” gibi kelimelerde bulunan ve /y/ sesi veren /ğ/ sesidir (Ergin 2013). Ergin (2012, s. 95)’e göre: /y/ sesinin yumuşak g (ğ) harfi ile gösterilmiş olmasının nedeni, /g/ ile /k/ sesinin yumuşamasından türediğinin belirtilmesi ve farklı bir gramer birliği olan /y/ ile karıştırılmaması içindir. Burada /y/ sesi farklı iki harfle ifade edilmekte, ifade edilmeyen bir ses bulunmamaktadır.

L harfi: Bu harf de alfabede tek bir harfle gösterilmiş olmasına rağmen kalın ve ince olmak üzere iki çeşit /l/ sesini karşılamaktadır. İnce /l/ ince ünlülerin yer aldığı kelimelerde bulunurken; kalın /l/ kalın ünlülerin kalın ünlülerin bulunduğu kelimelerde kullanılır (Ergin, 2012, s. 95). Örneğin: “Kılık” kelimesindeki /l/ sesi kalın; “ilık” kelimesindeki /l/ sesi incedir. Ancak günümüz Türkçesinde bu iki /l/ sesi arasında belirgin bir fark olduğunu söylemek çok zordur.

Sonuç olarak Türkçede alfabede yer alan 29 harf 32 sese tekabül etmektedir. Dilimizde bulunan üç ses ise alfabemizde gösterilmemektedir. Bu üç ses alfabemizde mevcut olan üç harfin ikinci sesi olarak kullanılmaktadır. Başka bir tabirle alfabemizde yer alan üç harf toplam altı sese denk gelmektedir. Bu harfler /e/, /g/ ve /k/ harfleridir. Bu harfler sırasıyla açık /e/ - kapalı /e/, kalın /k/ - ince /k/ ve kalın /ğ/ - ince /g/ seslerini karşılamaktadır (Özgeçit,

2017, s. 11 - 12). Ergin (2012, s. 95)'in bahsetmiş olduğu diğer ses ayrımları bu harflerdeki kadar belirgin değildir.

Arap alfabesine gelindiğindeyse Türk alfabesinden çok farklı niteliklere sahip bir alfabe görülmektedir. Özgeçit (2017, s. 12)'in verdiği bilgiye göre:

“Arap alfabesinde 28 adet harf bulunmaktadır. Yazı sağdan sola doğru yazılmaktadır. Arapçadaki sesleri gösteren bu harfler, yalnız başlarına veya bir kelime içindeki yerlerinin başta, ortada veya sonda bulunmasına göre değişik biçimlerde yazılırlar. Harflerin 22'si, hem kendinden önceki hem de kendinden sonraki harflerle birleşir. 6'sı ise kendinden sonra gelen yani solundaki harfle birleşmez. Ayrıca Arap alfabesindeki harflerin her biri, tek bir sese işaret eder. Bir harfin iki ayrı sese işaret etmesi söz konusu değildir”.

Özgeçit Arap alfabesinde bulunan harflerin tamamının ünsüzleri işaret ettiğini ve ünlüler için kullanılan ayrı bir harfin olmadığını belirtmiş ve şu bilgiyi vermiştir: “Arapçada uzun ünlüler için ünsüzleri gösteren harfler kullanılır, kısa ünlüleri göstermek için ise harf kullanılmaz” (Özgeçit, 2017, s. 12).

Sonuç olarak Türkçe ve Arapçanın alfabe özellikleri bakımından oldukça farklı olduğunu söylemek mümkündür. En basitinden Türkçede ünlü sesleri karşılayan harfler alfabede yer alırken Arapçada alfabede ünlü sesleri karşılayan herhangi bir har yoktur. Ünlü sesler ünsüz harflerin altına ve üstüne getirilen ve “hareke” denilen işaretlerle sağlanır.

3.6.1.2. Ünsüzler ve Ünlüler Bakımından Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Türkçe ve Arapça ünsüz ve ünlü sesler bakımından birbirinden oldukça farklıdır. İlk olarak Türkçedeki ünsüz sesleri ele almak gerekirse: Türkiye Türkçesinde 23 adet ünsüz ses bulunmaktadır. Özgeçit (2017, s. 20)'nin sınıflandırmasına göre bu sesler şu şekilde gösterilebilir:

“/b/, /c/, /ç/, /d/, /f/, /g/, /ğ/, yumuşak g (ğ), /h/, /j/, /k/, k, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/, /z/”

Eker (2013, s. 209) aşağıdaki tabloda Türkçedeki ünsüzlerin özelliklerini ötümlülük/ötümsüzlük, süreklilik/süreksizlik, geniz/ağız karşıtlıkları ve oluşum noktalarına göre bir arada ve karşılaştırmalı olarak göstermiştir:

Tablo 4. *Türkçedeki ünsüzlerin nitelikleri*

b	ötümlü	çift dudak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
c	ötümlü	diş eti - damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
ç	ötümsüz	diş eti - damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
d	ötümlü	diş	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
f	ötümsüz	diş - dudak	sürekli (sızıcı)	ağız	
ğ	ötümlü	art damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
g	ötümlü	ön damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
ğ	ötümlü	art damak	sürekli (sızıcı)	ağız	yarı ünlü
h	ötümsüz	gırtlak	sürekli (sızıcı)	ağız	yarı ünlü
j	ötümlü	diş eti - damak	sürekli (sızıcı)	ağız	
k	ötümsüz	ön damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
l	ötümlü	ön damak	sürekli (akıcı)	ağız	ön avurt
m	ötümlü	çif dudak	sürekli (akıcı)	geniz	
n	ötümlü	diş	sürekli (akıcı)	geniz	
ñ	ötümlü	art/ön damak	sürekli (akıcı)	geniz	
p	ötümsüz	çift dudak	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
r	ötümlü	ön damak	sürekli (çarpmalı)	ağız	
s	ötümsüz	diş	sürekli (sızıcı)	ağız	
ş	ötümsüz	diş eti - damak	sürekli (sızıcı)	ağız	
t	ötümsüz	diş	süreksiz (patlayıcı)	ağız	
v	ötümlü	diş - dudak	sürekli (sızıcı)	ağız	
y	ötümlü	ön damak	sürekli (akıcı)	ağız	yarı ünlü
z	ötümlü	diş	sürekli (sızıcı)	ağız	

Kaynak: Eker (2013, s. 209)

Arapçada ise Türkçeden farklı olarak 26 adet ünsüz, 2 adet de yarı ünlü olmak üzere toplam 28 ünsüz bulunmaktadır. Arapçadaki ünsüzler şunlardır: /, /ب/, /ت/, /ث/, /ج/, /ح/, /خ/, /د/, /ذ/, /ر/, /ز/, /س/, /ش/, /ص/, /ض/, /ط/, /ظ/, /ع/, /غ/, /ف/, /ق/, /ك/, /ل/, /م/, /ن/, /ه/, /و/, /ي/ (Özgeçit, 2017, s. 26) Bu harflerin okunuşu soldan sağa sırasıyla şu şekildedir: hı (hırıltı), ha(hırıltısız), cim, se (peltek), te, be, ye, vav,he, nun, mim, lam, kef, kaf, fe, gayın, ayın, zı (peltek), tı, dad (peltek d), sad, şin, sin, ze, ra, zel (peltek z), dal. Bu seslerin Türkçedeki ünsüzlerle eşleştirmesi sırasıyla şu şekilde yapılabilir:

Tablo 5. *Arapçadaki ünsüzler ve türkçe karşılıkları*

Arapça Ünsüzler	Türkçe Karşılıkları
ب (be)	/b/
ج (cim)	/c/
د (dal), ض (dad)	/d/
ف (fe)	/f/
غ (gayın)	/ğ/
ح, ه, ح (he, ha, hı)	/h/
ك (kef), ق (kaf)	/k/

ل (lam)	/l/
م (mim)	/m/
ن (nun)	/n/
ر (ra)	/r/
ث (se - peltek se ile okunur), س (sin), ص (sad)	/s/
ش (šin)	/ʃ/
ت (te), ط (tı)	/t/
و (vav)	/v/
ي (ye)	/y/
ظ (zı), ذ (zel), ز (ze)	/z/
ع (ayın)	karşılık yok
ء (hemze)	karşılık yok

Kaynak: Özgeçit (2017, s. 26)

Tablo 5'te görüldüğü üzere Türkçedeki tek bir sese karşılık Arapçada birden çok ses karşılığı bulunmaktadır. Üstelik bu seslerin Türkçedeki ünsüz karşılıklarıyla telaffuz bakımından tam olarak örtüştüğünü söylemek mümkün değildir. Özellikle ünsüz seslerin duraklatarak okunmasına yarayan ve /e/ ile /a/ arasında bir ses çıkarılarak söylenen hemzenin ve yine benzer bir işlevde kullanılan ayın sesinin Türkçede bir karşılığı yoktur ve bu seslerin telaffuzu Türkler tarafından kolayca yapılamamaktadır. Ayrıca Türkçedeki /ç/ ünsüz sesine karşılık Arapçada benzer bir ses bulunmamaktadır. Tüm bunlara dayanarak Türkçe ve Arapça arasında ünsüzler açısından büyük bir farklılık bulunduğunu söylemek mümkündür.

Eker (2013)'ün Türkçedeki ünsüz seslere yaptığı sınıflandırmanın bir benzerini Özgeçit (2017, s. 26) Arapçadaki ünsüzler için yapmıştır. Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) Arapçadaki ünsüzler ses tellerinin ton verip vermemesine göre (ötümlü - ötümsüz) ve boğumlanma özelliklerine göre (sürekli sızıcı ünsüz veya süreksiz patlayıcı ünsüz gibi) sınıflandırılmıştır.

Tablo 6. *Arapçadaki ünsüzlerin nitelikleri*

Arapçadaki Ünsüzlerin Nitelikleri			
ب (be)	ötümlü	çift dudak	süreksiz /patlayıcı
ج (cim)	ötümlü	diş eti - damak	karışık: patlayıcı - sızıcı
د (dal)	ötümlü	diş eti	süreksiz /patlayıcı
ض (dad)	ötümlü	diş eti	süreksiz /patlayıcı
ف (fe)	ötümsüz	diş - dudak	sürekli /sızıcı
غ (gayın)	ötümlü	arka damak	sürekli /sızıcı
ه (he)	ötümsüz	gırtlak	sürekli /sızıcı
ح (ha)	ötümsüz	boğaz	sürekli /sızıcı
خ (hı)	ötümsüz	arka damak	sürekli /sızıcı
ك (kef)	ötümsüz	ön damak	süreksiz (patlamalı)
ق (kaf)	ötümsüz	arka damak	süreksiz (patlamalı)
ل (lam)	ötümlü	diş eti	yan ünsüz
م (mim)	ötümlü	çift dudak	sürekli/akıcı (geniz)

ن (nun)	ötümlü	diş eti	sürekli/akıcı (geniz)
ر (ra)	ötümlü	diş eti	sürekli/akıcı (çarpmalı)
ث (se)*	ötümsüz	dişler arası	sürekli/sızıcı
س (sin)	ötümsüz	diş eti	sürekli/sızıcı
ص (sad)	ötümsüz	diş eti	sürekli/sızıcı
ش (şin)	ötümsüz	diş eti - damak	sürekli/sızıcı
ت (te)	ötümsüz	diş eti	süreksiz (patlayıcı)
ط (tı)	ötümsüz	diş eti	süreksiz (patlayıcı)
و (vav)	ötümlü	çift dudak	sürekli/akıcı yarı ünlü
ي (ye)	ötümlü	ön damak	sürekli/ akıcı yarı ünlü
ظ (zı)	ötümlü	dişler arası	sürekli/sızıcı
ذ (zel)*	ötümlü	dişler arası	sürekli/sızıcı
ز (ze)	ötümlü	diş eti	sürekli/sızıcı
ع (ayın)	ötümlü	boğaz	sürekli/sızıcı
ء (hemze)	ötümsüz	gırtlak	süreksiz (patlayıcı)

Kaynak: Özgeçit (2017, s. 27)

Sonuç olarak Tablo 6'daki özelliklere bakarak Türkçe ve Arapçanın ünsüzler bakımından çok büyük farklılıklara sahip olduğunu, Arapçadaki ünsüzlerin boğumlanma ve telaffuz bakımından Türkçedeki ünsüzlerle farklılıklar taşıdıkları söylenebilir. Örneğin Türkçede yalnızca bir /h/ sesi varken Arapçada üç farklı he sesi bulunur ve bu seslerin üçünün de boğumlanma noktaları farklıdır. İşte bu farklılık dolayısıyla Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrenciler /h/ sesini Türkçedeki gibi telaffuz edememektedir. Buna benzer pek çok telaffuz hatasına çalışmamız esnasında rastlanmıştır.

Türkçe ve Arapçadaki bazı seslerin de birbirine yakın boğumlanma noktaları bulunmaktadır ama tam anlamıyla örtüşmez (Aydın, 2010) Ayrıca Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan ünsüzler ve Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan ünsüzler dolayısıyla iki dil arasındaki farklılık artmıştır. Bu sesler şunlardır (Özgeçit, 2017, s. 37):

Arapçada bulunup Türkçede bulunmayan 12 ünsüz vardır. Bunlar: /ء/, /ث/, /ذ/, /ح/, /خ/, /ص/, /ض/, /ط/, /ظ/, /ع/, /غ/, /و/ (Sırasıyla: Ha, zel, se, hemze, vav, gayın, ayın, zı, tı, dad, sad, hı) ünsüzleridir (Özgeçit, 2017, s. 37).

Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan 6 ünsüz vardır. Bunlar: /ç/, /g/, yumuşak g (ğ), /j/, /p/, /v/ ünsüzleridir (Özgeçit, 2017, s. 37).

Türkçede mevcut olan 32 sesin 9 tanesi ünlüdür. Türkçedeki ünlüler şunlardır: /a/, /e/, /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/ ve kapalı e (Ergin, 2012).

Buraya kadar ele aldığımız ünsüzler bakımından Türkçe ve Arapça karşılaştırmasından sonra ünlüler bakımından Türkçe ve Arapça karşılaştırmasına yer vermek iki dil arasındaki ses bilimsel özelliklerin karşılaştırılması bakımından önemlidir. Öncelikle

Türkçedeki ünlülerin özelliklerine bakıldığında Eker (2013, s. 203)'ün yaptığı sınıflandırma ünlü seslerin niteliklerini tek bir yerde görebilmek açısından önemlidir. Eker (2013, s. 203)'ün sınıflandırmasına göre Türkçedeki ünlüler şu şekildedir:

Tablo 7. *Türkçedeki ünlülerin sınıflandırılması*

Türkçedeki Ünlülerin Sınıflandırılması							
art				ön			
düz		yuvarlak		düz		yuvarlak	
geniş	dar	geniş	dar	geniş	dar	geniş	dar
a	ı	o	u	e	i	ö	ü

Eker (2013, s. 203)'e göre oluşumları sırasında ses telleri titreştiği için ünlülerin tamamı ötümlü; özel durumlar haricinde, burun yolu kapalı olduğundan tamamı ağız sesidir.

Arapçadaki ünlülere gelindiğinde; Arap dilbilimcilerin yaptıkları ses bilimsel çalışmalara bakıldığında ünlü seslerin üzerinde durulmadığı ve genellikle ünsüz seslerin tüm ayrıntılarıyla verildiği görülmektedir. Pek çok Arap dil bilimci ünlü harflerin ve seslerin sınıflandırılmasına gereken önemi vermemiştir (Özgeçit, 2017, s. 46) Arap dil biliminde ortaya konmuş çalışmalarda bu konuya değilmemiş olması büyük eksikliklerdir. Akçay (1994, s. 30)'a göre bu çalışmalarda yer alan eksikliğin en büyük sebebi Arap yazısında eskiden beri yalnız ünsüzlerin gösterilmesi ve yazının dilin seslerini ifade etmesi bakımında ikinci plana atılmasıdır. Arap araştırmacı Hicazi (2015) de Arap yazısı ve ses incelemelerinde “harf” teriminin bazen konuşulan dil sesleri için bazense yazılan harfler için kullanıldığına değinir. Başka bir ifadeyle Arap dil bilimcilere göre harf ve ses terimleri arasında herhangi bir ayrım yoktur. Harf terimi hem telaffuz için hem de yazılı dildeki semboller için kullanılmıştır. Arap yazısında semboller olan bu sesler önemsenmiş ve harflerin telaffuzu hususuna gereken önem verilmemiştir. Bu konu Arapçanın Türkçe ile karşılaştırılmasını güçleştirmektedir.

Özgeçit (2017, s. 48)'a göre Arapça üzerine yazılmış modern dil bilim kitaplarında ünlüler konusunda ayrıntılı açıklamalara rastlamak mümkün değildir. Ünsüzler konusunda özellikle boğumlanma yerlerine kadar bile ayrıntılı açıklamalar yapılmışken ünlüler konusunda sadece Arapçada üç kısa ve üç uzun ünlü olduğu, kısa ünlülerin harekelerle (bir tür okutma işareti), uzun ünlülerin ise med (uzatma) harfleriyle gösterildiği bilgisi paylaşılmıştır. Daha ayrıntılı bilgiye yer veren kaynaklar görülemediği gibi bazen ünlüler konusuna hiç değinmeyen kaynaklar dahi vardır (Özgeçit: 2017, s. 48) Özetle Arapçadaki hareke ve az sayıdaki sesli harfe karşılık Türkçede sadece sesli harfler söz konusudur (Işık,

2015, s. 5) diyebiliriz. Özgeçit (2017, s. 49)'in Arapçadaki ünlüler için yaptığı sınıflandırma Şekil 4'te gösterilmiştir:

Arapçadaki Uzun ve Kısa Ünlüler

Kısa ünlüler	Uzun ünlüler
Kısa fetha َ	Uzun fetha َـ
Kısa damme ُ	Uzun damme ُـ
Kısa kesre ِ	Uzun kesre ِـ

Şekil 4. Arapçadaki uzun ve kısa ünlüler

Şekil 4'te görüldüğü üzere Arapçada “fetha” yani (—) işareti, “kesra” yani (—) işareti ve “damme” yani (ـ) işareti kısa ünlüleri karşılar. Buna göre fetha /a/ ve /e/, kesra /i/ ve damme /u/ sesini verir (Aydın, 2010, s.10).

Arap alfabesinde yer alan 28 sesin 2'si (ي، و – vav, ye) yarı seslidir. Geriye kalan 26 tanesi hareke denilen işaretler vasıtasıyla seslendirilirler. Yani 26 tane ses ancak hareke denilen işaretler vasıtasıyla ünlü hale gelebilirler. Türkçedeki /a/, /e/, /i/, /u/ seslerinin yerine Arapçada harekeler vardır. “Damme”nin verdiği sesi /ü/ diye okumak yanlıştır; çünkü Arapçada /ü/ diye bir ses yoktur. “Kesranın” ince seslerde /i/, kalın seslerde ise /ı/ diye okunduğu yanlış bir kanaattir; çünkü Arapçada /ü/ sesi bulunmadığı gibi /ı/ sesi de yoktur (Aydın, 2010, 10). Ayrıca Türkçede olan /o/ sesi de Arapçada bulunmamaktadır. Ayrıca Arapçada kısa ünlüler (bkz. Şekil 4) haricinde ünsüz sesleri ünlü olarak okutabilmek için kullanılan ve Özgeçit (2017, s. 49)'in çalışmasında bahsettiği “uzun ünlü” olarak gösterilen ve med harfleri denilen ِ، ي، و (vav, ye ve elif) harfleri de bulunmaktadır. Bu harfler sırasıyla /û/, /î/, /â/ seslerini verir. Arapçanın aksine Türkçede bu uzatma sesleri yoktur. Türkçede uzatmanın bulunduğu kelimeler yabancı kökenlidir (Bulut, 2000, s.35; Uralgiray, 1986, s.16). Şu halde Arapçada dört tane kısa ünlü (a, e, i, u), üç tane de uzun ünlü ses (â, î, û) vardır. İlk dört ses Türkçede bulunan seslerdir. Geriye kalan üç uzun ünlü de özellikle Arapçanın etkisinden dolayı Türkçede kullanılmaktadır. Bu nedenle bunların telaffuzu Türkler için zor olmamaktadır (Aydın, 2010, s. 10).

Arapçada sessiz harflere ses veren harekeler yazıda gösterilmeyebilir. Kalın ve ince sesler için ünsüzler değişir. Bu yüzden Türkçede aynı harfle karşıladığımız pek çok sözcük Arapçada iki farklı sessizle yazılır. Örneğin Arapçada “yaz” anlamına gelen “sayf” kelimesi

için sağdan sola sad, ya, fe harfleri kullanılırken; “kılıç” anlamına gelen “seyf” kelimesi için sağdan sola sin, ya ve fe harfleri kullanılır. Görülüyor ki Arapçada ünlü ses kullanmadan ya da hareke kullanmadan tamamen harflerin incelik kalınlığına göre kelimeler oluşturulabilmektedir (Alshirah, 2013, s. 9).

Özetlemek gerekirse: Arap alfabesinde ünlü yoktur; Arapça kelimelerden fiilin kökü üç ünsüzden oluşur. Vav ve ye (و، ي) olmak üzere iki yarı ünlü vardır; telaffuzda ise /a/, /e/, /i/, /u/ sesleri bulunmaktadır (Aydın, 2010, s. 10; Maksudoğlu, 1992). Arapçada ünsüz sesleri ünlü yapabilmek için ya bir tür özel sembol olan ve kısa ünlü sesi veren (fetha, kesra, damme) kullanılmalıdır (bkz. Şekil 4.) ya da uzun ünlü sesi veren elif, vav, ye harfleri kullanılmalıdır. Arapçada sessiz harflerin okunmalarını sağlayan işte bu hareket denilen semboller ve و، ي، ا (elif, ye, vav) harfleridir; ancak bunlar alfabede gösterimlerinde Türkçede olduğu gibi herhangi bir ünlü sese karşılık gelmemektedirler (Aydın, 2010, s. 10; Bulut, 2000; s. 35; Işık, 2015, s. 5; Özgeçit, 2017, s. 49; Tanç, 2009, s.9).

Sonuç olarak Arapça’daki ünlü sesler Türkçedeki ünlü seslerle tam olarak örtüşmediğini ve Türkçede bulunan /ö/, /o/, /ü/, /ı/ ünlülerinin Arapçanın ne yazılı ne de sözlü dilinde bulunmadığını söylemek mümkündür. Arapçada Türkçede bulunan bazı ünlüler bulunmadığı için Arapçadan Türkçeye olan kelime geçişlerinde Arapça kelimelerdeki ünlüye en yakın ünlünün kullanılması bu duruma örnek teşkil eder. Arapçadan Türkçeye geçerken ses değişimine uğrayan kelime örnekler ise şunlardır (Altun, 2012, s. 8 -13):

Tablo 8. *Arapçadan türkçeye geçen kelimelerdeki ses değişimlerine örnekler*

Arapçadan Türkçeye Geçen Kelimelerdeki Ses Değişimlerine Örnekler		
Arapça	Türkçe	Değişen Sesler
Hurtûm	hortum	U > O
Suhbet	sohbet	U > O
lukme	lokma	U > O
Lukmân	lokman	U > O
Nuksân	noksan	U > O
nukta	> nokta	U > O
fulân	filan	U > İ
Lutf	lütuf	U > Ü
cuhelâ	cühela	U > Ü
zeytûn	zeytin	U > İ
tahammul	tahammül	U > Ü
usman	osman	U > O
umer	ömer	U > O
ucret	ücret	U > Ü
umr	ömür	U > Ö
uzr	özür	U > Ö
irk	ırk	İ > I
irsi	ırsî	İ > I
irz	ırz	İ > I

Kaynak: Altun (2012, ss. 8 -13)

Bu örneklerde de görüldüğü üzere Arapçada /ö/, /o/, /ü/ı sesleri yoktur. Bu açıdan ünlü sesler bakımından Türkçeden daha fakir bir dil olduğu söylenebilir.

3.6.2. Biçim Bilimsel Olarak Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Türkçe ve Arapça ses bilimsel açıdan olduğu kadar biçim bilimsel açıdan da çok farklı bir nitelik sergilemektedir. Bu karşılaştırma öncesinde her iki dilin de biçim bilimsel özelliklerini sıralamak gereklidir. Türkçenin biçim bilimsel özellikleri şunlardır:

1. Türkçe, Ural - Altay dilleri ailesinin Altay kolunda yer alan sondan eklemeli bir dildir (Eker, 2013, s. 91; Işık, 2015, s. 4).
2. Türkçede kelimelerde cinsiyet yoktur ve kelimeler bunun için şekil değişikliğe uğramaz (Işık, 2015, s. 4).
3. Türkçede kelimelerin kökü eksiksiz; ve kelime kök ve gövdeleri sabit bir yapıdadır. Türetme işi kök üzerine getirilen eklerle yapılır (Işık, 2015, s.4).
4. Türkçede sayı sıfatlarından sonra kullanılan isimler genellikle teklik biçimindedir; özel durumlar haricinde isimlere ayrıca çokluk eki getirilmez (Işık, 2015, s.4).

Arapçanın biçim bilimsel özellikleri ise şunlardır:

1. Arapça Sami dilleri ailesinin batı kolunda yer almakta olan güney dillerinden biridir (Işık, 2015, s. 5; Eker, 2013, s. 69 - 70).
2. Arapça çekimli (bükümlü) bir dildir (Işık, 2015, s. 5).
3. Arapçada kelimelerde cinsiyet farkı gözetilmektedir. Kelimeler cinsiyet bakımından müzekker (eril) ve miennes (dişil) olarak ikiye ayrılır (Işık, 2015, s. 5).
4. Arapçada kelimelerin cümle içindeki görevleri ögenin irabına göre ortaya çıkmaktadır. İrab, Arapça kelimelerin son harfinin değişmesiyle farklı görevler almalarıdır (örneğin nesne gibi) (Işık, 2015, s.5).

Türkçe ve Arapçanın Biçim bilimsel özelliklerinin genel olarak karşılaştırılması ise şu şekildedir:

1. Türkçe çekimli bir dildir yani kelime türetme eksiz bir biçimde bulunan kökün üzerine çeşitli ekler getirilmesiyle gerçekleşir. Arapça ise bükümlü bir dildir, bu dilde

köklerdeki harflerin harf değişimine uğramasıyla yeni kelimeler türetilir. Türkçede kök hiçbir zaman değişikliğe uğramaz (Aksan, 1995, s. 107).

2.. Türkçede özel isimler gerek cümle başında olsun gerekse cümle ortasında olsun daima birinci harfi büyük olacak şekilde yazılır. Arapçada böyle bir durum söz konusu değildir. Ayrıca bir ismin özel isim mi cins isim mi olduğu yazılışta açıkça görülemez (Polat, 1998, s. 33).

3. Türkçede adlarda ve cins isimlerde cinsiyet yoktur. Özel adlarda cinsiyet eki olmamasına rağmen nadir de olsa Arapça kökenli kelimelere “- a” ve “- e”son eki eklenerek “memure, kâtibe” gibi kelimeler kullanılmaktadır; ancak kelimelerin böyle kullanılmasının sebebi Arapçadan dilimize geçmiş ve aynen kullanılmış olmalarıdır. Türkçede bu tip cinsiyet anlamı kazandıracak ekler yoktur (Polat, 1998, s. 33). Arapçada ise hem özel hem de cins isimde cinsiyet vardır. Eril ve dişil olmak üzere ikiye ayrılır (Galâyînî, 1282, c.I: 97; Aktaran Polat, 1998, s. 33).

4. Türkçe ve Arapçadaki ad (isim) durum ekleri (hâl ekleri) bakımından birbirinden farklı nitelikler sergilemektedir (Zülfikar, 1969, s. 31). Bilindiği üzere Türkçede sekiz tane ad durumu vardır. Bu eklerin Arapça ile karşılaştırılması şu şekildedir:

4a. İsmi Yalın Durumu: Türkçede yalın durumdaki isim hiçbir ek almaz: bahçe, ev araba gibi. Arapçada ise yalın durum ismin başına belirtme eki getirilmemesiyle oluşur (Abbâs, 1971, s. 206; Aktaran Polat, 1998, s. 36).

4b. İsmi Belirtme Durumu: Türkçede tümleçle yüklem arasındaki ilişki bakımından önemli bir ek olan bu ek adın gösterdiği şeyin belirli bir nesne, bilinen bir varlık olduğunu açıklamaya yarar (Aksan, 1990, s. 3) Örneğin “Adamı gördüm” cümlesinde - ı eki ile belirli bir adam kast edilmiştir. Türkçede diğer belirtme durumu ekleri şunlardır “ -i, -ı, -u, -ü”. Arapçada ise belirtme durumu ismin son harekesi olan fetha (- a, - e) ile olur. Belirtisiz ismin sonuna ise “- an, - en” eki getirilir (Gâlâyînî, 1983, s. 5; Aktaran Polat, 1998, s. 36).

4c. İsmi Yönelme Durumu: Türkçede adla karşılanan bir varlığa ya da nesneye yönelme gösterir. Türkçede yönelme durumu ekleri, “- a ve -e” sonekleridir. İsmi son ünlüsü kalın ise “- a”, ince ise “- e” sesi getirilir. İki ünlünün yan yana gelmesi durumunda ise araya “y” ünsüzü girebilir (Polat, 1998, s. 33). Arapçada ise yönelme durumunu harf öbeklerinden oluşan ilgeçler sağlar. Bunlara Arapçada “cer harfleri” denilir. Bu ilgeçlerin kullanımında Türkçedeki gibi kesin bir kural yoktur, ilgeçler kullanılan fiillere göre değişmektedir. Arapçada yönelme hali için kullanılan ilgeçler (cer harfleri) şunlardır (Gâlâyînî , 1983: 44; Polat, 1998, s. 36):

إلى (ilâ)/- e, - a : Çoğunlukla bu kullanılır. Örnek cümle: Okula gittim (Gâlâyînî , 1983: 44; Polat, 1998, s. 36).

من (min): Ankara Konya'ya yakındır (Gâlâyînî , 1983: 44; Polat, 1998, s. 36).

عن(an): Ankara Konya'ya uzaktır (Gâlâyînî , 1983: 44; Polat, 1998, s. 36).

ل (li) / - e, - a /için: Sana söylüyorum (Gâlâyînî , 1983: 44; Polat, 1998, s. 36).

4d. İsmiın Bulunma Durumu: Türkçede bulunma durumu ekleri “- da, -de, -ta, -te” ekleridir. İsmiın sonunda sert ünsüzler olan “f,s,t,k,ç,ş,h,p” sert ünsüzleri varsa bulunma durumu eki “- ta, - te” olur, bu ünsüzler dışında kalan yumuşak ünsüzler varsa bulunma durumu eki “-da, -de” olur. Örneğın “ Onlarla tatilde karşılaştık.” Cümlesindeki “- de” eki bulunma durumu ekidir. Arapçada ise bulunma durumu şu ilgeçlerle (harf öbeği) gösterilir (Polat, 1998, s. 36):

فی = fî – Çocuk evdedir.

ب = bî – Evde oturduk.

4e. İsmiın Ayrılma Durumu: Ayrılma durumu Türkçede “-dan, -den, -tan, -ten” ekleriyle yapılmaktadır. İsmiın son harfinde sert ünsüzlerden biri varsa “-tan, -ten”, yumuşak ünsüzlerden biri varsa “-dan, -den” eki kullanılır. Yine aynı şekilde diğerk eklerde olduğı gibi bu ekler de kalınlık incelik uyumuna uyarak ismiın son ünlüsü kalınsa “-tan, -dan”, ince ise “-ten, -den” şeklinde kullanılır. Örnek: “Evden çıkıyorum”. Arapçada ise ayrılma durumu şu ilgeçlerle (harf öbeği) yapılır (Polat, 1998, s. 37):

عَنْ – an: Senden bahsettik.

من – men: Ondan geliyorum.

5. Türkçede çoğul “-l er”, “-l ar” ekiyle yapılır. İsmiın son ünlüsü ince ise “- ler” kalın ise “- lar” eki kullanılır. Çoğul eki ayrıca “grup, aile” gibi anlamlar için de kullanılmaktadır. “Ayşelere gittik” cümlesinde olduğı gibi. Burada “Ayşeler” kelimesinden kasıt o ve onun ailesidir (Polat, 1998, s. 38). Arapçada ise çoğul, ismiın büküme uğraması yani önceki halinden farklı bir biçime dönüşmesiyle olur. Kelimeye Türkçedeki gibi sondan eklenen bir ek yoktur; çoğul yapmak için kelimeyi oluşturan harfler değişir (‘Abbâs, 1971, ss. 117 – 172; Aktaran Polat, 1998, s. 38).

6. Ekler konusunda da Arapça ve Türkçe birbirinden farklı nitelikler taşımaktadır. Bilindiğı üzere Türkçe eklemeli bir dildir ve ekler iki gruptan oluşmaktadır: Birincisi çekime

yarayan çekim ekleri, ikincisi ise kelime türetmeye yarayan yapım ekleridir. Yapım ekleriyle fiilden isim ve isimden fiil yapılabilmesi Türkçenin kıvraklığını sağlar.

7. Türkçeyle Arapça arasında kelime ödünçlemeleri haricinde ekler bakımından da etkileşim olmuştur. Örneğin Türkçenin yapım eklerinden “- cı” ve “-lık” yapım ekleri Arapçaya geçmiş ve Arapçada /ı/ sesi bulunmadığından bu eklerdeki /ı/ sesleri /i/ ye dönüşmüştür. - “cı” eki için örnek kelimeler şunlardır (Polat, 1998, s. 48):

Arapçaya geçen Türkçe asıllı kelimelerdeki örnekler: burucî (borucu), gazancı (kazancı), çubugçî (çubukçu), çemâşîrcî (çamaşırcı), tubcî (topçu), açcî (aşçı), turşcî (turşucu) (Polat, 1998, s. 48).

Arapça asıllı kelimelere “- cı” ekinin getirilmesiyle oluşturulmuş kelimeler ise şunlardır: tezkîrâcî (biletçi), dukkâncî (dükkançı), halvacî (helvacı), hammamcî (hamamcı), muhâsîbcî (muhasibeci), matbacî (matbaacı), eczacî (eczacı) (Polat, 1998, s. 48).

Türkçeden Arapçaya geçen “- cı” eki dilde öylesine yerleşmiştir ki Arapçaya başka bir dilden geçmiş kelimelerde bile bu ekin kullanıldığına rastlanır: bustci (postacı), lokândâcî (lokantacı), atâşcî (ateşçi), komîsyoncî (komisyoncu), avantacî (avantacı), telegrâfcî (telegrafçı) (Polat, 1998, s. 48).

8. Arapçada Türkçeden farklı olarak yapım ekleri değil de yapım eklerine benzer “kalıp ifadeler” vardır. Türkçede kelime köküne yapım ekleri eklenerek isimden isim, isimden fiil, fiilden fiil ve fiilden isim yapılırken eklerle yapılan türetmeler Arapçada kalıp halindeki kelimelerle yapılır. Kelimelere bu kalıpların eklenmesiyle yeni bir kelime türetilir ya da fiiller geçişli – geçişsiz, ettirgen – oldurgan yapılır (Polat, 1998, s. 49).

Sonuç olarak Arapça ve Türkçenin biçim bilimsel açıdan oldukça farklı olduğunu söylemek mümkündür. Yine de iki dil arasındaki kelime ve ek ödünçlemeleri (- cı eki örneğinden olduğu gibi) olmuştur ve bu durum Türkçe öğrenmek isteyen Araplar ve Arapça öğrenmek isteyen Türkler için kolaylık sağlamaktadır.

3.6.3. Söz Dizimsel Açıdan Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Türkçe ve Arapça cümle öğelerinin isimleri ve dizilişleri yönüyle de birbirlerinden oldukça farklı bir nitelik sergiler. Bu farklılıklar şunlardır:

1. Türkçede kurallı isim ve fiil cümlelerinde yüklem daima sonda yer alır; Arapçada ise kurallı fiil cümlelerinde yüklem daima başta, isim cümlelerinde ise Türkçede olduğu gibi

sonda yer alır. Ancak kimi zaman Türkçede olduğu gibi devrik cümlelerde, şiir ve atasözlerinde isim cümlesinin yüklemi önce gelebilir (Işık, 2015, s. 17).

2. Türkçede özne başta yer alırken Arapçada özne yüklemden sonra gelir ve ikinci sırada yer alır (Işık, 2015, s. 17).

3. Türkçede cümle öğelerinin dizilişi: Özne + Nesne + Yüklem şeklindedir. Arapçada ise cümle öğelerinin dizilişi: Yüklem + Özne + Nesne şeklindedir (Işık, 2015, s. 17). Yani iki dilin cümle öğeleri birbirine taban tabana zıttır.

5. Türkçede cümlede birden fazla özne bulunabilirken Arapçada yalnızca tek bir özne bulunabilir (Işık, 2015, s. 18).

6. Türkçede cümlelerde yer alan nesneler “belirtili ve belirtisiz nesne” olarak ikiye ayrılırken Arapçada beş çeşit nesne bulunmakla birlikte “belirtili ve belirtisiz” şeklinde bir ayırım yoktur. Türkçede nesne öznenin sonra gelir ve ikinci sıradadır, Arapçada nesne Türkçede olduğu gibi öznenin sonra gelir ancak cümlede sonunda yer alır (Işık, 2015, s. 18).

7. Türkçede cümleler yüklemine göre isim cümlesi ve fiil cümlesi olmak üzere ikiye ayrılır. Arapçada da aynı şekilde isim cümlesi ve fiil cümlesi vardır ancak Türkçedekine benzer şekilde değildir. Türkçede yüklemi fiil olan cümlelere fiil cümlesi yüklemi isim olan cümlelere isim cümlesi denir; Arapçada ise isim ile başlayan cümle isim, fiil ile başlayan cümle fiil cümlesidir. Yani Arapçada bir cümlede isim ya da fiil cümlesi olması yüklem ögesiyle ilintili değildir. Arapçada özne ile başlayan bir cümlede yüklemi hem isim hem de fiil olabilir. Cümlede yüklem bir fiil olduğu bir durumda da cümle bir isimle başladığı için yine isim cümlesi olacaktır; ancak Türkçede cümle bir isimle başlasa bile önemli olan yüklem türüdür. Yüklem isim ise cümle isim cümlesi, fiil ise cümle fiil cümlesi olur. Bu yüzden Arapça ve Türkçenin “isim cümlesi” ve “fiil cümlesi” ayrımları birbirleriyle örtüşmemektedir (Işık, 2015, s. 21).

8. Arapça ile Türkçe arasında en belirgin fark, yan cümlelerin konumunun farklı olmasıdır. Arapçada yan cümleler esas cümleden sonra, Türkçede ise esas cümleden önce gelir (Işık, 2015, s. 25). Örneğin:

Türkçe Cümle: Minareyi çalan (yan yargı)/ kılıfını hazırlar. (Temel yargı) (Işık, 2015, s. 25).

Arapça Cümle: Bir şarkıcıyı dinledim (temel yargı), sesi güzel olan (yan yargı) (Işık, 2015, s. 25).

Özetle Türkçe ve Arapçanın söz dizimsel birbiriyle tamamen zıt özellikler taşıdığını söylemek mümkündür. Çalışmamız sonucunda elde edilen verilerde de ana dili Arapça olan Suriyeli öğrencilerin yüklemi sıklıkla başta veya ortaya kullandıkları tespit edilmiştir. Konuyla ilgili örnekler bulgular bölümünde paylaşılacaktır.

3.6.4. Anlam Bilimsel Açıdan Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Türkçe ve Arapça ses bilimsel, biçim bilimsel ve söz dizimsel açıdan birbirinden oldukça farklılık gösterse de anlam bilimsel açıdan yakınlık göstermektedir. Bu durum üzerinde iki dil arasında kelime ödünçlemelerinin olması etkilidir. Yüzyıllar boyunca iç içe yaşamış olan Türkler ve Araplar doğal olarak dil bakımından da birbirinden etkilenmişlerdir. Bu etki öylesine büyük ve kalıcı olmuştur ki günümüz Türkçesinde halen Arapça kökenli kelime ve kelime gruplarını görebilmek mümkündür.

Müslüman olan her topluluk gibi Türkler de Arapça'dan pek çok kelime almışlardır. Türkçe sözlüklerde bulunan Arapça kelimelerin sayısı bir hayli fazladır. Örneğin Şemsettin Sâmî'nin "Kâmus- ı Türkî" adlı kitabında yaklaşık on bin kadar Arapça kelime yer almaktadır. Bu sayı Cumhuriyet döneminde hazırlanan Türkçe sözlüklerde oldukça azalsa da günümüz Türkçesinde halen yoğun olarak Arapça kelime kullanımı görülmektedir (İşler, 1998, s. 105).

Türkçe ve Arapça arasındaki bu etkileşim özellikle Arapçadan Türkçeye kelime geçişleri olmasıyla gerçekleşmiştir. Arapçadan Türkçeye geçen bazı kelimeler anlamca aynı kalırken, bazıları da anlam genişlemesine ya da daralmasına uğramıştır. Aksan (1990, s. 215)'e göre, diller arasındaki aktarımlar arasındaki bu tür anlamsal değişimler üç kategoride incelenebilir:

1. Anlam daralması: Aksan (1990, s. 215)'e göre, bir kelimenin ifade ettiği anlamın zaman içinde değişikliğe uğrayarak eski kullanıldığı anlamın yalnızca bir bölümünü kapsayacak hale gelmesidir. Örneğin Türkçedeki "oğlan" kelimesi Göktürk zamanında hem erkek hem de kız çocukları için kullanılan bir kelime iken günümüzde anlam daralmasına uğrayarak yalnızca erkek çocukları için kullanılır hale gelmiştir (Aksan, 1990, s. 215). Anlam daralması konusuna Arapça bağlamında bakıldığında Arapçada bir anlam için genellikle birden fazla kelime kullanıldığını ve bu sebeple Arapçada çok fazla sayıda eş anlamlı kelime olduğunu söylemek mümkündür. Arapçada sözcükler çoğu zaman birden fazla anlam içerdiği için Arapçadan Türkçeye kelime geçişlerinde anlam daralması olması kaçınılmaz olmuştur (İşler, 1998, s.105). Örneğin Arapçadaki "secde" kelimesi dört farklı anlama gelmektedir. Bu anlamlar şunlardır:

1. Eğilmek, baş eğmek (İşler, 1998, s. 106).
2. İtâât etmek, boyun eğmek, saygı göstermek (İşler, 1998, s. 106).
3. Selam vermek (İşler, 1998, s. 106).
4. Alnı yere koymak (İşler, 1998, s. 106).

Türkçede ise “secede” kelimesi yalnızca şu anlama gelir: “Genellikle namaz kılarken alnı, el ayalarını, dizleri ve ayak parmaklarını yere getirerek alınan durum⁴⁴”. Bu açıdan bu kelimenin Arapçadan Türkçeye geçerken Arapçadaki dört farklı anlamdan yalnızca birini alarak anlam daralmasına uğradığı söylenebilir. Bu tip kelime örneklerini çoğaltmak mümkündür. Örneğin Arapçadan Türkçeye geçen cezâ kelimesi de anlam daralmasına uğrayan kelimelerdendir. Arapçada ceza kelimesi “karşılık, bir şeyin karşılığı” anlamlarına geliyorken Türkçede “uygunsuz davranışlarda bulunanlara uygulanan üzüntü, sıkıntı, acı verici işlem veya yaptırım” gibi olumsuz bir anlam ifade etmektedir (Yılmaz vd., 2011, bölüm 4, s. 118).

2. Anlam genişlemesi: Aksan (1990, s. 215)’e göre, bir kelimenin ifade ettiği anlamın başlangıçta bir nesnenin ya da işin yalnızca bir bölümünü gösterirken zamanla değişime uğrayarak söz konusu nesnenin ya da işin tüm bölümlerini kapsayacak şekilde genişlemesidir. Örneğin “ödül” kelimesi başlangıçta güreş, at binme, ok atma yarışlarında verilen armağan anlamlarında kullanılıyorken (Aksan, 1990, s. 215; Şahin, 2007) günümüzde anlam genişlemesine uğrayarak “bir başarı karşısında verilen armağan, mükâfat” ve “bir iyiliğe karşılık verilen armağan, mükâfat” anlamlarında kullanılmaktadır⁴⁵. Anlam genişlemesine Arapça’dan Türkçeye geçen “garaz” kelimesi de örnek gösterilebilir. Arapçada “amaç, gaye, hedef” anlamlarına gelen bu kelime Türkçede yine bu anlamları taşımakla beraber anlam genişlemesine uğrayarak “gizli düşmanlık, kin, kötü niyet” gibi başka anlamlar kazanmıştır (Yılmaz vd., 2011, bölüm 4, s. 118).

3. Başka anlama geçiş: Aksan (1990, c.III, s. 215)’e göre, bir kelimenin başlangıçta ifade ettiği anlamın zamanla tamamen değişerek bambaşka bir anlamda kullanılmasıdır. Örneğin “yaş” kelimesi Türkçenin eski dönemlerinde “genç” anlamında kullanılıyorken günümüzde “ıslak” anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Arapçadan Türkçeye geçen “edâ” kelimesi başka anlama geçişin güzel bir örneğidir. Bu kelime Arapçada “hizmet sunma, yerine getirme, icrâ etme; ödeme” gibi anlamlara geliyorken Türkçede “davranış, tavır; naz, işve; anlatım biçimi, tarzı.” gibi anlamlara gelmektedir (Yılmaz vd., 2011, bölüm 4, s.119). Bu

⁴⁴ “Secde Ne Demek”. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 10. 12. 2021)

⁴⁵ Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, 10. bs., Ankara 2005, s. 1530-1531.

açından bu kelimenin Türkçeye geçerken tamamen anlam değişmesine uğradığını söylemek mümkündür.

Arapçadan Türkçeye olduğu kadar Türkçeden de Arapçaya geçen bazı kelimeler olmuştur. Bu kelimeler şunlardır (Gülensoy, 1973, ss. 135 - 153):

Tablo 9. *Türkçeden arapçaya geçen bazı kelimeler*

Türkçeden Arapçaya Geçen Bazı Kelimeler	
Türkçe Kelime	Arapçadaki Biçimi
aga /ağa	āgā (اغا)
aş	âş (اش)
ütü	utu (وتو)
ocak	ūcāk (وجاق)
ordu	urdu (اردي)
otağ/otak	ūda (اوده)
elçi	īl cī (اليحي)
baş	bāş (باش)
burgu	burgī (برغي)
boğaz	būğāz (بوغاز)
bohça	bukçe (بفجة) / buḳac (بفج)
boza	būza (بوزة)
döşek	doşag (دوشگ)
tek	tek (تك)
damga	damga (دامغة)
top/topçu	tūbcī (طوبجي)
tütün	tutun (تنن)
çavdar	cavidār (جويدار)
çift/çiftçi	çift (جفت) / çiftīcī (جفتجي)
hakan	hākān (خوافن)
hanım	hānūm (خانم)
kol (askeri)	kol (قول)
yaka	yākāt (ياقت)
köprü	ḳubrī (كبرى)

Kaynak: Gülensoy (1973, ss. 135 - 153)

Görüldüğü üzere Türkçe ve Arapça, anlam bilimsel açıdan birbiriyle oldukça yakınlık göstermektedir. Bu durum üzerinde iki dil arasında gerçekleşen ödünçlemeler etkilidir. İki dil arasındaki bu anlamsal yakınlık, ana dili Arapça olan Suriyelilerin Türkçeyi öğrenmesini kolaylaştıran bir unsurdur. Çalışmamızın anlam bilimsel düzeydeki bulguları da bu düşüncüyü destekler niteliktedir çünkü çalışmamıza katılan Suriyeli çocuklar en az hatayı anlam bilimsel düzeyde yapmıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Milli Eğitim bakanlığına bağlı ortaokullarda eğitim görmekte olan Suriyeli çocukların konuşma becerilerinin hata analizlerinin yapılması amaçlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasının betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.” (Karasar, 2010, s. 77).

4.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2020 – 2021 Eğitim Öğretim yılında İzmir’in Buca ilçesinde bulunan Sezai Karakoç İmam Hatip Ortaokulu bünyesinde 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan 14 Suriyeli çocuk oluşturmaktadır. Araştırma için örneklem seçilirken “amaçlı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

4.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları “yarı yapılandırılmış görüşme formları” ve “ses kayıt cihazı”dır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları iki farklı formdan oluşmakta olup ilki öğrenciyi tanımaya yönelik sorulardan, ikincisi öğrencinin Türkçe hakkındaki düşünceleri ve izlenimlerine yönelik sorulardan oluşmaktadır. İlk form olan “Öğrenci Hakkındaki Sorular” 5 sorudan oluşmakta olup ailede yaşayan kişi sayısı, kardeş sayısı vb. gibi öğrenciyi tanımaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci form olan ve 19 sorudan oluşmakta olan “Dil Hakkındaki Sorular” ise öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarını öğrenmek amaçlı hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır (En çok hangi beceride zorlandıkları, Türkçe film/dizi izleyip izlemedikleri, Türkçe ve Arapçayı benzetip benzetmedikleri gibi).

4.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “derinlemesine görüşme” yöntemi ile veri toplanmıştır. Tekin ve Tekin (2012, s. 101)’e göre derinlemesine görüşme, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, daha çok açık uçlu soruların sorulduğu ve detaylı cevapların alınmasına imkan veren, yüz yüze, birebir görüşülerek bilgi toplanmasına imkan veren bir veri toplama tekniğidir. Karşıdaki kişinin duygu, bilgi, tecrübe ve gözlemlerine görüşme yoluyla ulaşılır. Araştırmaya katılan 14 katılımcı’ya yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki açık uçlu sorular yöneltilmiş ve sözlü olarak cevap vermeleri beklenmiştir. Soru cevap şeklinde ilerleyen görüşme katılımcıların ve okul yöneticilerinin de izni ile ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan sözlü anlatımlar, yazıya geçirilmiş elde edilen veriler betimsel tarama modelinde hata çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmiştir. Çocukların sözlü anlatımlardaki hatalar Keshavarz’ın (2011) hata analizi sınıflandırmasına göre kategorisel analiz yoluyla incelenmiştir. “Kategorisel analiz, belirli bir mesajın birimlere bölünmesinin ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasını kapsamaktadır” (Bilgin, 2006, s. 19).

Katılımcıların ses kayıt cihazı ile kaydedilen konuşmaları öncelikle yazıya geçirilmiş daha sonra yazıya geçirilen bu dokümanlar hata çözümleme yaklaşımıyla incelenmiş. Ortaya çıkarılan hatalar ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel ve anlam bilimsel olmak üzere dört farklı dilbilimsel kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir.

4.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada derinlemesine görüşme esnasında gerçekleştirilen tüm konuşmalar ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve hiçbir şekilde değiştirilmeden aynen yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan konuşmalar da objektif bir biçimde dil bilimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların analizi sürecinde hem uzman hem de meslektaş görüşlerine başvurulmuştur.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaptıkları hataların “yanlış” ya da “hata” olarak tanımlanabilmesi için iki önemli yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlar: Karşıtsal çözümleme ve hata çözümlemesidir (Çerçi vd., 2016). Hata çözümlemesi, öğrencilerin yaptıkları hataların gözlenmesi ve belirli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesidir. Bu yöntem, öğretmenin öğretim tekniğini ve öğretimde kullandığı materyalleri tekrar gözden geçirmesi, öğretim programını yeniden düzenlemesi ve öğretim sürecini değerlendirmesi bakımından yol gösterici bir nitelik sergilemektedir (Bölükbaş, 2011).

Hata çözümlemesinde kullanılacak yöntemi ise Sridhar (1975, s. 268) adımlar halinde şu şekilde sıralamıştır:

Birinci aşama: Öğrencilerin bir konuda oluşturdukları bir üründen veya sınav cevaplarından verinin toplanması

İkinci aşama: Hataların belirlenmesi

Üçüncü aşama: Hata türlerinin sınıflandırılması

Dördüncü aşama: Hata türlerinin göreceli sıklık tablosunun oluşturulması

Beşinci aşama: Amaç dildeki zorluk alanlarının belirlenmesi

Altıncı aşama: Birtakım derslerle iyileştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi

Çalışmamızda da hata çözümlemesi yaklaşımının bu basamakları aynen izlenmiş, Suriyeli çocukların konuşmalarında yaptığı dil bilimsel hatalar kategorisel olarak analiz edilmiştir. Bulgular sırasıyla ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel ve anlam bilimsel olmak üzere dört ayrı dil düzeyine göre değerlendirilmiştir. Her bir dil düzeyi ile ilgili bulgular sırasıyla şu adımlar izlenerek paylaşılmıştır:

1. İlgili dil düzeyindeki hata türlerinin en çok görüldenden en aza doğru sıralanması.
2. İlgili dil düzeyindeki hataların genel kategorilere göre dağılımı ve her bir kategorideki hata türlerinin ayrıntılı örneklerinin paylaşılması.
3. İlgili dil düzeyinde çoktan aza doğru sıralanan hata türleri haricinde, varsa yalnızca tek bir katılımcıda görülen hataların “Katılımcıya Özgü Hatalar” başlığı altında paylaşılması (Katılımcıya Özgü Hatalar” yalnızca ses bilimsel ve biçim bilimsel düzeyde tespit edilmiş olup bu hatalar toplam hata sayısına dahil edilmemiştir).

4. İlgili dil düzeyinde her bir katılımcıda bireysel olarak hangi hata türüne en çok rastlandığına dair bilgilerin “Katılımcı Bazında En Çok Tespit Edilen Hatalar” bölümünde paylaşılması.

Bulgular bölümünde ses bilimsel düzeydeki hata türlerine katılımcılardan örnekler kelime bazında verilmiş; biçim bilimsel, söz dizimsel ve anlam bilimsel düzeyde ise örnekler cümle bazında verilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların isimlerinin gizli tutulması amacıyla “Katılımcı 1”, “Katılımcı 2” şeklinde isimler kullanılmıştır.

Katılımcılarda tespit edilen hata türlerine geçmeden önce katılımcılar hakkındaki genel bulguları paylaşmak yerinde olacaktır. Çalışmaya katılmış olan 14 katılımcı hakkındaki demografik bilgiler tablodaki gibidir:

Tablo 10. *Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler*

Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler									
Katılımcı lar	Cinsi yet	Yaş	İzmir’de bulunma süresi	Çalışma Durum u	Evdeki Kişi Sayısı	Kardeş Sayı sı	Baba Mesleği	Anne Mesleği	Evde Çalışan Kişi/Kişiler
Katılımcı 1	Erkek	13	4	Çalışmıyor	7	7	Vefat Etmış	Ev Hanımı	Abisi çalışıyor (meslek belirsiz)
Katılımcı 2	Kız	15	6	Çalışmıyor	10	4	Çalışmıyor (hasta)	Ev Hanımı	Üç abisi çalışıyor (İkisi terzi, biri yemek kuryesi)
Katılımcı 3	Erkek	16	8	Çalışmıyor	4	2	Vefat Etmış	Bilinmiyor	Kendisi çalışıyor
Katılımcı 4	Kız	13	6	Çalışmıyor	10	5	Çalışmıyor	Ev Hanımı	İki abisi çalışıyor
Katılımcı 5	Erkek	15	5	Bilinmiyor	5	2	Şoför	Ev Hanımı	Babası çalışıyor
Katılımcı 6	Erkek	15	7	Çalışmıyor (mobilyacı)	5	2	Kahvehane İşletmecisi	Ev Hanımı	Babası ve kendisi çalışıyor
Katılımcı 7	Erkek	16	7	Çalışmıyor (mermerci)	4	4	Vefat Etmış (mermerci)	Bilinmiyor	İki abisi ve kendisi çalışıyor (mermerci olarak)
Katılımcı 8	Erkek	16	8	Çalışmıyor (sanayide çırak)	4	1	Demirci	Ev Hanımı	Babası ve kendisi çalışıyor
Katılımcı 9	Erkek	15	5	Çalışmıyor	7	4	Halde Çalışmıyor	Ev Hanımı	Baba çalışıyor

Katılımcı 10	Kız	15	8	Bilinmiyor	5	2	İnşaat İşçisi (çalışıyor)	Ev Hanımı 1	Bilinmiyor ama iki abisi var
Katılımcı 11	Erkek	16	8 - 9	Bilinmiyor	8	10	Kamyon Şoförü (çalışıyor)	Ev Hanımı 1	Abisi çalışıyor
Katılımcı 12	Erkek	13	6	Çalışıyor	6	6	Vefat Etmiş	Ev Hanımı 1	Abisi çalışıyor (mobilyacı)
Katılımcı 13	Erkek	15	5	Çalışıyor (börekçi dükkanında)	6	1	Toptancı	Ev Hanımı 1	Babası ve kendisi çalışıyor
Katılımcı 14	Erkek	16	7 - 8	Bilinmiyor	4	2	Vefat Etmiş	Ev Hanımı 1	Bilinmiyor

Katılımcıların Tablo 10’da yer alan demografik özelliklerine bakıldığında 14 katılımcının 11’ini erkeklerin 3’ünü ise kızların oluşturduğu görülmektedir. Yaş aralıkları ise 13 ile 16 arasında değişmektedir. Ülkemizde 8. Sınıf düzeyinde eğitim görmekte olan çocukların yaş aralıkları ise 13 – 14 arasında değişmektedir. Bu duruma bakıldığında bazı katılımcıların yaş grubuna göre uygun olmayan bir sınıf düzeyinde olduğu söylenebilir. Erkeklerin kız öğrencilere nazaran sayısı daha fazla olmakla birlikte konuşma becerileri çok daha iyi düzeydedir. Bu duruma erkek katılımcılardan bazılarının çalışmış ya da çalışıyor olmasının etki ettiği düşünülmektedir çünkü çalışmakta olan tüm katılımcılar iş yerinde Türkçe konuştuğunu beyan etmiştir. Bu durumun da Türkçe konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Kız öğrencilerin arasında çalıştığına dair bilgi paylaşan hiç kimse olmamıştır.

Katılımcılarda tespit edilen hataların kategorisel incelemesine geçmeden önce, her bir katılımcıda tespit edilen hataların dil düzeylerine göre sınıflandırıldığı bu genel tablonun incelenmesi yerinde olacaktır. Bu tabloda katılımcılarda tespit edilen dil bilimsel hataların düzeylere göre türleri ve sayıları, ayrıca konuşma süreleri yer almaktadır:

Tablo 11. Katılımcıların konuşma süreleri ve dil bilimsel düzeylere göre hata sayıları

Katılımcıların Konuşma Süreleri ve Dil Bilimsel Düzeylere Göre Hata Sayıları						
Katılımcılar	Konuşma Süresi (Dakika)	Ses Bilimsel Hatalar	Biçim Bilimsel Hatalar	Sözdizimsel Hatalar	Anlam Bilimsel Hatalar	Toplam

Katılımcı 1	08: 21	102	23	8	3	136
Katılımcı 2	30: 13	548	61	57	14	680
Katılımcı 3	08: 05	124	20	1	0	145
Katılımcı 4	14: 46	67	17	3	1	88
Katılımcı 5	06: 06	53	11	1	2	67
Katılımcı 6	10: 16	59	2	0	0	61
Katılımcı 7	12:13	66	21	0	7	94
Katılımcı 8	06: 33	47	11	0	4	62
Katılımcı 9	09: 29	28	12	3	1	44
Katılımcı 10	11: 34	61	18	2	2	83
Katılımcı 11	09: 34	175	29	2	2	208
Katılımcı 12	09: 40	94	32	7	1	134
Katılımcı 13	08: 02	49	16	0	0	65
Katılımcı 14	06: 20	31	11	0	1	43
Geneltoplam	150,29	1504	284	84	38	1910

Tablo 11'e bakıldığında katılımcıların en çok hatayı 1504 hatayla ses bilimsel düzeyde yaptığı görülmektedir. Bu kategoriyi sırasıyla 284 hatayla biçim bilimsel, 84 hatayla söz dizimsel ve 38 hatayla anlam bilimsel hatalar takip etmektedir.

Katılımcıların tüm kategorilerde yaptıkları hata sayısı toplamına göre “en çok hata yapandan” “en az hata yapana” doğru sıralaması ise Tablo 12’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 12. *En çok hata yapandan en aza doğru katılımcılar*

En Çok Hata Yapandan En Aza Doğru Katılımcılar	
Katılımcılar	Hata Sayısı
Katılımcı 2	680
Katılımcı 11	208
Katılımcı 3	145
Katılımcı 1	136
Katılımcı 12	134
Katılımcı 7	94
Katılımcı 4	88
Katılımcı 10	83
Katılımcı 5	67
Katılımcı 13	65
Katılımcı 8	62
Katılımcı 6	61
Katılımcı 9	44
Katılımcı 14	43

Tablo 12’de görüldüğü üzere en çok hatayı yapan katılımcı Katılımcı 2’dir. Bunun sebebi katılımcının ortalama konuşma süresi olan 9 dakikadan çok daha fazla, 30 dakika boyunca konuşmuş olmasıdır. Katılımcı sorulara beklenen cevaplar dışında farklı cevaplar vermiş, konuşma becerisi zayıf olduğundan kendisini güçlükle ifade ettiği için kelime seçiminde zorlanmış, bolca duraklamış ve konu dışına çıkmıştır. Bu sebeple katılımcının konuşma süresi diğer katılımcılara nazaran uzun sürmüştür ve bu doğrultuda hata sayısı artmıştır. Hata sayılarını değerlendirirken bu bilgi göz önünde bulundurulmalıdır. Katılımcılara sorular yöneltilirken belirli bir zaman kısıtlaması verilmediğinden her katılımcının konuşma süresi farklıdır ve bu sebeple Katılımcı 2 diğer katılımcılara oranla daha fazla konuşmuş olsa bile değerlendirmeden çıkarılmamıştır.

5.1. Ses Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgular

Bilindiği gibi, dil, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur ve kurumun en küçük birimi sestir. Her dilin kendine özgü bir ses dizgesi bulunmaktadır. Ses bilgisi, dilin seslerini ele alır ve inceler. Ses bilgisinin başlıca inceleme alanları şu şekildedir (Eker, 2013, s. 32):

- “Ses, ses birimi, alt ses birimi vb. kavramlar”
- “Seslerin oluşumu”
- “Seslerin boğumlanma özellikleri ve sınıflandırılması”
- “Seslerin sözcüklerdeki sıralanışı”
- “Ses değişimleri”
- “Hece yapısı”
- “Vurgu ve tonlama” (Eker, 2013, s. 32).

Bu çalışmada katılımcıların hangi sesleri düşürdüğü, hangi seslerde değişim olduğu ve değişime uğrayan seslerin özellikleri incelenmiştir. Katılımcılarda görülen ses bilimsel hataların türleri belirlenirken Eker (2013)’in ünlü ve ünsüz seslerin sınıflandırılmasını içeren şu tablolarından yararlanılmıştır (Bkz. Tablo 13 ve Tablo 14):

Tablo 13. *Türkçedeki ünlülerin sınıflandırılması*

Türkçedeki Ünlülerin Sınıflandırılması							
art				ön			
düz		yuvarlak		düz		yuvarlak	
geniş	dar	geniş	dar	geniş	dar	geniş	dar
a	ı	o	u	e	i	ö	ü

Kaynak: Eker (2013, s.203)

Tablo 14. Türkçedeki ünsüzlerin sınıflandırılması

Türkçedeki Ünsüzlerin Sınıflandırılması				
b	ötümlü	çift dudak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
c	ötümlü	diş eti - damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
ç	ötümsüz	diş eti - damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
d	ötümlü	diş	süreksiz (patlayıcı)	ağız
f	ötümsüz	diş - dudak	sürekli (sızıcı)	ağız
ğ	ötümlü	art damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
g	ötümlü	ön damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
ğ	ötümlü	art damak	sürekli (sızıcı)	ağız
h	ötümsüz	gırtlak	sürekli (sızıcı)	ağız
j	ötümlü	diş eti - damak	sürekli (sızıcı)	ağız
k	ötümsüz	ön damak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
l	ötümlü	ön damak	sürekli (akıcı)	ağız
m	ötümlü	çif dudak	sürekli (akıcı)	geniz
n	ötümlü	diş	sürekli (akıcı)	geniz
ñ	ötümlü	art/ön damak	sürekli (akıcı)	geniz
p	ötümsüz	çift dudak	süreksiz (patlayıcı)	ağız
r	ötümlü	ön damak	sürekli (çarpmalı)	ağız
s	ötümsüz	diş	sürekli (sızıcı)	ağız
ş	ötümsüz	diş eti - damak	sürekli (sızıcı)	ağız
t	ötümsüz	diş	süreksiz (patlayıcı)	ağız
v	ötümlü	diş - dudak	sürekli (sızıcı)	ağız
y	ötümlü	ön damak	sürekli (akıcı)	ağız
z	ötümlü	diş	sürekli (sızıcı)	ağız

Kaynak: Eker (2013, s. 209)

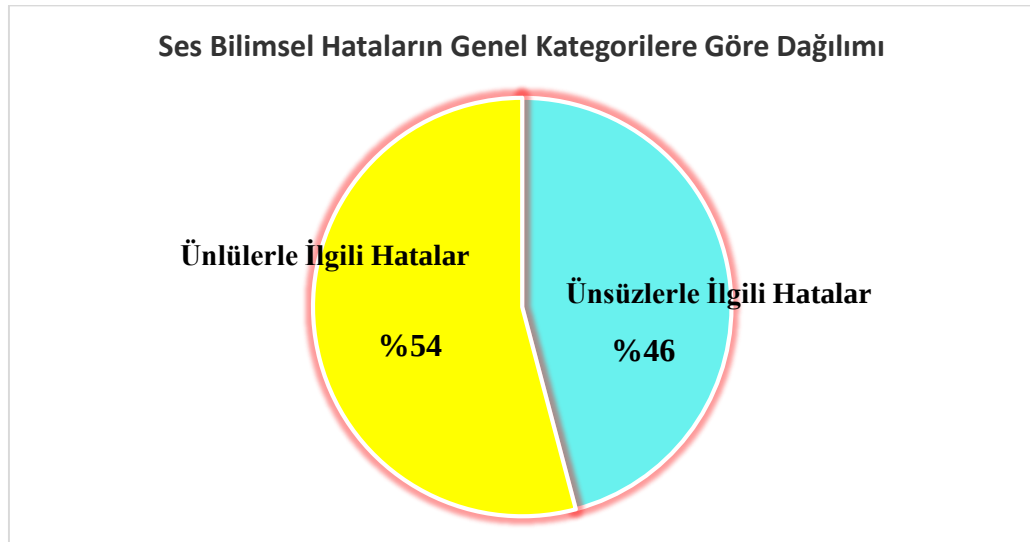
Ses bilimsel hataların türleri belirlenirken ünlü ve ünsüz tüm seslerde bu iki tabloda gösterilen sınıflandırma kullanılmıştır. Ses bilimsel düzeyde katılımcıya özgü olmayan 28 farklı hata türü bulunmuştur. Bu hata türlerinin en çok görüldenden en aza doğru sıralaması aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 15. Ses bilimsel yanlış türlerinin çoktan aza doğru sıralaması

Ses Bilimsel Yanlış Türlerinin Çoktan Aza Doğru Sıralaması
1. Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları (189 adet)
2. Ünsüz Düşürülmesi Hataları (183 adet)
3. İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları (177 adet)
4. Kalın Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı Hataları (161 adet)
5. Ünlü Düşürülmesi Hataları (127 adet)
6. Ötümsüz Ünsüz Yerine Ötümlü Ünsüz Kullanımı Hataları (123 adet)
7. Ünsüz Yinelenmesi Hataları (122 adet)
8. Dar Ünlü Yerine Geniş Ünlü Kullanımı Hataları (74 adet)
9. Yuvarlak Ünlü Yerine Düz Ünlü Kullanımı Hataları (55 adet)
10. Süreksiz Ünsüz Yerine Sürekli Ünsüz Kullanımı Hataları (52 adet)
11. Ötümlü Ünsüz Yerine Ötümsüz Ünsüz Kullanımı Hataları (41 adet)
12. Fazladan Ünsüz Kullanımı Hataları (36 adet)
13. Önceki Ünsüzün Etkisiyle Sonraki Ünsüzün Aynışması Hataları (32 adet)
14. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş - Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları (29 adet)

15. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları (22 adet)
16. Fazladan Ünlü Kullanımı Hataları (19 adet)
17. Düz Ünlü Yerine Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları (12 adet)
18. Sonraki Ünsüzün Etkisiyle Önceki Ünsüzün Aynışması Hataları (12 adet)
19. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Arkası - Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları (7 adet)
20. Sürekli Ünsüz Yerine Süreksiz Ünsüz Kullanımı Hataları (6 adet)
21. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları (5 adet)
22. Akıcı Ön Damak Ünsüzü Yerine Çarpmalı Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları (4 adet)
23. Çarpmalı Ön Damak Ünsüzü Yerine Akıcı Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları (4 adet)
24. Diş Arkası - Dil Ucu Ünsüzü Yerine Çift Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları (3 adet)
25. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş – Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları (3 Adet)
26. Art Damak Ünsüzü Yerine Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları (2 adet)
27. Diş Eti – Damak Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı Hataları (2 adet)
28. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Art Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları (2 adet)
TOPLAM: 1504

Tablo 15'e bakıldığında 14 katılımcıda toplamda 28 farklı türde tespit edilen bu ses bilimsel hataların 20 türünün "Ünsüzlerle İlgili Hatalar" kategorisine; 8 türünün ise "Ünlülerle İlgili Hatalar" kategorisine girmekte olduğu görülmektedir. Ünlülerle İlgili Hatalar 1504 hatanın 814 (%54)'ünü oluşturken, Ünsüzlerle İlgili Hatalar 690 (%46)'ını oluşturmaktadır. Hataların genel kategorilere göre dağılımını şu grafikte görebilmek mümkündür:



Şekil 5. Ses bilimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı

Şekil 5'te görüldüğü üzere ünlülerle ilgili yapılan hatalar toplam ses bilimsel hataların %54'ünü oluşturarak katılımcıların en çok hata yaptığı kategori olmuştur. Yukarıda isimleri

ve sayıları verilen bu ses bilimsel hata türlerinin her bir kategori için ayrıntılı incelemesi ise şu şekildedir:

5.1.1. Ünlülerle İlgili Ses Bilimsel Hatalar

5.1.1.1. Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 189 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 13'ünde (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14) yani katılımcıların %92'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /o/ > /u/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 77 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: zorladı > zulladı (K1), motor > mutur (K2), şoförlük > şuförlük (K2), kolay > kulaay (K3, K4, K5), çocuklar > çucuklar (K4, K11), konuşmak > kunuşmak (K4), mobilyacı > mubilyacı (K6), dolap > dulap/dulab (K11, K12), kolaylaştırdım > kulaştırdım (K11), çok > şuk (K11), konuşmak > kunuşmag (K11), dolap > dulaab (K12), kolaydır > kulaydir (K13).

2. /e/ > /i/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 67 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: anne > anni (K1), mesefe > misafe (K1), kardeş > kardiş (K2, K11), sadece > sadice (K2, K3, K4), kelime > kilime (K3, K11), ceceli > ciceelii (K3, K4), türkçe > türkçi (K5), mesela > misela (K5), benim > binim (K8, K11), benimle > binimle (K8), diyelim > diyilim (K11), benim > minim (K11), yediye > yediyi (K11), şey > şı (K11), ne > nii (K11), demek > dimeek (K11), kelimeler > kilimiler (K11).

3. /a/ > /ı/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 18 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: başlamadı > başlımaadı (K1), anlatcam > annıtcaam (K1), başka > başkı (K2), arapça > arapçı (K2, K10), arapça > arıpça (K5), anlamakta > annımakta (K5), yavaş > yaviş (K11), karıştırıcam > karışşırijım (K11), kafamda > kafımda (K11), ama > imaa (K14).

4. /ö/ > /ü/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 12 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bölüm > bülüm (K2), kötü > kütü (K2, K5), böyle > büyle (K2), böbrek > bübrek (K11), söz > süz (K11), gözlük > küzlük (K13).

5.1.1.1.1. İnce Geniş Ünlü Yerine Kalın Dar Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının 7'sinde (K2, K4, K5, K6, K11, K12, K13) yani katılımcıların %50'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/e/ > /ı/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 10 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kardeşler > kardışler (K2), bilemiyorum > bilimiyorum (K4), mesela > mısela (K5), mesela > mesıla (K6), tatlıses > tatlısı (K11, K13), evet > ıveet (K12).

5.1.1.1.2. Kalın Geniş Ünlü Yerine İnce Dar Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının 4'ünde (K2, K6, K11, K12) yani %28'inde görülmüştür ve hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. **/a/ > /i/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: konuşayım > konuşşım (K2), sanayide > sinayide (K6), konuşmayınca > konişmiyce (K12).

2. **/o/ > /ü/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: veriyolar > veriyülar (K11).

5.1.1.1.3. Düz Geniş Ünlü Yerine Yuvarlak Dar Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının yalnızca 1'inde (K7) yani %7'sinde görülmüştür ve hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/a/ > /u/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sokakları > sokukları (K7).

5.1.1.2. İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 177 kez rastlanmıştır ve K5 hariç 14 katılımcının 13'ünde yani katılımcıların %92'sinde görülmüştür. Katılımcılarda bazı ince sesler yerine kalın seslerin kullanıldığı görülmüştür. Bu sesler çoktan aza doğru şu şekilde sıralanabilir:

1. /e/ > /a/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 82 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bazen > bazan (K1), eskiden > eskidan (K2), ben de > ben da (K3), evet > aveet (K3), kelimeler > kalimeler (K3), daire > दौरا (K3), diğerleri > diyarlarii (K3), harfler > harflar (K3, K11), gelsene > gelsanaa (K4), mesela > mesala (K5), tabiki de > tabiki da (K5), hem de > hem da (K6), harfler de > harflar da (K6), suriyede > suryada/suriyada (K6), suriyeden > suriyadan (K6), değil de > değil da (K7), mesela > mesaa (K5, K7, K11), mesela > masala/mesale (K7), evet > aet (K8), filimler > filimler (K9), bazen > bazan (K10, K11, K13), mesela > mesa/mesaa (K10), zaten > zatan (K10), benle > benla (K11), , ertuğrul > artuğlu (K11), ders > dars (K12), börekçi > barakçı (K13), hareketli > hareketli (K14), yeni > yani (K14).

2. /ü/ > /u/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 57 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: on üç > onuç (K1), öldü > oldu (K1, K13), çünkü > çunku (K1, K10), türkçe > turkçe (K1), çünkü > çunkuu (K2), üç > uç (K3, K14), büyük > buyuk (K3), türk > turk (K3), güzel > guzel (K3, K14), ön üç > on uç (K4), küçük > kuçuk (K4), cümle > cumle (K4), türkçe > turkçe/turkşee (K10), türkçeye > turkçeye (K10), ölmüş > olmuş (K3, K12), güzel > guzeel/guzel/guzee (K12), türkçe > turçe (K12, K14), dükkan > dukkan (K13), dün > dun (K14).

3. /ö/ > /o/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 26 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: öğretmen > oretmeen (K1), öldü > oldu (K1, K13) ölmüş > olmuş (K3, K12), böyle > boyle (K3, K10), dört > doort (K4), böyle > boylee/boyle (K4), öyle > oyle (K10), öğrendim > oorendim (K10), öğrencem > orenceem (K12), öyleydi > oyleydi (K13), böyle > moyle (K13).

4. /i/ > /ı/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 12 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: biliyo > bıliyo (K1), yani > yanı (K2), bilemiyorum > bılimiyoruum (K4), sevdim > sevdım (K8), öğrenmezsin > öğrenmezsin (K11), istiyio > istiyio (K12), istersin > istersin (K12).

5.1.1.3. Kalın Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 161 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 13'ünde (K1 hariç) yani katılımcıların %92'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /ı/ > /i/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 100 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: adını > adını (K2), hayır > hayiir (K2, K4, K10), farklı > farklı (K2), aynı > ayni (K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11), yaşında > yaşında (K3), yaşıcak > yaşicaak (K3) hayır > hayir (K4), nasıl > nasıl (K4, K13), alışveriş > alışveriş (K5), anlıyom > ayniyom/anniyom (K5), dışarda > dışarda (K7), çayı > çayı (K7), rıza > rıza (K7), heyecanlanıyorum > heyecanlıyorum (K8), birazcık > birazcık (K9), bazıları > bazıları (K9), bazı > bazı (K9), aynısı > aynisi (K10, K14), artık > artık (K11), dış > dış (K11), şarkı > çarki (K11), konuşmayınca > konuşmiyce (K12), hayır > haayir (K13), kolaydır > kulaydır (K13).

2. /u/ > /ü/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 34 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: suriyede > süriyede (K2), numara > nümara (K2), grup > gürub (K2), bugün > bugün (K2, K11), su > sü (K6), suriyedeki > süriyedeki (K9), suriyedeyken > süriyedeyken (K9), memnunum > mennünüm (K9), suriyeli > süriyeli (K9).

3. /a/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 20 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: istanbula > istanbule (K2), buraya > böreye (K2), kızlarla > kızlarla (K2), bana > bene (K3), mesela > meselen (K11), yani > yenii (K11), arapça > arapçe/arafçe (K12), sorcam > sorceem (K12), insanlar > insenlaar (K14).

4. /o/ > /ö/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: diyor > diyör (K2), olmak > ölmek (K8), şoför > şöfer (K11), geliyo > geliyö (K11), diyolar > diyölar (K11).

5.1.1.3.1. Büyük Ünlü Uyumu Hataları

Yukarıda örnekleri verilmiş olan “Kalın Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı Hataları” yapan bazı katılımcıların kullandığı kelimelerde aynı zamanda “Büyük Ünlü Uyumu Hatası” da bulunmaktadır. Bu kelimeler büyük ünlü uyumuna (kalınlık incelik uyumu) uyar bir haldeyken uymaz hale getirilmiştir. Bu örnek kelimeler şunlardır: adını > adını (K2), hayır > hayiir (K2, K4, K10), farklı > farkli (K2), aynı > ayni (K3, K4, K6, K7, K8, K10, K11), yaşında > yaşıinda (K3), yaşıcak > yaşıcaak (K3) hayır > hayir (K4), nasıl > nasıl (K4, K13), dışarda > dışarda (K7), çayı > çayı (K7), rıza > riza (K7), bazı > bazı (K9), aynısı > aynisi (K10, K14), artık > artık (K11), dış > dış (K11), şarkı > çarki (K11), konuşmayınca > konuşmiyce (K12), hayır > haayir (K13), kolaydır > kulaydır (K13), numara > nümara (K2), buraya > böreye (K2), kızlarla > kızlarle (K2), sorcam > sorceem (K12).

5.1.1.4. Ünlü Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 127 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının tamamında görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /i/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 38 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kelime > kilmee (K1), biliyo > bilyo (K2, K4), daha iyi > daa – yi (K3), değil (diil) > dil (K4), suriyede > suryada (K6), iş yerinde > iş yerde (K7), yerinde > yerde (K7), söyliyem > söcceem (K12).

2. /a/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 25 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: arapça > arapç (K1), ama > am (K2, K7), mesela > meseen (K3), mesela > misa/mesaa (K5), mesela > mesen (K8), okuyabiliyom > okabiliyom (K8), heyecanlanıyorum > heyecanlıyorum (K8), mesela > mesaa/ mesa (K10), mesela > mesee/ mesen (K11), araba > arvaa (K11), konuşayım > konuşşım (K12).

3. /ı/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 24 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: çıkarınca > çıkarcaa (K1), bazıları > bazıları (K2), anlatıyo > anlatyoo (K3), çalışıyo > çalışşo (K11), konuşmayınca > konuşmiyce (K12), bazı > baz (K14).

4. /u/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 22 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: konuşuyom > kunuşyom (K2), oturuyo > oturyo (K3), konuşuyo > konuşyo (K4), koyuyoz > koyyoz (K6), duyuyorum > duyuyorum (K8), konuşuyorum > koşuyorum (K13).

5. /e/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 16 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: tane de > tandee (K1), telefon > telfon (K2), sadece > sadcee (K3), mesela > mesla (K6), türkçe > türkç (K6), kelime > kelim (K7), matematiği > maatmatiği (K8), sadece > sadce (K9), kelimeler > kelimleer (K11).

6. /o/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: konuşuyo > kunuşa (K2), çalışıyodu > çalışıydı (K10).

5.1.1.5. Dar Ünlü Yerine Geniş Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 74 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 8'inde (K2, K3, K4, K6, K7, K11, K12, K13) yani katılımcıların %57'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /i/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 30 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: dikmek > dekmek (K2), çevirse > çeverse (K2), diyorum > deyerim (K2), diyemiyorum > deyemiyorum (K2), diyoruz > deyoruz (K2), suriyeye > süreyeye (K2), sekizinci > sekezenci (K2), gidiyoruz > gedeyorus (K2), bilir > bileer (K2), diyo > deyo/ deyoo (K2), diyor > deyor (K2), gitmek > getmek (K2), suriyeye > sureyeye (K3), söylemiyim > söylemiyem (K6), gidiyo > gedeyo (K6), diyemem > de-emem (K7), öğrenirsin > öğrenersin (K11), suriyeli > süreyelii (K12).

2. /u/ > /o/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 18 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ustası > ostası (K2), kur > kor (K2), bu > bo (K2), bundan > bondan (K2), okula > okola (K2, K6), okumak > okomak (K2), okuyorum > okkoyorum

(K2, K13), uykular > oykular (K6), okurken > okorken (K6), okulda > okolda (K6), duydum > doydum (K11).

3. /ı/ > /a/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: anlatırım > anlatarım (K2), dağıttı > daattı (K2), çıktı > çıkta (K7).

4. /ı/ > /o/ kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kanım > kanoom (K4)

5.1.1.5.1. Kalın Dar Ünlü Yerine İnce Geniş Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının 6'sında (K2, K3, K6, K11, K12, K13) yani katılımcıların %42'sinde görülmüştür ve hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /ı/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 11 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bakcaksın > bakcakseen (K2), aynı mı > aynı me (K2), almadın mı > almadın me (K2), sınıftaki > seniftekii (K2), bazı > baze (K3, K13), aynı > ayne (K6, K12), bazı > vaze (K11).

2. /u/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: biliyo musun > biliyomesen /bilyo mesen/ bilyomisen (K2), onun > onen (K3).

3. /u/ > /ö/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 5 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bunlar > bönlaar (K2), buraya > böreye (K2), bunları > bönları (K2), burda > börda (K2), okulda > ökolda (K13).

5.1.1.6. Yuvarlak Ünlü Yerine Düz Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 55 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 11'inde (K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14) yani katılımcıların %78'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /u/ > /i/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 14 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: oluyo > oliyo (K2), anlıyorum > anlıyarım (K2), konuşmuyorum > konuşmıyarım (K2), biliyorum > biliyorum (K2), anlıyorum > anlıyorum (K7), kullanıyorum > kullanıyorum (K10), çalışıyodu > çalışıydı (K10), söyleyemiyorum > söyleyemiyorum (K11), izlemiyorum > izlemiyorum (K11), dinliyorum > dinliyorum (K13), izliyorum > izliyorum (K13), anlıyorum > anlıyarım (K13).

2. /ü/ > /i/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 8 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sürüyo > sürüyo (K2), büyük > büyük (K2), görüyorum > görüyoraam (K2), küçük > küçük (K9), küçükken > küçükken (K9), düştü > düştü (K10).

3. /o/ > /a/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: anlıyorum > anlıyarım (K2), öğreniyorum > öğreniyarım (K2), konuşmuyorum > konuşmıyarım (K2), zor > zar (K3), anlıyorum > anlıyarım (K13), izliyorum > izliyam (K14).

4. /ö/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: şoför > şöfer (K11)

5.1.1.6.1. Kalın Yuvarlak Ünlü Yerine İnce Düz Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının 4'ünde (K2, K4, K11, K12) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür ve hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /u/ > /i/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 13 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: koymuş > koymış (K2), konuşcam > konuşcaam (K4), konuşmuyo > gonişmuyo (K12), konuşuyo > konuşiyo (K12), konuşmuyoz > konişmiyok (K12), konuşmayınca > konişmiyce (K12).

2. /o/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: diyorum > deyerim (K2)

3. /o/ > /i/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kamyon > kamyin (K11)

5.1.1.6.2. İnce Yuvarlak Ünlü Yerine Kalın Düz Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının 2'sinde (K2 ve K13) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür ve hatayla ilgili sesler şunlardır:

1. /ü/ > /ı/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: büyük > büyü (K2)

2. /ö/ > /a/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: börekçi > barakçı (K13)

5.1.1.6.3. Yuvarlak Dar Ünlü Yerine Düz Geniş Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türü 14 katılımcının 4'ünde (K2, K8, K11, K13) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür ve hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /u/ > /a/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: nolursun > nolasaan (K2), görüyorum > görüyoraam (K2), okuyabiliyom > okabiliyom (K8), konuşurken > konuşarken (K11), olursam > olarsam (K11).

2. /ü/ > /e/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: cümle > cemle (K13)

5.1.1.6.4. Yuvarlak Geniş Ünlü Yerine Düz Dar Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının yalnızca 1'inde (K2) görülmüştür ve hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/o/ > /ı/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: onlar > ınlar (K2)

5.1.1.7. Fazladan Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 19 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 10'unda (K1, K2, K3, K4, K6, K8, K11, K12, K13, K14) yani katılımcıların %71'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /e/ Sesinin Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: nasıl > nasille (K2), eklersen > ekleyersen (K2), tatlıses > talısinezles (K6), türkler > türkseler (K8).

2. /ü/ Sesinin Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: türkçe > türükçe (K4, K13, K14) türkçe > türükşe (K11).

3. /ı/ Sesinin Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: savaş > savaajı (K3), tatlıses > talısinezles (K6).

4. /i/ Sesinin Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: işliyo > işiliyo (K1), belki > beliki (K2).

5. /u/ Sesinin Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: oluyor > oluyoru (K11), yok > yoku (K12)

6. /a/ Sesinin Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bazen > bazana (K3)

5.1.1.8. Düz Ünlü Yerine Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 12 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 4'ünde (K2, K8, K12, K13) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /i/ > /ü/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: biliyo > bülüyo (K8), beştir > beştür (K13).

2. /a/ > /o/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: konuşmakta > konuşmagkoo (K12)

3. /i/ > /ö/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: izlemiyo > özlemiyo (K12)

5.1.1.8.1. Kalın Düz Ünlü Yerine İnce Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının yalnızca 1'inde (K2) görülmüştür ve hatayla ilgili sesler şunlardır:

1. /ı/ > /ü/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: - mıdır > - müdir (K2)

2. /a/ > /ö/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: numara > nümöra (K2)

5.1.1.8.2. İnce Düz Ünlü Yerine Kalın Yuvarlak Ünlü Kullanımı Hataları

Bu alt hata türü 14 katılımcının yalnızca 1'inde (K12)'de görülmüştür ve hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/i/ > /u/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: şimdi > şumdii (K12)

5.1.2. Ünsüzlerle İlgili Ses Bilimsel Hatalar

5.1.2.1. Ünsüz Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 183 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının tamamında yani katılımcıların %100'ünde görülmüştür. Katılımcılarda 15 farklı ünsüzün düşürüldüğü görülmüştür. Düşürülen bu sesler çoktan aza doğru şu şekildedir:

1. /n/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 51 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sonra > soraa (K1, K9), sonra > sora (K2, K6, K7, K11), bizden > bizde (K2), anne > ane (K3), için > içi (K7, K10), hemen > heme (K7), heyecanlanıyorum > heyecanliyorum (K8), konuşmak > kouşmak (K10), bunun > bunu (K11), konuşmayınca > konişmiyce (K12), benim > beim (K12), konuşuyorum > koşuyorum (K13), insanlar > insalar (K13).

2. /y/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 48 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: şey > şee (K1, K8), şey > şii (K2), kolay > kola (K3, K13), hiçbirşey > hişbişee (K4), hayır > haair (K4), şey > şe (K6), iyiydi > iyidi (K7), bişey > bişe (K7, K14), diyemem > de-emem (K7), kişiyiz > kişiiiz (K8), okuyabiliyom > okabiliyom (K8), yazıyorum > yazzıyorum (K8), kolaylaştırdım > kulaşırdım (K11), hastaydı > hastadı (K11), konuşuyoz > konuşşuz (K11), çalışıyo > çalışşo (K11), söyliycem > söcceem (K12), kolay > kolaa (K13).

3. /l/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 42 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sosyal > sosya (K2), zorlanıyorum > zorannıyorum (K2), mesela > mesaa (K3, K5, K7), mesela > misaa (K5), güzel > güze (K7), mesela > mesa (K10), kelimeler > kelimeer (K10), mesela > mesee (K11), kolaylaştırdım > kulaşırdım (K11), ingilizce > ingiizce (K11), güzel > guzee (K12), mesela > meseen (K14).

4. /r/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 31 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: biraz > biaz (K1), türkçe > tuçee, zor > zo (K1), kadar > kada (K2), onlar > onla (K3), hayır > haayii/haayi (K4), var > va (K5), biraz > bias (K6), şarkılar > şarkıla (K7), var > vaa (K7, K11, K12), her yerde > heyerde (K10), ertuğrul > artuğlu (K11), zor > zoo (K12), sonra > sonaa (K12), dur > du (K12).

5. /k/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 20 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: n'olcak > nolcaa (K1, K2), görcek > görcee (K2), Türkçe > Türççe (K4, K5, K6, K8, K9), türkçem > türççem (K5), matematik > matamati (K7), türkçede > türşede (K11), konuşcak > konuşçaa (K12), türkçe > turçe (K12, K14).

6. /h/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 17 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: hemen > emeen (K2), daha > daa (K3, K6, K7, K10, K12, K13), ibrahim > ipraim (K13).

7. /m/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 5 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: konuşmalarda → konuşlaarda (K2), tamam > ta-am (K3), toplam > topla (K6).

8. /z/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: biraz > bira (K2), yapıyoruz > yapıyoru (K7), biz > bi (K7).

9. /v/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: evet > aet/eet (K8).

10. /ç/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: türkçe > türke (K6, K14), türkçe > türkee (K14).

11. /t/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: karıştırıcam > karışşırijim (K11), evet > eve (K12), market > markee (K12).

12. /b/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: babam > baam (K6), baba > baa (K13).

13. /s/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: tatlıses > tatlısıı (K11, K13).

14. /c/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnek: gelinceye > gelineye (K2).

15. /ş/ Sesi Düşürülmesi: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnek: işte > iide (K3).

5.1.2.2. Ötümsüz Ünsüz Yerine Ötümlü Ünsüz Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 123 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 12'sinde (K5 ve K9 hariç) yani katılımcıların %85'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /k/ > /g/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 46 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: çok > çog (K1, K2, K6, K8, K10, K11, K12, K14), çok > çoog (K3, K4), konuşmak > konuşmag (K3, K7, K11, K12), okumak > okumag (K10), sevmek > sevmeg (K11), lastik > lastig (K11), konuşmak > kunuşmag (K11), yazmak >

yazmaag (K11), matematik > matamatig (K11), yok > yog (K12), matematik > matamatiig (K12), konuşmuyo > gonişmuyo (K12).

2. /t/ > /d/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 33 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: evet > evd (K1), defter > defder (K2), evet > eveed (K3, K4, K10, K13), tamam > damaam (K4), evet > eved (K12), matematik > madamatiik (K13), anlatıyo > anladıyo (K14).

3. /p/ > /b/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 29 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kitap > kitab (K1, K7, K10, K13), para > baraa (K1), Pazar > bazaar (K1), cevap > cevab (K2), pazartesi > bazartesii (K2), hatip > haatib (K3), dolap > dulab (K11), rep > reb (K11), dolap > dulaab (K12), kitap > kitaab (K12, K13).

4. /ç/ > /c/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: çünkü > cünkü (K8), hiç > hic (K11, K14).

5. /f/ > /v/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: hafif > hafiv (K1), fen > ven (K1), mustafa > mustava (K3).

6. /s/ > /z/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: siz > ziz (K2), seviyo > zeviyo (K12).

7. /ş/ > /j/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: varmış > varmii (K2), savaş > savaaj (K3).

8. /t/ > /n/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: saat > saan (K2)

9. /t/ > /j/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bitmicek > bijmicaak (K3)

5.1.2.3. Ünsüz Yinelenmesi Hataları

Bu hata türüne 122 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 13'ünde (K10 hariç) yani katılımcıların %92'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /ş/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 32 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kişi > kişşii/kışşı (K2), çalışıyo > çalışşıyo (K2), bişey > bişşe (K2), karıştırıyorum > karışşıyorum (K2), konuşuyo > konuşşuyo (K2, K4, K8), konuşuyorum > konuşşuyorum (K5, K7, K11), arkadaşım > arkadaşşımla (K9), yaşıyolar > yaşışyolar (K11), çalışıyo > çalışşo (K11), , konuşuyoz > konuşşuz (K11), karıştırıcam > karışşırijim (K11), konuşayım > konuşşım (K12), konuşuyoruz > konuşşuyoruz (K13).

2. /k/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 23 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: iki > ikki (K1, K2, K4, K7), okuyorum > okkuyorum (K2, K7), okuyorum > okkoyorum (K2, K13), ikinci > ikkinci (K2), on iki > on ikki (K2, K7), okumuyo > okkumuyo (K3).

3. /s/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 17 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ikisi > ikissi (K2), masa > massa (K2), numarası > numarassi (K2), liseye > lisseye (K2), karısı > karıssı (K2), nasıl > nassıl/nassiiil (K4), yaşıyo > vaşşıyo (K8).

4. /ç/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 11 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: türkçe > türççe (K2, K4, K5, K6, K8, K9), türkçeye > türççeye (K6).

5. /r/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: çeviriyor > çevirriyor (K2), sonra > sorra (K2), numarası > numarrassı (K2), öğrenci > örrenci (K2), oturuyo > oturruyo (K2).

6. /t/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: getiriyom > gettiryiom (K2), dağıtıyo > dağıttıyo (K2), unutuyorum > unuttuyorum (K2), öğretiyö > örettiyo (K2), okutuyolardı > okuttuyolardı (K9).

7. /n/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yani > yannii (K1), yani > yanni (K2, K4), tane > tanne (K2).

8. /z/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yazıyo > yazziyo (K2, K3, K8), denize > denizze (K2), bizim > bizzim (K2), yazıyorum > yazzıyorum (K8).

9. /y/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: istiyo > istiyyo (K2), diyo > diyyoo (K2), diyorum > diyyorum (K2).

10. /b/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: n'apayım > nabbı (K1), eba > ebba (K2).

11. /c/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kocası > koccassi (K2), söylycem > söcceem (K12).

12. /f/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: tenefüs > teneffuz (K2), telefon > teleffoon (K4)

13. /d/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yedinci > yeddinci (K2).

14. /l/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: nasıl > nasille (K2).

15. /p/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: kapatıyorum > kappatıyorum (K2).

16. /v/ Ünsüzünün Yinelenmesi: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: mavi > mavvii (K1).

5.1.2.4. Süreksiz Ünsüz Yerine Sürekli Ünsüz Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 52 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 8'inde (K1, K3, K4, K7, K10, K11, K12, K13) yani katılımcıların %57'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /ç/ > /ş/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 46 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: hiç > hiiş (K1, K4), kaç > kaş (K1, K7), için > işiin (K3), hiçbirşey > hişbişee (K4), üç > üş (K7), geçtiğimde > geştiğimde (K10), türkçe > türkşee (K10, K12), hiçbir şey > hişbir şey (K10), türkçe > türkşee (K10), türkçede > türkşede (K10), çünkü > şünkü (K11), hiç > hiş (K11, K13), için > işin (K11), çok > şuk (K11), arapça > arapşa (K11), çok > şok (K11), türkçe > türkşee (K11), çıkarıyorum > şıkariyorum (K11), türkçe > türükşe (K11), çıkaramıyolar > şıkaramıyolaar (K11).

2. /b/ > /m/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bi > mi (K11), benim > minim (K11), bu > mu (K11), böyle > moyle (K13).

3. /c/ > /j/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ceceli > jejelii (K10), karıştırıcam > karışşırijım (K11).

5.1.2.5. Ötümlü Ünsüz Yerine Ötümsüz Ünsüz Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 41 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 13'ünde (K11 hariç) yani katılımcıların %92'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /z/ > /s/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 22 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: biz > biss (K1), kez > kes (K2), biz > bis (K3), biraz > bias (K6), az > as (K7), zannediyolar > sannediolar (K9).

2. /c/ > /ç/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: konuşcak > konuşak (K2), çıkçaktı > çıkçaktı (K7), anlatcak > anlatçaak/annatçaak (K12).

3. /v/ > /f/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sevdım > sefdım (K1), meyve > meyfe (K2), ev > ef (K5, K8, K10), televizyon > telefizyon (K10).

4. /g/ > /k/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: güzel > küzel (K4), güzel > küzeel (K7), gözlük > küzlük (K13).

5. /b/ > /p/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ibrahim > ipraim (K13)

6. /d/ > /t/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: zannediyorum > zannetiyorum (K2)

5.1.2.6. Fazladan Ünsüz Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 36 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 9'unda (K1, K2, K3, K6, K7, K8, K11, K12, K14) yani katılımcıların %64'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /n/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 15 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: çünkü > çünkü (K2), evet > nevet (K3), mesela > meseen/mesaan (K3) mesela > meselen/ mesen, mesan (K11), mesela > meseen (K14).

2. /h/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 7 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: noldu > noldi (K1), kişi > kişih (K2), geldi > geldi (K2), harfimle → harfinle (K2), gibi > gibih (K2), niye > niyeh (K2).

3. /k/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yatılı > yatılık (K6)

4. /y/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sekize > sekizeye (K2), otuza > otuzaya (K2).

5. /t/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: baya (bayağı anlamındaki) > bayat (K7), alaka > alakat (K12).

6. /ç/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: türk > türkç (K1)

7. /f/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ev > evf (K1)

8. /l/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: tatlıses > tatlısinezles (K6)

9. /m/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sevemiyorum → sevmemiyorum (K2)

10. /s/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: türkler > türkseler (K8)

11. /z/ Ünsüzünün Fazladan Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: tatlıses > tatlısinezles (K6)

5.1.2.7. Önceki Ünsüzün Etkisiyle Sonraki Ünsüzün Aynışması Hataları

Bu hata türüne 32 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 9'unda (K1, K3, K4, K5, K7, K9, K11, K12, K14) yani katılımcıların %64'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /l/ > /n/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 22 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: anladım > annadım (K1), anlamadım > annamadım (K2, K4), anlıyorum > annıyorum (K2), anladım > annadım (K4), anlıyom > annıyo/annıyom (K5), anlamakta > annıymakta (K5), anlıyom > annıyom (K5), anlamak > annamak (K7), bilenle > bilenle (K9), dinliyo > dinniyo (K12), anlamadı > annamadı (K12, K14), anlatcak > annatçaak (K12), anlıyom > annıyom (K12), anlatıyo > annatıyo (K14).

2. /l/ > /z/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: fazla > fazza (K3, K5)

3. /l/ > /r/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: zorlandı > zorraandı (K2), zorlanıyom > zorranıyo (K2), zorlanıyorum > zorranıyorum (K2)

4. /l/ > /s/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: aslında > assında (K5)

5. /l/ > /v/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: evlenmiş > evvenmiş (K11)

5.1.2.8. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş - Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 29 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K1, K2, K12) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /b/ > /v/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 26 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: burda > vuurda (K1), biraz > viraaz (K1), bilmiyorum > vilmiyorum (K1), mecbur > mecvuur (K1), böyle > vöylee (K2), vurdular > burdulaar (K2), böyle > vöyle (K9), benimle > venimle (K9), bazı > vazı (K9), ben > ven (K9, K10), babam > bavam (K10), abim > avim (K10, K11), böyle > vöyle (K10), biraz, viraz (K10), bana > vana (K10), araba > arvaa (K11), bazı > vaze (K11) dolap > dölav (K12).

2. /p/ > /f/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yutupta > yütüfte (K2), arapça > arafçe (K12).

3. /p/ > /v/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: dolap > dölav (K12)

5.1.2.9. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 22 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 4'ünde (K1, K2, K3, K10) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/m/ > /n/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 22 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bıraktım > bıraktın (K1) şimdi > şindi (K2, K3, K10), şimdiye > şindiye (K2), şimdi > şindii (K10).

5.1.2.10. Sonraki Ünsüzün Etkisiyle Önceki Ünsüzün Aynışması Hataları

Bu hata türüne 12 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K1, K2, K7, K11, K13) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /r/ > /l/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 9 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: zorladı > zulladı (K1), hatırlamıyorum > hatıllamıyorum (K7), zorlanıyorum > zollanıyorum (K7), hatırlamam > hatıllamam (K7), hatırlamadım > hatıllamadım (K7), zorluk > zolluk (K7), zorlamıyo > zollamıyo (K7).

2. /n/ > /l/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: anlıyorum > allıyorum (K2), dinliyorum > dilliyorum (K13).

3. /n/ > /r/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sonra > sorra (K11)

5.1.2.11. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Arkası - Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 7 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K2, K5, K7, K8, K14) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /l/ > /n/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 6 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: nesnel > nesleen (K2), anlıyom > ayniyom (K5), düzeldi > düzendi (K7), mesela > mesen (K8), nasıl > nasın (K14).

2. /y/ > /n/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan örnek: o yüzden > o nüzden (K8)

5.1.2.12. Sürekli Ünsüz Yerine Süreksiz Ünsüz Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 6 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K1, K2, K5, K8, K13) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktan aza doğru şunlardır:

1. /ş/ > /ç/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: şu > çu (K5), etmemiş > etmemiç (K5), şarkı > çarkı (K8), şarkılar > çarkılar (K13).

2. /s/ > /ç/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: sonra > çoraa (K1), savaş > savaaç (K2).

5.1.2.13. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 5 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K2, K5, K7, K8, K14) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktaz aza doğru şunlardır:

1. /l/ > /n/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: anlıyom > ayniyom (K5), düzeldi > düzendi (K7), mesela > mesen (K8).

2. /y/ > /n/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: o yüzden > o nüzden (K8)

5.1.2.14. Akıcı Ön Damak Ünsüzü Yerine Çarpmalı Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K7, K11) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/l/ > /r/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 4 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: bilmiyorum > birmiyorum (K2), belki> berki (K7), ertuğrul > ertulur (K7), ertuğrul, artuğluur (K11).

5.1.2.15. Çarpmalı Ön Damak Ünsüzü Yerine Akıcı Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K7, K11, K12) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler çoktaz aza doğru şunlardır:

1. **/r/ > /l/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ertuğrul > ertulur (K7), eruğrul > artuğlu/artuğluur (K11),

2. **/r/ > /y/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: olabilir > olabiliy (K12)

5.1.2.16. Diş Arkası - Dil Ucu Ünsüzü Yerine Çift Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K1, K2) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/n/ > /m/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 3 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yakın > yakım (K1), zaten > zatem (K2)

5.1.2.17. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş – Dudak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K8, K12) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

1. /k/ > /f/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: küçük > küçüf (K2)

2. /r/ > /v/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: zor > zoov (K12)

3. /y/ > /v/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: yaşıyo > vaşıyo (K8)

5.1.2.18. Art Damak Ünsüzü Yerine Ön Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2, K3) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

1. /ğ/ > /g/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: değil > digil (K2)

2. /ğ/ > /y/ Kullanımı: Bu hatalı kullanıma 1 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: diğerleri > diyarlarii (K3)

5.1.2.19. Diş Eti – Damak Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K5 ve K7) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

- /ş/ > /s/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: şarkı > sarkı (K5), öğrenmişti > öğrenmisti (K7).

5.1.2.20. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Art Damak Ünsüzü Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K1 ve K2) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili sesler şunlardır:

- **/m/ > /ğ/ Kullanımı:** Bu hatalı kullanıma 2 kez rastlanmıştır. Katılımcılardan şu kelimeler örnek gösterilebilir:

Katılımcılardan Örnekler: ama > ağa (K1, K2)

5.1.3. Katılımcıya Özgü Ses Bilimsel Hata Türleri

Katılımcılardaki ses bilimsel hata türleri incelenirken yalnızca tek bir katılımcıda görülen hata türleri “Katılımcıya Özgü Hata Türleri” olarak kategorize edilmiş ve bu hatalar genel hata türlerinden bağımsız tutulmuştur. Bu hata türleri şunlardır:

Tablo 16. Katılımcıya özgü ses bilimsel hata türleri

Katılımcıya Özgü Ses Bilimsel Hata Türleri				
Hata Türü	İlgili Sesler	Hatanın Sayısı	Hatanın Örneği	Hatayı Yapan Katılımcı
1. Çift Dudak Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı	B > T	1	kitabın > kitatın	Katılımcı 1
2. Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Yerine Ön Damak Ünsüzü Kullanımı	N > L	3	özel mi > özlemni, nesnel > nesleen, özel > özel	Katılımcı 2
3. Diş Ünsüzü Yerine Diş Eti – Damak Ünsüzü Kullanımı (S > Ş)	S > Ş	3	hepsi > hepşi, konuşsam > konuşşam, ders > derş	Katılımcı 2
4. Diş Eti – Damak Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı (Ç > T)	Ç > T (1), C > Z (1),	2	Açcam > aatcam, çevireceksiniz > çevirzeceksiniz	Katılımcı 2
5. Ön Damak Ünsüzü Yerine Çift Dudak Ünsüzü Kullanımı	L > M (1), K > B (1)	2	özel mi > özlemni, başka > başba	Katılımcı 2
6. Diş – Dudak Ünsüzü Yerine Çift Dudak Ünsüzü Kullanımı	V > M	1	vurmuş > murmuş	Katılımcı 2
7. Diş Ünsüzü Yerine Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Kullanımı	Z > N	1	bilemez > bilemeen	Katılımcı 2
8. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Eti – Damak Ünsüzü Kullanımı	R > C	1	biraz > bicaaz	Katılımcı 3

9. Diş Arkası – Dil Ucu Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı	N > Y	1	anlıyom > aynıyom	Katılımcı 5
10. İki Eşdeğer Ön Damak Ünsüzünün Birbiri Yerine Kullanımı	Y > L	1	bişey/bişiş > bişil	Katılımcı 5
11. Ön Damak Ünsüzü Yerine Diş Ünsüzü Kullanımı	G > D	1	hangi > handi	Katılımcı 8
12. Ön Damak Ünsüzü Yerine Art Damak Ünsüzü Kullanımı	R > Ğ	1	yaşıyoruz > yaşıyoğuz	Katılımcı 11
13. Ön Damak Ünsüzü Yerine Gırtlak Ünsüzü Kullanımı	K > H	1	yok > yoh	Katılımcı 12
14. Diş Ünsüzü Yerine Ön Damak Ünsüzü Kullanımı	Z > K (1), T > K (1)	2	konuşmuyoz > konişmiyok, konuşmakta > konuşmagkoo	Katılımcı 12

Tablo 16’da görüldüğü üzere 14 katılımcının 7’sinde (K1, K2, K3, K5, K8, K11, K12) yani katılımcıların %50’sinde katılımcıya özgü bazı ses bilimsel hatalar bulunmuştur. Katılımcılarda tespit edilen katılımcıya özgü ses bilimsel hatalar 14 farklı türden oluşmaktadır. Kimi katılımcıların diğerlerine oranla daha fazla türde kişiye özgü ses bilimsel hataya sahip olduğu göze çarpmaktadır. Katılımcılardaki bu kendilerine özgü ses bilimsel hata türlerinin sayısal olarak dağılımı aşağıdaki grafikteki gibidir:



Şekil 6. Katılımcıya özgü ses bilimsel hataların katılımcılara göre sayısal olarak dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü üzere en çok türde kişiye özgü ses bilimsel hata yapan katılımcı K2’dir. Bu katılımcıda 6 farklı türde “Katılımcıya Özgü Ses Bilimsel Hata” tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde K2’nin diğer katılımcılara oranla daha uzun süre konuşmuş olması ve Türkçesinin diğer katılımcılara nazaran daha kötü bir seviyede olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Katılımcı Bazında En Çok Görülen Ses Bilimsel Hata Türleri

14 katılımcının her birinde bireysel olarak en çok görülen ses bilimsel hata türleri, sayıları, ilgili sesler ve örnek kelimeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

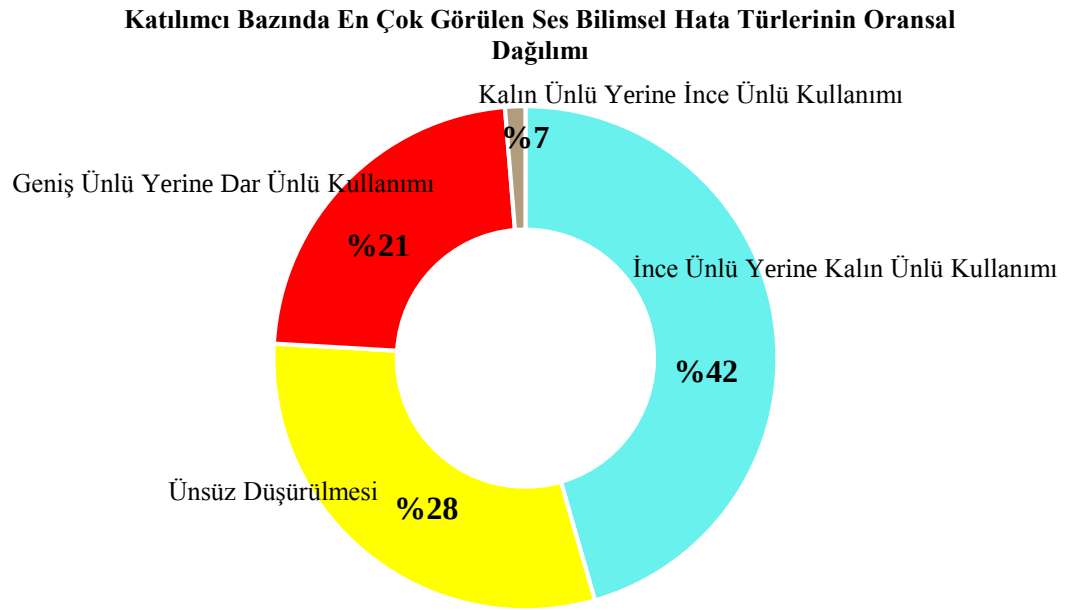
Tablo 17. Katılımcı bazında en çok görülen ses bilimsel hata türleri

Katılımcı Bazında En Çok Görülen Ses Bilimsel Hata Türleri						
Katılımcı	Hata Türü			Hata Sayısı	İlgili Sesler	Örnek Kelimeler
K1	İnce Ünlü	Yerine Kalın Ünlü Kullanımı		21	Ü > U (13), Ö > O (5), İ > I (2), E > A (1)	öldü > oldu, öğretmen > oretmeen, bazen > bazan, biliyo > bıliyo
K2	Geniş Ünlü	Yerine Dar Ünlü Kullanımı		99	O > U (50), E > İ (37), Ö > Ü (7), A > I (5)	motor > mutor, şoförlük > şuförlük, kardeşler > kardişler, sadece > sadice, bölüm > bülüm, başka > başkı,
	a.İnce Dar Ünlü	Geniş Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı		1	E > I (1)	kardeşler > kardişler
	b. Kalın Dar Ünlü	Geniş Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı		1	A > İ (1)	konusayım > konuşşım
K3	İnce Ünlü	Yerine Kalın Ünlü Kullanımı		42	E > A (21), Ü > U (17), Ö > O (4),	ben de > ben da, kelimeler > kalimeler, harfler > harflar, üç > uç, büyük > buyuk, türk > turk, güzel > guzel, ölmüş > olmuş, böyle > boyle
K4	İnce Ünlü	Yerine Kalın Ünlü Kullanımı		12	Ö > O (5), Ü > U (4), E > A (3), İ > I (1)	dört > doort, böyle > boylee/boyle, küçük > kuçuk, , fen > fan, gelsene > gelsanaa, bilemiyorum > bilimiyorum
K5	Geniş Ünlü	Yerine Dar Ünlü Kullanımı		10	A > I (3), E > İ (3), Ö > Ü (2), O > U (1)	arapça > arıpça, anlamakta > annımakta, türkçe > türkçi, mesela > misela, kötü > kütü, kolay > kulaay
	a. İnce Dar Ünlü	Geniş Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı		1	E > I (1)	mesela > mısela
K6	Ünsüz Düşürülmesi			12	K (4), H (2), B (1), R (1), N (1), Ç (1), M (1), Y (1)	türkçe > türççe, daha > daa, babam > baam, biraz > bias, sonra > sora, türkçe > türke, toplam > topla, şey> şe
K7	Ünsüz Düşürülmesi			21	N (8), Y (3), L (3), R (2), Z	sonra > sora, için > içi, hemen > heme, iyiydi > iyidi, bişey > bişe, diyemem > de-emem,

					(2), H (2), K (1)	güzel > güze, şarkılar > şarkıla, yapıyoruz > yapıyoru, biz > bi, daha > daa, matematik > matamati
K8	Ünsüz Düşürülmesi	10	Y (4), V (4), K (1), N (1)			şey > şe, okuyabiliyorum > okabiliyom, yazıyorum > yazziyorum, evet > aet/eet, türkçe > türkçe, heyecanlanıyorum > heyecanlıyorum
K9	Kalın Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı	8	U > Ü (5), I > İ (3)			suriyedeki > süriyedeki, suriyedeyken > süriyedeyken, memnunum > mennünüm, suriyeli > süriyeli, birazcık > birazcik, bazıları > bazıları, bazı > bazi
K10	İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı	14	Ö > O (7), Ü > U (4), E > A (3)			böyle > boyle, öyle > oyle, öğrendim > oorendim, türkçe > türkçe/türkşee, türkçeye > türkçeye, çünkü > çünkü, bazen > bazan, mesela > mesa/mesaa, zaten > zatan
K11	Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı	33	E > İ (15), O > U (10), A > I (4), Ö > Ü (2)			benim > benim/minim, yediye > yediye, kardeş > kardiş, kelime > kilime, ne > nii, demek > dimeek, çocukları > çucukları, dolap > dulap/dulab, kolaylaştırdım > kulaştırdım, çok > şuk, konuşmak > kunuşmag, yavaş > yavış, karıştırıcım > karışşırırım, böbrek > bübrek, söz > süz
	a. İnce Geniş Ünlü Yerine Kalın Dar Ünlü Kullanımı	1	E > I (1)			tatlıses > tatlısu
	b. Kalın Geniş Ünlü Yerine İnce Dar Ünlü Kullanımı	1	O > Ü (1)			veriyolar > veriyölar
K12	Ünsüz Düşürülmesi	19	R (6), K (3), H (2), N (2), Y (2), T (2), L (2)			zor > zoo, sonra > sonaa, dur > du, var > vaa, konuşcak > konuşçaa, türkçe > turçe, daha > daa, konuşmayınca > konişmiyce, benim > beim, söyliyem > söcceem, evet > eve, market > markee, güzel > guzee
K13	İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı	11	E > A (6), Ö > O (3), Ü > U (1), İ > I (1)			bazen > bazan, börekçi > barakçı, öldü > oldu, öyleydi > oyleydi, böyle > moyle, dükkan > dukkan
K14	İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı	7	Ü > U (5), E > A (2)			uç > uuç, güzel > guzel, türkçe > turçe, dün > dun,

hareketli > hareketli, yeni >
yani

Tablo 17’de görüldüğü üzere katılımcı bazında bireysel olarak en çok görülen ses bilimsel hata türü; 14 katılımcının 6’sında (K1, K3, K4, K10, K13, K14) yani katılımcıların %42’sinde görülen “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları”dır. Bu hatayı 14 katılımcının 4’ünde (K6, K7, K8, K12) yani katılımcıların %28’inde görülen “Ünsüz Düşürülmesi Hataları” ve 14 katılımcının 3’ünde (K2, K5, K11) yani katılımcıların %21’inde görülen “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları” takip etmektedir. Son olarak K9’da görülen “Kalın Ünlü Yerine İnce Ünlü Kullanımı Hataları” %7’lik oranı oluşturmaktadır. Katılımcı bazında en çok görülen ses bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı şu grafikte gösterilmiştir:



Şekil 7. Katılımcı bazında en çok görülen ses bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı

5.1.5. Bürünsel (Entonasyonel Özellikler)

Entonasyon, titreleme, melodi, tonlama ve ritim terimleri aslında vurgu, ton, durak ve ulama gibi bürünsel özelliklerin uygun şekillerde kullanımıyla bunları kapsayan genel ve Türkçe karşılık olarak ezgi terimini oluşturmaktadır. Sesletimin bürünsel özellikleri ezgi çatısı

altında onu oluşturan vurgu, sesletme (tonlama), durak ve ulama (kavşak) terimlerinden oluşmaktadır (Karatay ve Tekin, 2019, s. 5).

Katılımcıların telaffuzları esnasında genellikle son hecedeki ünsüzü uzatarak söyleme eğiliminde olduğu görülmektedir. Kelimelerin son hecesindeki ünlünün /ı/, /i/, /a/ ya da /e/ olması bu telaffuz özelliğini etkilememiştir. Bu tip son heceyi uzatarak söyleyişler 14 katılımcıdan 10'unda yani katılımcıların %71'inde görülmektedir. Bu da çok yüksek bir orandır. Katılımcılardaki bu uzatarak söyleyiş ses kayıtlarının yazıya geçirilmesi esnasında ünlü sesin iki kere yazılması ile belirtilmiştir /aa/ ya da /ıı/ gibi.

Örnekler:

başlamadı > başlımadı, biraz > viraaz, izlemedim > izlimidiim, pazartesi > bazartesi,

5.2. Biçim Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgular

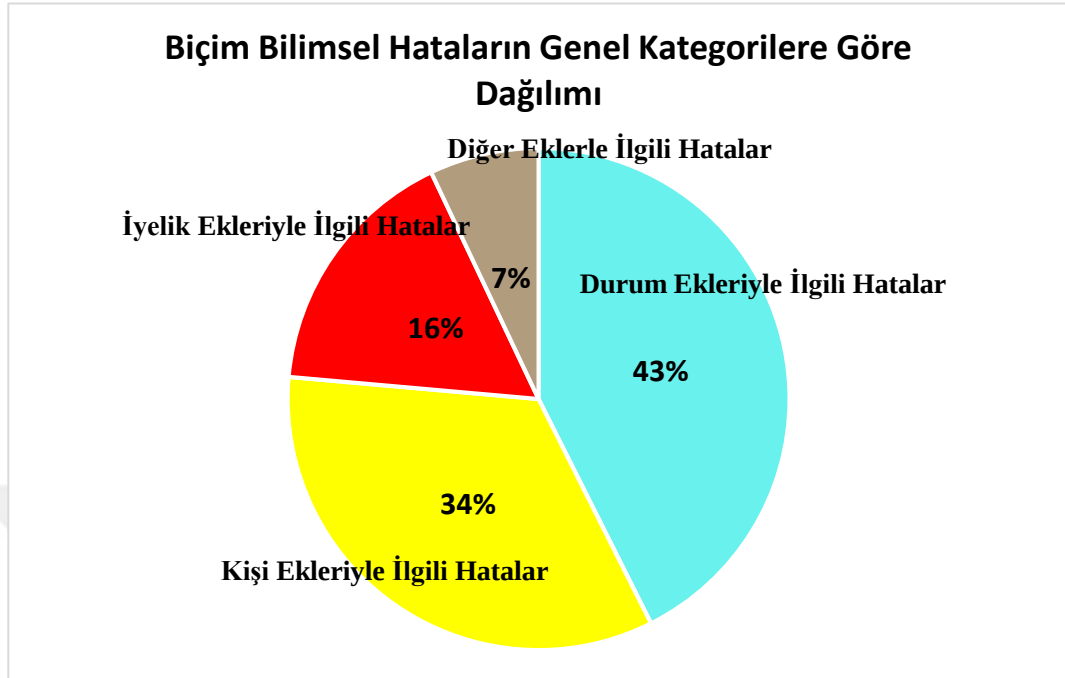
Biçim bilgisi bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleştirme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili diğer konuları incelemektedir (Korkmaz 1992, s. 142). Bu çalışmada da katılımcıların hangi ekleri düşürdükleri, hangi ekleri birbirini yerine kullandıkları gibi konular incelenmiştir. 14 katılımcının tamamında biçim bilimsel düzeyde hatalar görülmüştür. Katılımcılarda tespit edilen bu biçim bilimsel hatalar 30 farklı türden oluşmaktadır ve bu türler katılımcıya özgü değildir. Biçim bilimsel düzeyde tespit edilen hata türlerinin en çok görülenden en aza doğru sıralaması aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 18. *Biçim bilimsel yanlış türlerinin çoktan aza doğru sıralaması*

Biçim Bilimsel Yanlış Türlerinin Çoktan Aza Doğru Sıralaması
1. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları (66 adet)
2. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları (38 adet)
3. Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları (26 adet)
4. Belirtme Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları (14 adet)
5. Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları (13 adet)
6. Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları (12 adet)
7. İlgi (Tamlayan) Eki Düşürülmesi Hataları (12 adet)
8. Bulunma Durumu Eki Düşürülmesi Hataları (9 adet)
9. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı Hataları (9 adet)
10. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları (8 adet)
11. Gereksiz Belirtme Durumu Eki Kullanımı Hataları (7 adet)
12. Yönelme Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı Hataları (6 adet)
13. Yönelme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları (6 adet)

14. Gereksiz Vasıta Durumu Eki Kullanımı Hataları (5 adet)
15. Tamlanan Eki Düşürülmesi Hataları (5 adet)
16. Yönelme Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları (5 adet)
17. Dönüştürülme Çatısı Eki Düşürülmesi Hataları (4 adet)
18. Gereksiz Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları (4 adet)
19. Gereksiz Ek Fiil Kullanımı Hataları (4 adet)
20. Üçüncü Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları (4 adet)
21. Fiilden İsim Yapım Eki Düşürülmesi Hataları (4 adet)
22. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları (3 adet)
23. Bulunma Durumu Eki Yerine Vasıta Durumu Eki Kullanımı Hataları (3 adet)
24. Çoğul Eki Düşürülmesi Hataları (3 adet)
25. Gereksiz Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları (3 adet)
26. Görülen Geçmiş Zaman Eki Düşürülmesi Hataları (3 adet)
27. Belirtme Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları (2 adet)
28. Şimdiki Zaman Ekinin Düşürülmesi Hataları (2 adet)
29. Üçüncü Tekil Şahıs Kişisi Yerine Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları (2 adet)
30. Vasıta Durumu Eki Düşürülmesi Hataları (2 adet)
TOPLAM: 284

Tablo 18’de görüldüğü üzere katılımcılarda toplamda 30 farklı türde tespit edilen biçim bilimsel hataların 16 türünü oluşturan “Durum Ekleriyle İlgili Hatalar” 284 hatanın 121’ini (%43), 6 türünü oluşturan “Kişi Ekleriyle İlgili Hatalar” 96’sını (%34), 2 türünü oluşturan “İyelik Ekleriyle İlgili Hatalar” 47’sini (%16) 6 türünü oluşturan “Diğer Eklerle İlgili Hatalar” 20’sini (%7) oluşturmaktadır. Hataların genel kategorilere göre dağılımını şu grafikte görebilmek mümkündür:



Şekil 8. Biçim bilimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı

Yukarıda görüldüğü üzere “Durum Ekleriyle İlgili Yapılan Hatalar” toplam biçim bilimsel hataların %43’ünü oluşturarak katılımcıların en çok hata yaptığı kategori olmuştur. Yukarıda isimleri ve sayıları verilen bu biçim bilimsel hata türlerinin her bir kategori için ayrıntılı incelemesi ise şu şekildedir:

5.2.1. Durum Ekleriyle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar

5.2.1.1. Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 26 kez rastlanmıştır ve 14 Katılımcıdan 12’sinde (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14) yani katılımcıların %85’inde görülmüştür. Kimi zaman /y/ ve /n/ kaynaştırma ünsüzlerinin de belirtme durumu eki ile beraber düşürüldüğü görülmüştür. Bu ekin düşürülme biçimleri ve sayıları çoktan aza doğru şu şekildedir:

1. - İ > Ø: 10 adet
2. - I > Ø: 7 adet
3. - (Y)I > Ø: 4 adet
4. - Ü > Ø: 1 adet
5. - (Y)İ > Ø: 1 adet
6. - U > Ø: 1 adet

7. - (N)I > Ø: 1 adet

8. - (Y)U > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

K1'den Örnek:

Soru: *Hangi filmi izledin en son?*

Cevap: Adın bilmiyo amaa, böylee yütüüb, bakı-yoruum korku filiim ve çıkyo.

Doğru kelime: adını

K2'den Örnek:

Örnek 1. Soru: *Yani Arapça cümleyi çevirmek zor mu oluyor senin için?*

Cevap: *E mesa (mesela) Arap – çaa Türççeye çevirmek bir – az zor, ama türççe Arapçaa çevirmek çok guze.*

Destekleyici Soru: *Daha mı zor?*

- Daha zor dil (değil) ki. Mesaa (mesela) bu kilme (kelime) ben biliyorum, Arapçada biliyorum çeviriyorum.

Doğru kelimeler (sırasıyla): arapçayı, türkçeyi, kelimeyi

Örnek 2. - *Mesaam bu, işda nasıl ola-bilir, oo nasill oo şe otuza-ya kadar biteer, sora ik-kinci bülüm (bölüm) açaar, ikin-ci, sora dörd, dukuz on ikki onunla on-ikki bülüm varmış. Ama Arapçada kunuş-yolar Türççede konuş-muyolaar.*

Doğru kelime: bölümü

K3'ten Örnekler:

Soru: *Örnek verebilirsin. Hiç düzgün konuşmana gerek yok.*

Cevap: *- Yazmaag daa zor, inn nedeenn kelimeleer yazıyo harfler hepsin biliyom. Böyle işiin (için).*

Doğru kelime: kelimeleri

K5'ten Örnek:

Soru: Hangi şarkıları dinliyorsun daha çok?

- Bilmiyorum, adları bilmiyorum fazla.

Doğru kelime: adlarını

K7'ten Örnek:

Soru: İlk geldiğin zamanı da düşünerek, hangisi daha zor sence? Anlamak mı, konuşmak mı?

- Anlamak mı konuşmak mı? (düşünüyor) Anlamak.

Destekleyici Soru: Neden?

- Konuş- konuşmayı biliyodum ilk zamanda anlamak öğrendim çünkü bazı kelimelerde bilmiyodum öğrendiim anlamaya başladım.

Doğru kelime: anlamayı

Not: Bu kelimedede fiilden isim yapım eki olarak “-mak” değil “- ma” kullanılmalı ve bu ekin üzerine ayrıca belirtme durumu eki “- ı” kaynaştırma ünsüzü /n/ ile beraber kelime köküne getirilmeliydi.

K8'den Örnek:

Soru: Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz?

Ek: Dersi nasıl işliyor? Nasıl işlemesini isterdin?

- Seviyorum iyi bi öğretmen. Bi dee sorular bize güzelce anlatıyorlar. Onu izliyorum.

Doğru kelime: soruları

K9'dan Örnek:

Soru: Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.) Çalışıyorsan işe gidiyorsan orda mı?

- Genellikle okulda bana yardım oluyo, bazen işte annem ya da dedem hastaneye isteği oldukları zaman ben gidiyom onlara tercümanlık yapıyorum ya da arkadaşlarımdan bazı

anneleri geliyo veli şeyi, toplantısı gibi anlamadıkları yerde öğretmeni beni çağırıyodu ben gidiyodum yardım ediyodum.

Doğru kelime: yardımı

K10'dan Örnek:

Soru: Türkçe ile Arapça birbirine benziyor mu ?

- Bazı ee yani mesa aynı dersler mesaa ven dördüncü sınıf Arapça okudum yani beşinci sınıf aynı benziyor, fiiller vöyle şeyler buldum.

Doğru kelime: sınıfı

K11'den Örnek:

Örnek 1. Destekleyici Soru: Yani anlamakta zorlanmadın... Kolayca alıştığını mı düşünüyorsun?

- Evet kolaycaa alıştım bi de sevdim buraa ben.

Doğru kelime: burayı

Örnek 2. Soru: Hangi diziyi/filmi seviyorsun?

- Meseen "Süz" filim var.

Doğru kelime: filimi/filmi

K12'den Örnek:

Soru: Peki Türkçeyi daha iyi geliştirmek istiyor musun? Konuşmak... Daha iyi öğrenmek?

- Haa (evet anlamında) ıstiyo.

Destekleyici Soru: Neden?

- Ee Turçe anlatçaak yani kimsin (anlaşılamadı) konuştuğu anlatçaak ne dediim, böyle.

Doğru kelime: konuştuğumu

K13'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Nerede çalışıyorsun?*

- *Aşşadaa bi barakçı dukkān vardır orda çalışıyo.*

Doğru kelime: dükkānı

Örnek 2. Soru: *Anlamak mı zor?*

- *Evet. Ama anlıyorumda ama bazı kelimeler anlamıyorum ama biliyom.*

Doğru kelime: kelimeleri

Örnek 3. Soru: *Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?*

- *Çarkılar dilliyorum.*

Destekleyici Soru: *Güzel. Hangi şarkıları dinliyorsun?*

- *Adları bilmiyom.*

Doğru kelime: adlarını

K14'ten Örnek:

Soru: *Arapça biliyor olmanız Türkçe öğrenmenizde kolaylık sağladı mı?*

Ek Soru: *Hani benziyor mu bu diller, benzemiyorlar mı? Alakası yok mu ikisinin birbiriyle.*

- *2 saniye sustu.*

Destekleyici Soru: *Cevap vermekten korkma, konuşabilirsin, hata yapabilirsin.*

- *Annamadım soru.*

Doğru kelime: soruyu

5.2.1.2. Belirtme Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 14 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K8 ve K11) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - İ > E: 11 adet

2. - I > - A: 3 adet

Hatayla ilgili katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

K2'den Örnekler:

Örnek 1. Mesa arapçada unuttuyorum, türçceye öğreniyorum arapçaya unuttuyorum.

Doğru kelimeler (sırasıyla): türkçeyi ve arapçayı

Örnek 2. Şin-dii Arap-çadaa bir-az anlamıycaak, bu ders-leri Türçceye anlarım daha. Arap-ça bir-az zorraniyorum bıraktım çünkü Arapçaya bırak-tım kitapları okuyamıyor ben.

Doğru kelimeler (sırasıyla): türkçeyi ve arapçayı

Örnek 3. Soru: En sevmediğin ders hangisi?

- İn-gilizce.

Destekleyici Soru: Neden?

- Çok zor, benim için sadece bir kilimee biliyorum ee mesaan yees no, sadece bunu biliyorum. Dediim en-en kütü dersin ingilizce sevmemiyorum. Eyer şimdi biziim çünkü bizim şim... (yarım bıraktı) İngilizce vaar, sevemiyor... ama on-onunla mezaa öğretmen diyo seviyorum, amaa Türççee, İngilizceyee bir-az harfini seve-meem.

Doğru kelime: ingilizceyi

Katılımcı 8'den Örnek:

Türkiye geldim onlar benimle konuşuyolar ben anlıyordum ama konusmaya bilmiyordum.

Doğru kelime: konuşmayı

Katılımcı 11'den Örnek:

Soru: Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?

- Hayır ben en geldiin, okula kabl etmiyolar **bize**. Sora ben bi arkadaşları buldum, yavaş yavaş öğrendiim.

Doğru kelime: bizi

5.2.1.3. Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 12 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 4'ünde (K2, K3, K12, K14) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - DA > - A: 7 adet

2. - DE > - E: 3 adet

3. - TA > - A: 1 adet

4. - TE > - E: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. *Soru: Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz? (Biliyorsa nerede öğrendi)*

*Cevap: Hayiir (hayır) türççe hiç birmiyorum (bilmiyorum), arapça-daa, taa Arap -ça. Am- ama, buraya geldiim için, türçe an-(anladım demek istedi) okuduum için **okula**, türççe oldu...*

Doğru kelime: okulda

Örnek 2. *Soru: Türkçe zor bir dil midir? (Evetse neden, hayırsa neden?)*

Cevap: Mesa şim – di mi eskiden mi?

Destekleyici Soru: Eskiden de, şimdi de. Eskiden ne düşünüyordun, zor olduğunu mu düşünüyordun?

*Cevap: Düşünüyo bir – az kulaymuş, bir – aaz yanii zor diil (değil), biraz zor. Böyle **sonuca** ama annem dedii ki Türçee bir cümle söylemiyo bir kilime (kelime) ama Arapçada bir*

cümle kor (kur), Türççeye çevirzeksiniz (çevirceksiniz) zor bir – az oliyo (oluyor) amaa mesa (mesela) annemi için zor, benim için zor diil (değil) chunkuu okula gidiyor.

Doğru kelime: sonuç**ta**

Katılımcı 3'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: Harfleri düzgün yazabilmekte mi sıkıntı yaşıyorsun?

- E-veet bi-bi kaç yere.

Doğru kelime: yerde

Örnek 2. Soru: Türççeyi daha iyi öğrenebilmek için Türççe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?

- Bazaan.

Destekleyici Soru: İzlediğin bir dizi var mı aklına gelen? Bu diziyi izliyorum, Türççeyi daha iyi öğrenmek için, böyle...

- Vaar daa unut-tuum okula bize izleedii.

Destekleyici Cümle: Haa, okulda izledin...

- Eveet, o okula diil, imaam haatib.

Doğru kelimeler (sırasıyla): okulda

Örnek 3. Soru: Türççe kitaplar okuyor musunuz?

- Evde okkumuyo okula okuyo.

Doğru kelime: okulda

Katılımcı 12'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Türççeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?

- Yok okula.

Doğru kelime: okulda

Örnek 2. Soru: *Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz? (Biliyorsa nerede öğrendi)*

- Biliyom ama çok diil.

Destekleyici Soru: *Nerden öğrenmiştin o zaman?*

- Okula.

Doğru kelime: okulda

Katılımcı 14'ten Örnek:

Örnek 1. *Annen bir iş yapıyor mu evde oturuyor mu?*

- Oturuyo eve.

Doğru kelime: evde

5.2.1.4. İlgili (Tamlayan) Durumu Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 12 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K2, K5, K7, K8, K9, K11) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - İN > : 8 adet

2. - IN > Ø: 3 adet

3. - NIN: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

K2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Anne babanızın mesleği nedir?*

Cevap: Babam anne hiç meslik yok.

Doğru kelimeler (sırasıyla): babamın, annemin/ anne babamın

Örnek 2. Soru: *Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?*

Cevap: Eee diyyorum çünküm-çünküü mesaa bir markede git-tiim ni (ne) kunuşşam bilmeem. Çook öğrenceem kunuşşam mesaam bu bir- benn mesaa şeker is-tiyorum şeker biliyorm ne adı ama başka bişşe is-tiyorum iss-mini bilmiyorum. Mesaa **dice**-ki eee kah-ve on-dan yok, ka-ve başka bizim-ki ve başka **süryeli (suriyeli)** kahve başka.

Doğru kelime: suriyeliler**in**

Örnek 3. Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?

Cevap: İzli-yurum. Mesaa eee **güneş** kızları biliyomu sen?

Doğru kelime: güneş**in**

Katılımcı 5'ten Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

- Aynen

Destekleyici Soru: Daha geliştirmek istiyor musun?

- Evet

Destekleyici Soru: Neden böyle düşünüyorsun? Hani meslek edinmek için mi? İlerde okumayı düşünüyor musun?

- Mesela öğretmen olunca öyle bişey olunca, doktor olunca mühendis öyle bişey **Türkçem** daha iyi olmasını istiyorum .

Doğru kelime: türkçem**in**

Katılımcı 7'den Örnek:

Soru: İş yerinde şu an nerede çalışıyorsun?

- **Abim** yanında.

Doğru kelime: abim**in**

Katılımcı 8'den Örnek:

Soru: Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?

Ek Soru: Tenefüste, kendi aranızda...

- Yanii **öretmen** yanında Türççe konuşuyoruz, kendimizde arapça konuşuyoruz.

Doğru kelime: öğretmenin

Katılımcı 9'dan Örnek:

Soru: Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.)

Ek Soru: Çalışıyorsan işe gidiyorsan orda mı?

- Genellikle okulda bana yardım oluyo, bazen işte annem ya da dedem hastaneye isteği oldukları zaman ben gidiyom onlara tercümanlık yapıyom ya da arkadaşlarımdan **bazı** anneleri geliyo veli şeyi, toplantısı gibi anlamadıkları yerde öğretmeni beni çağırıyodu ben gidiyodum yardım ediyodum.

Doğru kelime: bazıların

Not: Bu kelime de aynı zamanda çoğul eki (-lar) ve belirtme durumu eki (-I) düşürülmesi de bulunmaktadır.

Katılımcı 11'den Örnek:

Soru: Türkçe konuşuyor musunuz hiç kendi aranızda?

- Şimdi bazan ben konuşuyorum benla abim vee **abim** çucukları benle bazan konuşuyom ama yanii benim anne, onlar yaşlı ya, çok fazla bilmiyolar yani en fazla Arapça konuşuz.

Doğru kelime: abimin

5.2.1.5. Bulunma Durumu Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 9 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K7 ve K14) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - DE > Ø: 4 adet

2. - TE > Ø: 2 adet

3. - TA > Ø: 2 adet

4. - DA > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Örnek 1. Destekleyici cümle: *Tamam, şoförlük yapıyor herhalde*

- Şoförlük amaa (uzattı ve duraksadı) şe, yemekler dağıttıyo (t baskılı), market, ee süriyililerin market. İ-kinci (abisini kast ederek) şe, elbise dekmek.

Doğru kelimeler (sırasıyla): markette ve marketinde

Örnek 2. Soru: *O zaman Türkçe şarkılar da dinliyorsun? Peki bu şarkılar, filmler senin Türkçe öğrenmeni kolaylaştırıyor mu? Öğrenebiliyor musun oradan da yeni kelimeler?*

Cevap: *Mesa o nasıl konuşyolar ben anlıyorum. Ay vurmuş mesa ay, ay biliyorum Arapçada ne varmış... Ay... (düşünüyor)*

Destekleyici Soru: *Kamer mi?*

- Kamar. Vurr-vurmuş nası... Arap-çadaa bir-az zor- annıyorum çevir-mek amaa çi-çek varde, siz varde bilyomesen? (biliyo musun)

Destekleyici Cümle: *Bilmiyorum, biz çiçek diyoruz.*

- Çiçek ziz (siz) biz varde.

Doğru kelimeler (sırasıyla): sizde, bizde

Örnek 3. Soru: *Eski Türkçe öğretmenin nasıldı peki?*

- İyimiş. İyi, çok bize öğrettiyo mesa özlemni nesleen, ben onları şimdiye kadaar izle-izle ezberlediim enn özlel neslel, ama şimdii sekezenci sınıf bilmem ne Türkçe varmış.

Doğru kelime: sınıfta

Katılımcı 7'den Örnek:

Soru: *Başka var mı örnek verebileceğin?*

- Başkaa.. (düşünüyor) valla aklım değil de ama vardır.

Doğru kelime: aklımda

Katılımcı 14'ten Örnek:

Örnek 1. Soru: Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek sizi zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdiniz? Neden?

Ek Soru: Arapça mı görmek isterdin yoksa Türkçe olmasından... (sözümü kesti)

- Turçe.

Destekleyici Soru: Türkçe görmek isterdin?

- Eveet.

Destekleyici Soru: Neden peki?

- Çünkü biz Türkiye.

Destekleyici Cümle: Türkiyedesin.

- Eveet.

Doğru kelime: Türkiyedeyiz

Not: Bu kelimedede bulunma durumu eki haricinde “Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki (- İZ) Düşürülmesi” hatası da bulunmaktadır.

Örnek 2. Soru: Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?

- Konuşmaak.

Doğru kelime: konuşmakta

5.2.1.6. Gereksiz Belirtme Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 7 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 7'sinde (K2, K3, K5; K7, K9, K10, K11) yani katılımcıların %50'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - İ: 4 adet

2. - I: 2 adet

3. - U: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Türkçe zor bir dil midir? (Evetse neden, hayırsa neden?)

Cevap: Mesa şim – di mi eskiden mi?

Destekleyici Soru: Eskiden de, şimdi de. Eskiden ne düşünüyordun, zor olduğunu mu düşünüyordun?

Cevap: Düşünüyo bir – az kolaymış, bir – aaz yanii zor diil (değil), biraz zor. Böyle sonuca ama annem dedii ki Türçee bir cümle söylemiyo bir kilime (kelime) ama Arapçada bir cümle kor (kur), Türççeye çevirzeksiniz (çevirceksiniz) zor bir – az olıyo (oluyor) amaa mesa (mesela) annemi için zor, benim için zor diil (değil) çunkuu okula gidiyor.

Doğru kelime: annem

Katılımcı 3'ten Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

Cevap: E-veet.

Destekleyici Soru: Neden peki daha iyi öğrenmen lazım sence?

Cevap: Biz-daa Türkçe oturyo Türkiye oturu-yo Sure gitmicaag savajı (savaşı) bit-ti zamaan belki savaaj bijmicaak, belki burda yaşicaak boyle işin orancaak. (öğrencek).

Doğru kelime: savaş

Katılımcı 5'den Örnek:

Soru: Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?

- Annımakta.. yok, konuşmada.

Destekleyici Soru: Konuşmada?

- Aynen. Anlıyom ama biraz misela harfleri çekmesini biraz zorluyo.

Doğru kelime: çekmesi

Katılımcı 9'den Örnek:

Soru: Türkçe dersini seviyor musunuz? (Dürüst olabilirsiniz)

- Türkçe dersini seviyorum. Genellikle okuma oluyo, işte bazı kurallar, okuma kurallarını var içinde onu seviyorum ben de.

Doğru kelime: kuralları

Katılımcı 10'den Örnek:

Soru: Benim söylediğim, mesela birinin söylediğini anlıyorsun ama?

- Anlıyorum ama nasıl konuşacağam anlatacaam onu biraz zor oluyo bana.

Doğru kelime: o

Katılımcı 11'den Örnek:

Soru: Zaten hepiniz Arapça bildiğiniz için daha çok Arapça mı konuşuyorsunuz kendi aranızda?

- Evet yanii bazan benim arkadaşlar Türkçe kilimiler şıkaramıyolaar yanii onlara bana şok anlamazlar yani zor oluyoru onları işin, ben Arapça konuşuyorum.

Doğru kelime: onlar

5.2.1.7. Yönelme Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 6 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 4'ünde (K1, K2, K9, K11) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - E > - İ: 3 adet

2. - A > - I: 2 adet

3. - A > - U: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: En sevdiğiniz ders hangisi? Neden bu dersi daha çok seviyorsunuz?

Cevap: *Iuu Ven (Fen).*

Destekleyici Soru: Neden bu dersi seviyorsun peki?

Cevap: Çunkuu, eee canlıları geldii, çok sivyom oretmeen, boylee anlaşı-yoorum, çok sevdim vee dersi sefdim.

Doğru kelime: canlılara

Katılımcı 2'den Örnek:

Örnek 1. ... Gerek-yo ama... süryelileri (suriyelileri) gedeyorus Arapça kunuşyo on-lar anlamıyo bir – az ama biz anlıyoruz.

Doğru kelime: suriyelilere

Örnek 2. Soru: İngilizcenin hangi harflerini sevemiyorsun?

- Mesaa hepsini seve-miyorum mesaa benim harfin içindee ki, benim harfin-leh (harfinle), le-ki amaa been öretmeni bahsatmıyorum İngiliz-ceyee. (ingilizce öğretmenine)

Doğru kelime: öğretmene

Örnek 3. Mesa benim kar – deşim, en küçük kardeşim, ben büyük bir – a (az), bu – bondan daa (daha) büyük üç sene, o benden küçüf. şee, o arapçaya hiç okola girmidii, şimdi arapça bir (bir kelimesi baskılı/vurgulu) – az öğreniyo Türççey türççe çok kunuşuyo arapça unutu-yo, mesa mesa şimdii arapça annem onu diyo git bölee ekmek getir” ekmek başkı, oo diyo ne getirceem arıyo diyo ne getircem.

Doğru kelime: ona

Katılımcı 9'dan Örnek:

Soru: Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır?

- Ba.. insanları göre değişir bazıları işte konuşmak, konuşmakla daha kolay iletişim kurabiliyolar, bazıları işte yazmak, bazıları da her ikisi de aynı oluyo.

Doğru kelime: insanlara

Katılımcı 11'den Örnek:

Soru: Kaç yaşındasınız?

- On yediyi giriyorum yani onaltı diyelim (diyelim).

Doğru kelime: yediye

5.2.1.8. Yönelme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 6 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K2, K7, K8, K11, K12) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - A > Ø: 4 adet

2. - E > Ø: 1 adet

3. - (Y)E > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. *Soru: Yani Arapça cümleyi çevirmek zor mu oluyor senin için?*

Cevap: E mesa (mesela) Arap – çaa Türççeye çevirmek bir – az zor, ama türççe Arapçaa çevirmek çok guze.

Doğru kelime: arapçaya

Örnek 2. *Mesam aaz, önce fen ö-retmenig-geldii, e anna-madım, dediim annamadıı diyoo nasıl annamadın didi, didii sen yidinci sınıf fen almadın me? Dedim aldım ama unuttum yee-dinci sınıfa, gittii, sekezenci sınıf geldi amaa bir -az unuttuum diyyoo tamam ben sinii (seni) bi daha kunuş-kunuşa (konuşayım)... yannii anlatıcaam ama ee teneffuz geldiih olmadı. Dedii, başkî bir dersi anlatarım.*

Doğru kelime: sınıfa

Katılımcı 7'den Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

Ek Soru: Zaten şu an iyi konuşuyorsun ama daha da iyi geliştirmek istiyor musun?

- Yani geliştircem evet, kendimi geliştircem.

Destekleyici Soru: Neden peki? Neden geliştirmek istiyorsun?

- E daa güzel konuşmag için, ikkii dil sahip olmak için daa gze olur benim için.

Doğru kelime: dile

Katılımcı 8'den rnek:

Soru: Türkiye'ye ilk geldiğinizde dil problemi yaşadınız mı?/Dili anlamakta zorlandınız mı? Bu sorunla nasıl baş ettiniz?

- Hayır.

Destekleyici Soru: Yavaş yavaş alıştın?

- Evet.

Destekleyici Soru: Senin için kolay mı oldu peki anlaması başlarda?

- Evet

Destekleyici Cümle: Konuşabilirsin rahat rahat, anlatabilirsin ne hissediyorsan. Hiç acele etme vaktimiz var.

- Türkiye geldim onlar benimle konuşşuyolar ben anlıyordum ama konuşmaya bilmiyordum.

Doğru kelime: Türkiyeye

Katılımcı 11'den rnek:

Destekleyici Soru: Peki Suriye'de eğitim almış mıydın, Arapça eğitim?

- Nası yani?

Destekleyici Soru: Yani Suriyede Arapça dersler görmüş mydn yoksa burada mı oku... (sözümü kesti)

- İkinci sınıf girdim sorra işte savaş oldu falan.

Destekleyici Cümle: Anladım.

Doğru kelime: sınıfa

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Orada Türkçe öğretmişler miydi size?

- Suriyeli okul gitmedi.

Destekleyici Soru: Ha Suriyede okula gitmedin?

- Eveet.

Doğru kelime: okula

5.2.1.9. Gereksiz Vasıta Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 5 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K2, K4, K5, K8, K11) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - LA: 3 adet

2. - LE: 2 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Ama çuk Arap-ça kunuş-mıyarım mesaan ee onlaar Türççe bilmeem, Türççe Arap-ça konuşçaam onlaar Türççe be... (yarım bıraktı) Mesan bir kız yed-dinci sınıf ben, ben yedii on- o altı ben ye-dii o Türççe bilme... bir – az biliyo ben Türççe çok biliyo, o binimle diyoo Arap-çı, mesaan geel, daay.

Doğru kelime: benim/bana

Katılımcı 4'ten Örnek:

Soru: Oradan Türkçe öğrendiğin oluyor mu televizyonda? Evinizde televizyon var mı?

- E-veet

Destekleyici Soru: Ordan izliyor musun hiç Türkçe kanallar? Yoksa Arapça kanallar mı izliyorsun?

- Haayir Türükçe beniimle.

Destekleyici Kelime: Seninle...

- Eveet.

Doğru kelime: benim

Katılımcı 5'ten Örnek:

Soru: En sevdiğiniz ders hangisi? Neden bu dersi daha çok seviyorsunuz?

- Matematik

Destekleyici Soru: Oo harika peki neden bu dersi daha çok seviyorsun diğerlerinden?

- Çünkü onunla anlıyom yani hocayla giriyom anniyom ondan.

Doğru kelime: onu

Katılımcı 8'den Örnek:

Soru: Arapça biliyor olmanız Türkçe öğrenmenizde kolaylık sağladı mı?

Ek Soru: "Aa yakın birbirine. Türkçeyi de kolayca öğrendim bu sayede" diyebiliyor musun? Yoksa bir etkisi olmadı mı?

- Hayır çok kolayla öğrenmedim biraz zorlandım.

Doğru kelime: kolay

5.2.1.10. Tamlanan Durumu Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 5 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2 ve K11) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - İ > Ø: 4 adet

2. - Ü > Ø: 1 adet

Katılımcılardan şu cümleler hataya örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. *Soru: Onlar kazanıyor parayı, meslek olarak o işi yapıyorlar yani?*

Cevap: Mesaa onun mesleg diil (değil). Birlee aaa, bir... nasıl diceek...

Doğru kelime: mesleği

Örnek 2. Soru: *Pekii, Türkçe şarkılar dinliyor musun?*

Cevap: *Bı tanne, adı ne? “Duy-duum ki”, bi dee “denize varmiij mı ay mı vurmuş bana ne” onlar ikkissi çok iz-liyorum.*

Doğru kelime: ikisini

K11’den Örnek:

Soru: *Mesleği var mı peki babanın?*

- *O önceden kamyin söferdi ama şimdi yani artık yok şünkü yarım bübrek yaşıyodu benim aamde (anlaşılamadı) hastadı.*

Doğru kelime: şoförüydü

5.2.1.11. Yönelme Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 5 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3’ünde (K1, K2, K13) yani katılımcıların %21’inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - A > - DA: 4 adet

2. - (Y)A > - DA: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

K1’den Örnek:

Soru: *Türkçe kitaplar okuyor musunuz?*

Cevap: *Oku-yorum şeey, tüçe kitatun (kitabın), kitaab okuduum biraaz vee bıraktun çunkuu, çaaee (ağzında harfleri geveledi) evf (ev), dışarda gettiim, bişey aldum ve unuttum noldiih.*

Doğru kelime: dışarıya

K2’den Örnekler:

... Destekleyici Soru: *Aramam şarkısı... Kim söylüyor?*

- *Bir kızz oturruyo oturuyoo sandalyede erkek onda diyo a-ramam aramam.*

Doğru kelime: ona

K13'ten Örnekler:

Örnek 1. Destekleyici Soru: Hani şöyle anlatsın... Mesela anlatması seni zorluyor mu? Yoksa beğendin mi ders anlatışını?

- Yanii bazı anlamıyorum soruyorum hocadaan, onu anlamadım diyorum yani.

Doğru kelime: hocaya

Örnek 2. Destekleyici Soru: Fen dersi, matematik ve tarih... Hangi dersleri anlatıyor hocalar/öğretmenler?

- Matamatik, yani kolay geliyodu bende.

Doğru kelime: bana

5.2.1.12. Gereksiz Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K10, K13) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1.- DA: 3 adet

2. - TA: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Ama annen – baban televizyonu Arapça izliyor değil mi evde?

Cevap: İzz-liyo mesaam bir filim Arap-ça izliyo bizim-ki mesaa, ne vaar “Babil Haar” bilyomisen?

Benim Cevabım: Hayır, hiç duymadım. Bir daha söyler misin?

- Babill Hârâ ee senn tilfona (telefona) yütüpde ekleyersen o, çı-kaar o, dizii mesaa bir, bir tane bülüm, iki bülüm, üç bülüm...

Destekleyici Cümle: Ben de bakayım YouTube'da.

- Mesaam bu, işda nasıl ola-bilir, oo nasill oo şe otuza-ya kadar biteer, sora ik-kinci bülüm (bölüm) açaar, ikin-ci, sora dörd, dukuz on ikkii ununla on-ikkii bülüm varmış. Ama Arapçada kunuş-yolar Türçcede konuş-muyolaar.

Doğru kelimeler (sırasıyla): Arapça ve Türkçe

Katılımcı 10'dan Örnek:

Soru: Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?

Ek Soru: Hangisi daha zor sence?

- **Konuşmakta** daha zor oluyo bana.

Doğru kelime: konuşmak

Katılımcı 13'ten Örnek:

Soru: Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?

- **Arapçada.**

Doğru kelime: arapça

5.2.1.13. Bulunma Durumu Eki Yerine Vasıta Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2, K10) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

1. - DA > - LA: 1 adet

2. - DE > - LE: 1 adet

3. - TA > - LA: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Örnek 1. *Soru: Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?*

Cevap: Mesa, aa kunuştu aa kunuşmak ee bir – az zorraniyo uu mesam birr öğretmen bişey diiycem şimdii zorraniyorum, mesaa az önce ne sordi öğretmen? Eee şe, mesaa (mesela) diyör “kendin nümara var mı?”, ya daha yok mu? Yoktum. Dedim kendi numara yok, annemle numara varmiiş. E, onlaa ben cevab verdim “yook”. Emeen (hemen) cevab verdim yok. Didiim babam babamın yok çünkü telfon taşmiyo annem taşıyo. E soraa nümöra verdiim tamaam, bir güruub oldu.

Doğru kelime: annemde

Örnek 2. Soru: Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır? En kolay hangisi sana göre?

Cevap: A- an (en) kulaay yazmaak. Massaa (mesela), tahtalaa yazziyo allıyoruum (anlıyorum) eveet. Ama mesee (mesela) bir cumlee annamadum. Öğretmen sorcam ben bunla-bunu anlamadım. Mesam aaz, önce fen ö-retmenig-geldii, e anna-madım, dediim annamadıı diyoo nasıl annamadın didi, didii sen yidinci sınıf fen almadın me?

Doğru kelime: tahtada

Katılımcı 10'dan Örnek:

Anne babanızın mesleği nedir?

Destekleyici Soru: Ne iş yapıyor baban?

- Babaam önceden inşaatta çalışıydu. İı şey bi fabrikadan düştü yani şimdi çalışamıyo eli kırıldı.

Doğru kelime: inşaatta

5.2.1.14. Gereksiz Yönelme Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K3, K9) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

1. - A: 1 adet

2. - E: 1 adet

3. - (Y)E: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Mesa benim kar –deşim, en küçük kardeşim, ben büyük bir – a (az), bu – bondan daa (daha) büyük üç sene, o benden küçüf. şee, o arapçaya hiç okola girmedii, şimdi arapça bir (bir kelimesi baskılı/vurgulu) – az öğreniyo Türkçey türkçe çok kunuşuyo arapça unutyoy,

mesa mesa şimdii arapça annem onu diyo git bölee ekmek getir” ekmek başk, oo diyo ne getirceem ariyo diyo ne getircem.

Doğru kelime: arapça

Katılımcı 3’ten Örnek:

Soru: İzlediğin bir dizi var mı aklına gelen? Bu diziyi izliyorum, Türkçeyi daha iyi öğrenmek için, böyle...

*- Vaar daa unut-tuum okula **bize** izleedii.*

Doğru kelime: biz

Katılımcı 9’dan Örnek:

Soru: Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.)

Ek Soru: Çalışıyorsan işe gidiyorsan orda mı?

*- Genellikle okulda bana yardım oluyo, bazen işte annem ya da dedem **hastane**ye isteği oldukları zaman ben gidiyom onlara tercümanlık yapıyom ya da arkadaşlarımdan bazı anneleri geliyo veli şeyi, toplantısı gibi anlamadıkları yerde öğretmeni beni çağırıyodu ben gidiyodum yardım ediyodum.*

Doğru kelime: hastane

5.2.1.15. Belirtme Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2’sinde (K2, K9) yani katılımcıların %14’ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

1. - (Y)I > - DA: 2 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2’den Örnek:

*Heycandan dil, ki ama unuttum. Mesa **arapçada** unuttuyorum, türççeye öğreniyorum **arapçaya** unuttuyorum.*

Doğrusu: arapçayı

Katılımcı 9'dan Örnek:

Soru: ... ama sen Arapça bilmiyorum demiştin değil mi?

- Arapçada ben Suriyedeki okuldan öğrendim. Bence Arapça daha zor Türççe daha eğlenceli. Arapçanın kuralları var çünkü birazcık katı kurallar.

Doğrusu: arapçayı

5.2.1.16. Vasıta Durumu Ekinin Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2, K10) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

1. - LE > Ø: 1 adet

2. - LA > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır? En kolay hangisi sana göre?

Cevap: A- an (en) kulaay yazmaak. Massaa (mesela), tahtalaa yazziyo allıyoruum (anlıyorum) eveet. Ama mesee (mesela) bir cumlee annamadım. Öğretmen sorcam ben bunla-bunu anlamadım. Mesam aaz, önce fen ö-retmenig-geldii, e anna-madım, dediim annamadıı diyoo nasıl annamadın didi, didii sen yidinci sınıf fen almadın me? Dedim aldım ama unuttum yee-dinci sınıfa, gittii, sekezenci sınıf geldi aaaa bir -az unuttuum diyyoo tamam ben sinii (seni) bi daha kunuş-kunuşa (konuşayım)... yannii anlatıcaam ama ee teneffuz geldiih olmadı. Dedi, başkî bir dersi anlatarım.

Doğru kelime: seninle

Katılımcı 10'dan Örnek:

Soru: Türkçe ile Arapça birbirine benziyor mu ?

- Bazı ee yani mesa aynı dersler mesaa ven dördüncü sınıf Arapça okudum yani beşinci sınıf aynı benziyor, fiiller vöyle şeyler buldum.

Doğru kelime: sınıfla

5.2.2. Kişi Ekleriyle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar

5.2.2.1. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları

Cümlede yer alan yüklem (fiile) eklenerek eylemi kimin yaptığını bildiren eklerden biri olan Birinci Tekil Şahıs İyelik Ekinin Düşürülmesi hatası toplamda 66 kez görülmüştür. Bu hata 14 katılımcıdan 11'inde (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13, K14) yani katılımcıların %78'inde görülmüştür. Bu ekin düşürülen farklı versiyonları çoktan aza doğru şu şekildedir:

1. - M > Ø: 50 adet

2. - UM > Ø: 9 adet

3. - IM > Ø: 5 adet

4. - İM > Ø: 1 adet

5. - ÜM > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılarda örnekler şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?*

Cevap: *Huuu, filimlee izliyo, kar-toon filimle.*

Doğru kelime: izliyom/izliyorumm

Örnek 2. Soru: *Humm nerede oturuyorsun? Uzak mı evin?*

Cevap: *Yürüür- ken, geliyo.*

Doğru kelime: geliyom/geliyorumm

Örnek 3. Soru: *İster miydin peki derslerin kendi dilinde olmasını?*

Cevap: *İstiyoru amaa nolcaa (nolcak, k sesi yok), yani viraaz annıtcaam çunku, buu (durdu) vele (bile) turk-çe..*

Doğru kelime: istiyorum

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Türkçeyi il kez kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?*

Cevap: İlk kes mesaa (mesela) eee komşular türççe biz eee burda yaşadık türççe, biraz onlar kunuşa (konuşuyor) bizimle, bide ukula gittiim için türççe öğrendi.

Doğru kelime: öğrendim

Örnek 2. Soru: *Türkçe zor bir dil midir? (Evetse neden, hayırsa neden?)*

Cevap: Mesa şim – di mi eskiden mi?

Destekleyici Soru: Eskiden de, şimdi de. Eskiden ne düşünüyordun, zor olduğunu mu düşünüyordun?

Cevap: Düşünüyo bir – az kulaymış, bir – aaz yanii zor diil (değil), biraz zor.

Doğru kelime: düşünüyom/düşünüyorum

Örnek 3. ... benim için zor diil (değil) çunkuu okula gidiyor..

Doğru kelime: gidiyorum

Örnek 4. Soru: *Eskiden ne düşünüyordun? Okumak mı zordu senin için, konuşmak mı?*

Cevap: Okomaak (okumak) . Bir – aaz, mesaa cumle-yee nasille (nasıl) okuycaam zoorlandı. Ama şindii ok-koyorum yanii biir kitabı mesaa bönları oku, ok-okkyorun (okuyorum) ben. Mesaam bōrda ne yazıyo “Seniftekii arkadaşlarıyla hangii-sii dill -de kunuşşuyorsun?”

Doğru kelime: zorlandım

Örnek 5. Soru: *Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?*

Cevap: Eee diyyorum çüünküm-çüünküü mesaa bir markede git-tiim ni (ne) kunuşşam bilmeem. Çook öğrenceem kunuşşam mesaam bu bir- benn mesaa şeker is-tiyyorum şeker

biliyorm ne adı ama başka bişşe is-tiyorum iss-mini bilmiyorum. Mesaa dice-ki eee kah-ve on-dan yok, ka-ve başka bizim-ki ve başka süryeli (suriyeli) kahve başka.

Doğru kelime: dicem/diyecem/diycem

Örnek 6. Soru: ... O zaman Arapça mı sormak zorunda kalıyorsun ona? Arapça mı konuşuyorsun o bilmeyenlerle?

Cevap: Arapça konuşcaam onlar bilmeez ben bileer (bilir) onlar bilmez.

Doğru kelime: bilirim

Örnek 7. Soru: İzliyor musun peki evde Türkçe kanallar, televizyon?

Cevap: İz-liyorum, mesaa halâ Ebba dersleri çıkıyo sorraa bir filime çeviriyo mesaa çucuk filimi izli-yorum hepsi bii-teer kappatıyorum bi tane izliyorum.

Doğru kelime: çeviriyom/çeviriyorum

Örnek 8. ... Deniz-ze ay murmuş bana-ne, ama benn onunla karışş-yorum nasiil enn... ay vurmuş ban, a-ay vurmuş bana ne aaa deyoo annem diyo ne koyyosun sen? Deyo (diyo) Türkçe şarkileri koyyorum, ağa (ama) başka ikkisi izliyo (dinliyorum anlamında) başka var mı? Başka ne vaar? “Aramamm” bilyomi sen “aramamm” bu beniimm amcanin ko-koccassi nasıl amcanın... nasıl kocası mı karısı...

Doğru kelime: izliyom/izliyorum

Örnek 9. Arap-ça bir-az zorraniyorum bıraktım çünkü Arapçaya bırak-tım kitapları okuyamıyor ben.

Doğru kelime: okuyamıyorum

Örnek 10. Soru: Arkadaşlarınla Türkçe mi konuşuyorsun?

- Evet mesan diyo git bunuu getiir, diyo tamaam, kantinde mesaa, eski okulda bugüün bu okul-da kantin gör-medik o yakmamış-yapmamışlaar. Mesaa diyoo bu, bu meyfe suyi getir geel diyo tamam ben diyo tamam gettiryorm geliyo ikki tane gettiryom geliyo.

Doğru kelimeler (sırasıyla): diyomm/diyorum, geliyom/geliyorum

Katılımcı 3'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: *En sevdiğiniz ders hangisi? Neden bu dersi daha çok seviyorsunuz?*

- En sevdi-im ders Türkçe.

Destekleyici Soru: *Neden bu dersi daha çok seviyorsun?*

- Bicaazz (biraz) da-a (daha) kolay anlıyoo.

Doğru kelime: anlıyom/anlıyorum

Örnek 2. Soru: *Türkçe kitaplar okuyor musunuz?*

- Evde okumuyo okula okuyo.

Doğru kelimeler (sırasıyla): okumuyom/okumuyorm, okuyom/okuyorm

Örnek 3. Soru: *Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?*

Cevap: E-veet.

Destekleyici Soru: *Neden peki daha iyi öğrenmen lazım sence?*

Cevap: Biz-daa Türkçe oturyo Türkiye oturu-yo Sure gitmicaag savajı (savaşı) bit-ti zamaan belki savaaj bijmicaak, belki burda yaşıcaak boyle işin örancaak. (öğrencek.)

Doğru kelimeler (sırasıyla): yaşıcam/yaşıycam, öğrencm

Not: Örnek 3'teki -acak/-ecek eki gelecek zaman ekidir ve her iki kullanımda da düşürülmemiştir. Yani cümlelerin yüklemine “o” kişinin anlamını yükleyen bir ek kullanımı yoktur. Bu cümlede düşürülen ek “-ecek” gelecek zaman kip ekinin üzerine gelmesi gereken birinci tekil şahıs kişi eki olan “-(i)m” ekidir.

Örnek 4. Soru: *Örnek verebilirsin. Hiç düzgün konuşmana gerek yok.*

Cevap: - Yazmaag daa zor, inn nedeenn kelimeleer yazıyo harfler hepsin biliyom. Böyle işiin (için).

Doğru kelime: yazıyom/yazıyorum

Katılımcı 4'ten Örnek:

Soru: Anlayabiliyorum ya da anlayamıyorum diyebilirsin bana. Anlayabiliyorum diyebilir misin benim için?

- Eee annadım amaa e konus-yo zoor.

Doğru kelime: konuşuyomm

Katılımcı 5'ten Örnek:

... Destekleyici Soru: Yani daha iyi anlamak konusunda bazı sorunlar yaşadın mı? Yani anlama problemi...

- Aynen zorladın bir-az en sonunda yani, biliyo.

Doğru kelime: biliyomm

K7'den Örnek:

... Destekleyici Soru: Kaç yaşındaydın o zaman?

- O zamanlarda on ikki yaşında falandı. Yani hemen öğrendim ben bir- bir buçuk ayda öğrendim ben.

Doğru kelime: falandımm

K8'den Örnek:

Soru: Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz?

Ek: Dersi nasıl işliyor? Nasıl işlemesini isterdin?

- Seviyorum iyi bi öğretmen. Bi dee sorular bize güzelce anlatıyorlar. Onu izliyoru.

Doğru kelime: izliyorumm

K10'dan Örnekler:

Örnek 1. *Soru: Senin için insanlarla konuşmak zor olmuş muydu o zaman? Sana bir şey söylüyorlar, ne hissettin hani nasıl cevap vereceğim diye...*

- **Bilmiyo küçüktü** yani.

Doğru kelimeler (sırasıyla): bilmiyom, küçüktüm

Örnek 2. Soru: *Hiç film izledin mi? Türkçe film?*

- **İzledii** evet.

Doğru kelime: izledim

Katılımcı 12'den Örnekler:

Örnek 1. ... Destekleyici Soru: *Orada Türkçe öğretmişler miydi size?*

- Suriyeli okul **gitmedi.**

Destekleyici Soru: Ha Suriyede okula gitmedin?

- Eveet.

Doğru kelime: gitmedim

Örnek 2. Soru: *Ne olmak istiyorsun büyüyünce?*

- Ne olabiliy yada ya-maa.. (anlaşılamadı).

Destekleyici Soru: Ha?

- **Bilmiyo.**

Destekleyici Soru: Bilmiyor musun? Hiç düşünmedin mi?

- **Bilmiyoo** ya...

Doğru kelimeler (sırasıyla): bilmiyom, bilmiyom

Örnek 3. Soru: *Peki Türkçeyi daha iyi geliştirmek istiyor musun? Konuşmak... Daha iyi öğrenmek?*

- Haa (evet anlamında) **ıstıyo.**

Destekleyici Soru: Neden?

- Ee Turçe anlatcaak yani kimsin (anlaşılamadı) konuştuğu anlatcaak ne dedim, böyle.

Doğru kelimeler (sırasıyla): istiyom/istiyorum ve anlatcam

Örnek 4. Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?

- Film izliyo Turçe (Türkçe).

Doğru kelime: izliyom/izliyorum

Örnek 5. Soru: Ama dinliyor musun Türkçe şarkı?

- Eved dinniyo aaaa özlemiyo (izlemiyo) dinniyo sonaa....

Destekleyici Soru: Dinliyorsun?

- Evet.

Doğru kelimeler (sırasıyla): dinliyom/dinliyorum, özlemiyom/özlemiyorum, dinliyom/dinliyorum

Örnek 6. Soru: Türkçe dersini seviyor musunuz?

- Zeviyo evet.

Doğru kelime: seviyom/seviyorum

K13'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?

Ek Soru: Yani ilk okula geldiğinde mi?

- Hayır okulda öğrendi.

Destekleyici Soru: Önceden sokakta öğrendin mi hiç Türkçe?

- Öğrendii yani ama birazda ama okulda daa öörendi.

Doğru kelimeler (sırasıyla): öğrendim, öğrendim ve öğrendim

Örnek 2. Soru: *Nerede çalışıyorsun?*

- *Aşşadaa bi barakçı dukkan vardır orda çalışıyo.*

Doğru kelime: çalışıyom/çalışıyorum

K14'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?*

- *Konuşmaak.*

Destekleyici Soru: Neden daha zor sence konuşmak? Kendi diline göre? Duygularını anlatabilirsin bana.

- *Çok konuşma bilmiyorum ben.*

Destekleyici Cümle: Himm anladım.

- *Annatiyo baz (bazı/bazen).*

Doğru kelime: anlatıyom/anlatıyorum

Örnek 2. Soru: *Türkçe dersini seviyor musunuz?*

- *Eveet.*

Destekleyici Soru: Gerçek duygularını söyleyebilirsin. Sadece ben duyacağım bu kaydı. Seviyor musun sevmiyor musun?

- *Seviyo.*

Doğru kelime: seviyom/seviyorum

Örnek 3. Soru: *Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz?*

Ek Soru: Dersi güzel anlatıyor mu? Nasıl işliyor? Beğeniyor musun?

- *Daha ben dun geldi, yani geldi.*

Doğru kelimeler (sırasıyla): geldim, geldim

5.2.2.2. Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 13 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 5'inde (K2, K3, K4, K11, K14) yani katılımcıların %35'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - Z > Ø: 9 adet
2. - K > Ø: 1 adet
3. - (Ü)Z > Ø: 1 adet
4. - İZ > Ø: 1 adet
5. - (Y)İZ > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Ama o da burada öğrendi Türkçeyi değil mi? Suriyede hiç bilmiyordu?*

Cevap: Ama ooo umm bazaar en çok türççe konuşuyo benim abim vee benim kardişim, küçük kardişim on yaşında (ş baskın), onkii yaşında o – onlar i-ikissi çok biliyo türççe. Ama biz bilyo.

Doğru kelime: biliyoruz /biliyoğ

Örnek 2. Soru: *Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?*

- Mesaa aannem a- babam Arapça, ama ben istiyom Türççe, onlar türççe bilmeem,, benim yenge türk-çe bilmiyor nasıl onunla (onunla) kunuşcaam, o hiç bilmiyor, çünkü iki çocuk varmış küçükmüş.

Soru: Evet, nasıl öğrenecek değil mi?

- Öğrenmedi ama abim biliyo birazla (birazda) onunla kunuşuyo sora diyo Arapça biz kunuşçak, biziim dilim Arapça.

Doğru kelime: konuşacağız/ konuşucağ/konuşcağ

K3'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Küçük kardeşlerinle mi Türkçe konuşuyorsun?*

- Yook buyuk, ben daa u~~c~~-cüz bis u~~c~~-cüz, ayni yaşında u~~c~~ kişii.

Doğru kelime: üçüzüz

Örnek 2. Soru: İzlediğin bir dizi var mı aklına gelen? Bu diziyi izliyorum, Türkçeyi daha iyi öğrenmek için, böyle...

- Vaar daa unut-tuum okula bize izleedii.

Doğru kelime: izledik

Katılımcı 4'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?

- Arap-ça.

Destekleyici Soru: Hiç Türkçe konuştuğunuz oluyor mu kendi aranızda?

- Kunuşuyo ama aaz.

Doğru kelime: konuşuyoz

Örnek 2. ... Destekleyici Cümle: Kendi aranızda konuşuyorsunuz yani Türkçe, az da olsa...

- Eveet.

Destekleyici Soru: Ama daha çok Arapça mı konuşuyorsunuz, Türkçe mi?

- Eveet, Arap-çaa aaa Arapça konuşıuyo Türkçe konuşıuyo ama aaz.

Doğru kelime: konuşuyoz

Katılımcı 11'den Örnek:

Soru: Kaç tane kardeşiniz var?

- Biz onbir kardiş ama hepsi evvenmiş (evlenmiş) yani.

Doğru kelime: kardeşiz

Katılımcı 14'ten Örnek:

Soru: Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek sizi zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdiniz? Neden?

Ek Soru: Arapça mı görmek isterdin yoksa Türkçe olmasından... (sözümü kesti)

- Turçe.

Destekleyici Soru: Türkçe görmek isterdin?

- Eveet.

Destekleyici Soru: Neden peki?

- Çünkü biz **Türkiye.**

Destekleyici Cümle: Türkiyedesin.

- Eveet.

Doğrusu: türkiyedeyiz

5.2.2.3. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 8 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcıdan 6'sında (K1, K2, K5, K6, K10, K12) yani katılımcıları %42'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - M > - N: 6 adet

2. - (I)M > - (I)N: 1 adet

3. - İM > - SİN: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Türkçe kitaplar okuyor musunuz?

*Cevap: Oku-yorum şeey, tüçe kitatun (kitabın), kitaab okuduum biraaz vee **bıraktun** çunkuu, çaaee (ağzında harfleri geveledi) evf (ev), dışarda gettiim, bişey aldım ve unuttum noldiih.*

Doğru kelime: bıraktım

Katılımcı 5'ten Örnek:

Türkiye'ye ilk geldiğinizde dil problemi yaşadınız mı?/Dili anlamakta zorlandınız mı? Bu sorunla nasıl baş ettiniz? (Soru şu şekile soruldu: Türkiye'ye ilk geldiğinde dili anlamakta zorlandın mı?)

- Fazla değil. Biraz zor.

Destekleyici Soru: Yani daha iyi anlamak konusunda bazı sorunlar yaşadın mı? Yani anlama problemi...

- Aynen **zorladın** bir-az en sonunda yani, biliyo.

Doğru kelime: zorlandım

Katılımcı 6'dan Örnek:

Soru: Türkçe ve Arapça birbirine benziyor mu? Arapça ile ortak kelimeler var mı? Hem Arapça hem de Türkçede aynı olan bir kelime söyleyebilir misiniz? (Muallim vb...)

- Çok az.

Destekleyici Soru: Hangi kelimeler var bildiğin?

- **Bildiğin**... (düşünüyor) maalesef. Arapçada da var.

Doğru kelime: bildiğim

Katılımcı 10'dan Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

- Evet.

Destekleyici Soru: Neden?

- Yanii çünkü yani biz kendi vatanımıza ne zaman gideceez bilmiyoruz yanii, belki burda kalacağız yani öğrenirsem daa iyi olur, **alıştırırsan.**

Doğru kelime: alıştırsam

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Hıh öğretmen geliyor Türkçe anlatıyor.. Arapça anlatsın ister miydin? Kendi, Suriye dilinde?

- **İstersin** annatçaak çok yani.

Doğru kelime: isterim

5.2.2.4. Üçüncü Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K2, K4, K12) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

- **LAR > Ø: 4 adet**

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Ama annen – baban Arapça izliyor değil mi evde?

*Cevap: **İzliyo** mesaam bir filim Arap-ça **izliyo** bizim-ki mesaa, ne vaar “Babil Haar” bilyomisen?*

Doğru kelime: izliyolar

Katılımcı 4'ten Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)Yani az da olsa... Ne kadar biliyorlardı Türkçeyi?

- İıı yanii **bilyo**, baba ilee abiiler.

Doğru kelime: biliyolar

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?

- Film izliyo Turçe (Türkçe).

Destekleyici Soru: Haa hangi filmleri izledin?

- Ama arapçe **konusuyo**.

Destekleyici Soru: Ama Arapça konuşuyor... Ha Türkçe izliyorsun ama dizidekiler Arapça mı konuşuyor?

- Haa (evet anlamında)

Doğru kelime: konuşuyolar

5.2.2.5. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2, K11) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

- **M > - K: 3 adet**

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek sizi zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdiniz? Neden?

- Yook Türkçeye isteriim ama bir-az anlarım bir-as. Baazları (bazıları) anlıyorum bazları (bazıları)an-lamıyorum.

Destekleyici Soru: Peki Arapça olsa iyi olur mu sence? Yoksa Türkçe anlatmaları iyi mi? Ne düşünüyorsun?

- Şin-dii Arap-çadaa bir-az anlamıycaak, bu ders-leri Türkçeye anlarım daha. Arap-ça bir-az zorraniyorum bıraktım çünkü Arapçaya bırak-tım kitapları okuyamıyor_ben. Şindii bir kitab Arapça var bizde sekezenci sınıf amaa bir-az okuyorm ama unuttuk kelimeler unuttuk.

Doğru kelime: unuttum

Katılımcı 11'den Örnek:

Destekleyici Cümle: Onlarla beraber konuşarak Türkçe öğrendin..

- Evet, yavış yavaş öreendik.

Doğru kelime: öğrendim

5.2.2.6. Üçüncü Tekil Şahıs Kişisi Yerine Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K11, K12) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

Ø > - M: 2 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 11'den Örnek:

Arapça biliyor olmanız Türkçe öğrenmenizde kolaylık sağladı mı?

Ek Soru: Yani birbirine benziyor dedin ya iki dil, kolaylaştırdı mı sence bu benzerlik Türkçe öğrenmeni?

- Yanii kulaştırdım(kolaylaştırdım) falan böyle yaptım hem dee şuk böylee kafa yor mesen mi kelime doydum onu kalyım kalyım öğrenmeye kadar.

Destekleyici Cümle: Anladım, yani kolaylaştırdı senin için öğrenmeyi.

- Evet.

Doğrusu: kolaylaştırdı

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Cık (hayır anlamında)

Destekleyici Soru: Onlar Türkiye'ye gelince mi Türkçe öğrendiler?

- Az biliyom beni abi.

Destekleyici Soru: Az biliyor?

- Evet.

Doğru kelime: biliyo

5.2.3. İyelik Ekleriyle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar

5.2.3.1. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 38 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 10'unda (K1, K2, K4, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14) yani katılımcıların %71'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - M > Ø (29 adet)

2. - (İ)M > Ø (9 adet)

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

Cevap: Ablaa viraaz çok biliyo, been azdı.

Doğru kelime: benim

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Ailenizde kaç kişi var?

Cevap: On kişsih.

Destekleyici Soru: Kimler kimler var?

Cevap: Babam, annem, kardişler (kardeşler), yenge, çocukları.

Doğru kelimeler (sırasıyla): kardeşlerim , yengem

Örnek 2. Soru: Kardeşlerin nerede çalışıyorlar?

Cevap: Abiler, üç abi çalışşıyolar bazıları şee (şey) ne çalışşıyo bilemem ben, adını bilmem.

Doğru kelimeler (sırasıyla): abilerim, abim

Örnek 3. Soru: Evde kendi aranızda Türkçe konuştuğunuz oluyor mu? O zaman abinle falan kendi aranızda Türkçe konuşuyorsunuz?

Cevap: Evet abiim bide kardişin kardişi konuşo ama annem baba yenge bönlaar hiç konuşmuyolar.

Doğru kelimeler (sırasıyla): babam, yengem

Örnek 3. Soru: *Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?*

Cevap: Mesa, aa kunuştu aa kunuşmak ee bir – az zorraniyo uu mesam birr öretmen bişey diiycem şimdii zorraniyorum, mesaa az önce ne sordi öretmen? Eee şe, mesaa (mesela) diyör “kendin nümara var mı?”, ya daha yok mu? Yoktum. Dedim kendi numara yok, annemle numara varmiiş. E, onlaa ben cevap verdim “yook”. Emeen (hemen) cevap verdim yok. Didiim babam babamın yok çünkü telfon taşmiyo annem taşıyo. E soraa nümöra verdiim tamaam, bir güruub olduu.

Doğru kelime: numaram

Katılımcı 4’ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Ailenizde kaç kişi var?*

- *Iı (duraksadı)*

Destekleyici Cümle: Sayabilirsin istersen...

- *On*

Destekleyici Soru: Deden, ninen var mı sizle?

- *Haayiiir ee abii ev-leniyoo.*

Destekleyici Cümle: Abin evlendi...

- *Eveet ile, aaa çucuklar abii...*

Destekleyici Cümle: Hihu, çocukları var abinin.

- *Eveet aee ba-baa, anneem.*

Destekleyici Cümle: Evet, bayağı kalabalık.

- *Eveet.*

Doğru kelimeler (sırasıyla): abim, babam

Örnek 2. Soru: *Hangi mesleği yapıyor baban, ne iş yapıyor? Bir mesleği var mı? Çalışıyor mu?*

- Eee **babaa** hişbişee amaa **kardeşler** işyo.

Doğru kelimeler (sırasıyla): babam, kardeşlerim

Örnek 3. Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)Yani az da olsa... Ne kadar biliyorlardı Türkçeyi?

- İu yanii bilyo, **baba** ilee **abiiler**.

Doğru kelimeler (sırasıyla): babam, abilerim

Katılımcı 7'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Şu an evinizde kaç kişi var senle beraber?*

- Kaş kişi var.. Ben, iki, üç.. Dört kişi var.

Destekleyici Cümle: Dört kişi var...

- Dört.. Üç, üç kişi pardon üç kişi.

Destekleyici Cümle: Sen varsın, annen var...

- Bi de kız kardeşim var, heh bi de **abi** var. Doğru söylemişim dört kişii..

Doğru kelime: abim

Örnek 2. Soru: *Kaç yıldır İzmir'de yaşıyorsunuz?*

- Ben yediye giriyorum, bi tane **abi** var sekiz, dokuza giriyo.

Destekleyici Soru: Evet, abilerin daha mı önce geldi İzmir'e?

- Bi tane **abi** var yaşadım evde, o en, o ilk geldi, dokuz sene vardır belki. Öbürü sekiz, yani aranda beş ay fark var. Sora biç-çıktık.

Doğru kelimeler (sırasıyla): abim, abim

Örnek 3. ...*Destekleyici Cümle: Çok güzel.. Hiç zorlanmamışsın.*

- Hayır zorlamadım ben, benim Türkçe daha iyiydi önceden ama şimdi biraz bozuldu.

Doğru kelime: türkçem

Katılımcı 8'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Anne babanızın mesleği nedir? (Anne baban yaşıyor mu, yaşıyorsa meslekleri nedir?)

- Aa evet annem baba yaşşıyo benim baba mesleği, şey demirci.

Doğru kelimeler (sırasıyla): babam, babam

Örnek 2. Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Annem biraz bülüyo baba bülüyo kardeşin de bülüyo.

Doğru kelime: babam

K10'dan Örnekler:

Soru: Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?

- Öncedeen abimden abladan biraz öğrendiim sonra da okula geçtiğimde öğrendim.

Doğru kelime: ablamdan

K11'den Örnek:

Soru: Anne babanızın mesleği nedir? (Önce "Annenle baban yaşıyor mu?" diye soruldu)

- Anne baba yaşşıyolar ama yaşlılar.

Doğru kelime: babam

K12'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Cık (hayır anlamında)

Destekleyici Soru: Onlar Türkiye 'ye gelince mi Türkçe öğrendiler?

- Az biliyom **beni abi.**

Destekleyici Soru: Az biliyor?

- Evet.

Doğru kelimeler (sırasıyla): benim, abim

Örnek 2. Soru: Anne babanızın mesleği nedir?

- Beim **baba** olmuş.

Doğru kelime: babam

K13'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: Anne babanızın mesleği nedir? (Önce anne baban yaşıyor mu? sorusu soruldu)

- Yaşıyo

Destekleyici Soru: Hangi mesleği var?

- Şu an babam toptancı, **anne evdeydi.**

Doğru kelime: annem

Örnek 2. Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Evet. Annem **baa (baba)** bilmiyolaar. Benim arkadaşın büyüğü vardı, biliyodu ve küçüğü vardı kız.

Doğru kelime: babam

Katılımcı 14'ten Örnek:

Soru: Anne babanızın mesleği nedir? (Anne baban yaşıyor mu? sorusu önce soruldu)

- Yok baba ölmüş.

Destekleyici Soru: Allah rahmet eylesin. Peki annen yaşıyor mu?

- Evet.

Doğru kelime: babam

5.2.3.2. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 9 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 4'ünde (K2, K8, K12 ve K14) yani katılımcıların %28'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - M > - N: 7 adet

2. - (I)M > - N: 1 adet

3. - (İ)M > - N: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Örnek 1. *Destekleyici Soru: Bir daha söylesene o şarkıyı? Hatırladım.*

Cevap: Deniz-ze ay murmuş bana-ne, ama benn onunla karışş-yorum nasiil enn... ay vurmuş ban, a-ay vurmuş bana ne aaa deyoo annem diyo ne koyyosun sen? Deyo (diyo) Türççe şarkileri koyyorum, ağa (ama) başka ikkisi izliyo başka var mı? Başka ne vaar? "Aramamm" bilyomi sen "aramamm" bu beniimm amcanin ko-koccassi nasıl amcanın... nasıl kocasi mı karıssı...

Destekleyici Cümle: Karısı evet.

- Karıssı, o bilyo o benim öğretti.

Doğru kelime: amcamın

Örnek 2. *Soru: En sevmediğin ders hangisi?*

- İn-gilizce.

Destekleyici Soru: Neden?

- Çok zoor, benim için sadice bir kilimee biliyorum ee mesaan yees no, sadice bunu biliyorum. Dediim en-en kütü **dersin** ingilizce sevmemiyorum.

Doğru kelime: dersim

Örnek 3. Soru: Kendi aranızda Arapça mı konuşuyorsunuz o zaman arkadaşlarınla? Bazen Türkçe konuştuğunuz oluyor mu? Mesela tenefüse çıkıyorsunuz. En yakın arkadaşına ne diyorsun? Türk öğrenciler kanka falan diyor en yakın arkadaşına.

- Şim-di n yak-kin **arkadaşin** gelmemiş, Süriyeli, gel-memiiş oo Güfraan gelmemiş o, o, en sevdiim (sevdiğim) ben onu Türkçe konuşyo.

Doğru kelime: arkadaşım

Katılımcı 8'den Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Annem biraz bülüyo **baba** bülüyo **kardeşin** de bülüyo.

Doğru kelime: kardeşim

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?

- Hepsi.

Destekleyici Soru: Tenefüste mesela. Türkçe mi Arapça mı hepsi mi?

- Arafçe.

Destekleyici Soru: Arapça konuşuyorsunuz... Hiç Türkçe konuştuğunuz oluyor mu kendi aranızda?

- Gonişmuyo **konusduğun** Türkçe konuşıyo ama konişmiyok konişmiyce.

Destekleyici Soru: Anladım. Sen daha çok Arapça mı konuşmayı tercih ediyorsun?

- Evet.

Doğru kelime: konuştuğum

Katılımcı 14'ten Örnek:

Soru: Yazmakta zorlanıyor musun?

- Çok zor diil imaa beniim ... (4 saniye sustu)

Destekleyici Soru: Hıhı?

- Yazın çok güzel diil. Yazmak.

Doğru kelime: yazım

5.2.4. Diğer Eklerle İlgili Biçim Bilimsel Hatalar

5.2.4.1. Dönüşlülük Çatısı Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3'ünde (K5, K7, K10) yani katılımcıların %21'inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

- N > Ø: 4 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 5'ten Örnek:

Soru: Türkiye'ye ilk geldiğinde dili anlamakta zorlandın mı?

- Fazla değil. Biraz zor.

Destekleyici Soru: Yani daha iyi anlamak konusunda bazı sorunlar yaşadın mı? Yani anlama problemi...

- Aynen zorladın bir-az en sonunda yani, biliyo.

Doğru kelime: zorlandım

Katılımcı 7'den Örnek:

Soru: Türkiye'ye ilk geldiğinizde dil problemi yaşadınız mı?/Dili anlamakta zorlandınız mı? Bu sorunla nasıl baş ettiniz?

- Ben zorlamadım.

Destekleyici Soru: Kaç yaşındaydın o zaman?

- O zamanlarda on ikki yaşında falandı. Yani hemen öğrendim ben bir- bir buçuk ayda öğrendim ben.

Destekleyici Cümle: Çok güzel.. Hiç zorlanmamışsın.

- Hayır zorlamadım ben, benim Türkçe daha iyiydi önceden ama şimdi biraz bozuldu.

Doğru kelime: zorlanmadım

Katılımcı 10'ten Örnek:

Soru: Kaç yaşındasınız?

- İki on beş tamamlamadı yani.

Doğru kelime: tamamlanmadı

5.2.4.2. Gereksiz Ek Fiil Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K1, K13) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - IDİR: 2 adet

2. - İDİ: 1 adet

3. - İDİR: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Aynı olan kelimeler var mı hiç bildiğin? Biz de öyle söylüyoruz, siz de öyle söylüyorsunuz yakın, benziyor diye...

Cevap: Yakın biir cumleler yardır, ama unuttuam.

Doğru kelime: var

Katılımcı 13'ten Örnekler:

Örnek 1. *Soru: Anne babanızın mesleği nedir? (Önce anne baban yaşıyor mu? sorusu soruldu)*

- Yaşıyo

Destekleyici Soru: Hangi mesleği var?

- Şu an babam toptancı, anne evdeydi.

Doğru kelime: evde

Örnek 2. Soru: Kaç yıldır İzmir’de yaşıyorsunuz?

- Beştür.

Doğru kelime: beş

Örnek 3. Soru: Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.)

Ek Soru: Çalışıyorsan iş yerinde mi?

- İş yerine.

Destekleyici Soru: Nerede çalışıyorsun?

- Aşşadaa bi barakçı dukkan vardır orda çalışıyo.

Doğru kelime: var

5.2.4.3. Fiilden İsim Yapım Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 3’ünde (K2, K4, K5) yani katılımcıların %21’inde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - MA > Ø: 3 adet

2. - MAK > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2’den Örnek:

Soru: WhatsApp grubu yani, anladım şimdi. E o zaman bir soru sordukları zaman konuşmak mı seni daha çok zorluyor? Anlayabiliyorsun ama konuşurken mi zorlanıyorsun?

Cevap: Kunuş, ee kunuş...uu nası diceen uu konuslaarda, aa mesa öretmen soruyo böölee mesa az önce mata- matig varmış, na (ne) sordi bana yüz – on- ikkii basa – mag böylee beenn dün yoktum, hiç bişe bilmiyorumm nolcaa bugün, bi de defder daha getirmedii keşge şe bilmeem.

Doğru kelime: konuşmalarda

Katılımcı 4'den Örnek:

Soru: Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır?

- Yaaz-maak kolaay ile uu, oku kolaay.

Doğru kelime: okumak

Katılımcı 5'den Örnek:

Soru: Okumak ve yazmak daha mı zor sence?

- Aynen. Daha mesela çünkü iki harf arka arkaya gelince öyle daha zor oluyo. - Konuşmak daha kulaay. Ben ilk şey konuşmayı öğrendim sonna okula gidince ee oku- e yazma öğrendim.

Doğru kelime: okuma

5.2.4.4. Çoğul Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2, K9) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - LAR > Ø: 2 adet

2. - LER > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: O zaman Türkçe şarkılar da dinliyorsun? Peki bu şarkılar, filmler senin Türkçe öğrenmeni kolaylaştırıyor mu? Öğrenebiliyor musun oradan da yeni kelimeler?

Cevap: Mesa o nasıl konuşuyorlar ben anlıyorum. Ay vurmuş mesa ay, ay biliyorum Arapçada ne varmış... Ay... (düşünüyor)

Doğru kelime: onlar

Katılımcı 9'dan Örnek:

Soru: Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.) Çalışıyorsan işe gidiyorsan orda mı?

- Genellikle okulda bana yardım oluyo, bazen işte annem ya da dedem hastaneye isteği oldukları zaman ben gidiyom onlara tercümanlık yapıyom ya da arkadaşlarımdan bazı anneleri geliyo veli şeyi, toplantısı gibi anlamadıkları yerde öğretmeni beni çağırıyodu ben gidiyodum yardım ediyodum.

Doğru kelime: bazılarının

Not: Bu kelimedede “Çoğul Eki Düşürülmesi” hatası haricinde “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi” ve “İlgi (Tamlayan) Eki Düşürülmesi” hataları da bulunmaktadır.

5.2.4.5. Görülen Geçmiş Zaman Eki Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K2, K11) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler çoktan aza doğru şunlardır:

1. - DU > Ø: 2 adet

2. - DI > Ø: 1 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Arapça konuştuğunuz oluyor mu peki kendi aranızda?

- Mesa, mesan biraz kunuşuyoruz, aa (ama) onlar-la beniim bon-laar ikki kız binimle kunuşmuyo, eskii-deen onlaar kavga yapıyolaar ben kunuşmaam.

Destekleyici Soru: Eski arkadaşlarıyla konuşuyor muydun? Eski okulundaki arkadaşlarıyla?

- Kunuşuyorum çok.

Doğru kelimeler (sırasıyla): yapıyorlardı, konuşuyordum

Katılımcı 11'den Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Hiç kimse bilmiyo.

Doğru kelime: bilmiyordu

5.2.4.6. Şimdiki Zaman Ekinin Düşürülmesi Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve 14 katılımcının 2'sinde (K1, K2) yani katılımcıların %14'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili ekler şunlardır:

- YOR > Ø: 2 adet

Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

Cevap: Eveet, çunkuu ee bazaara gidince viraaz kilmee (kelime) mavvii meyveler vil-miyorum, söö buu kaş paraa?

Doğru kelime: söylüyorum

Not: Bu kelimedede ayrıca “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki (-um) Düşürülmesi” hatası da bulunmaktadır.

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz (İlk kez)?

Cevap: İlk kes mesaa (mesela) eee komşular türççe biz eee burda yaşadık türççe, biraz onlar kunuşa bizimle, bide ukula gittiim için türççe öğrendi.

Doğru kelime: konuşuyo/konuşuyor

5.2.5. Katılımcıya Özgü Biçim Bilimsel Hata Türleri

Katılımcılardaki biçim bilimsel hata türleri incelenirken yalnızca tek bir katılımcıda görülen hata türleri “Katılımcıya Özgü Biçim Bilimsel Hata Türleri” olarak kategorize edilmiş ve bu hatalar genel hata türlerinden bağımsız tutulmuştur. Bu hata türleri şunlardır:

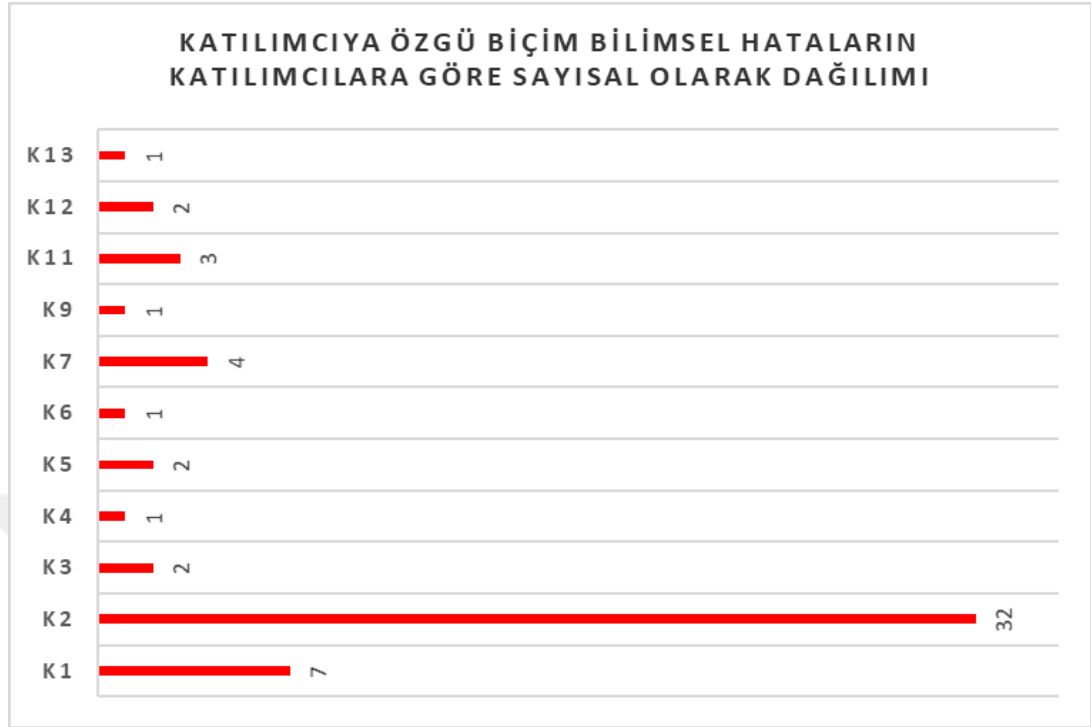
Tablo 19. Katılımcıya özgü biçim bilimsel hata türleri

Katılımcıya Özgü Biçim Bilimsel Hata Türleri				
Hatanın Türü	İlgili Ekler	Hatanın Sayısı	Örnek	Katılımcı
1. Fiildeki İstek Kip Ekinin Düşürülmesi	- AYIM > Ø	2	napayım > nabbi/nabii	K1
2. Yönelme Durumu Eki Yerine Ayrılma Durumu Eki Kullanımı	- A > - DAN	1	okula > okuldan	K1
3. Zarf – Fiil Eki Yerine Görülen Geçmiş Zaman Eki Kullanımı	- MADAN > - DI	1	başlamadan > başlamaadı	K1
4. Yönelme Durumu Ekinin Düşürülmesi	A > Ø	1	bana > ben	K1
5. Yanlış Zarf – Fiil Eki Kullanımı	- EREK > - KEN	1	yürüyerek > yürürken	K1
6. Zarf – Fiil Eki Yerine Eşitlik Eki Kullanımı	- INCA > - CA	1	çıkarcınca > çıkarcaa	K1
7. Görülen Geçmiş Zaman Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı	- Dİ > - İ	1	geldi > gelii	K1
8. Gereksiz Duyulan Geçmiş Z. Eki Kullanımı	- MIŞ	13	var > varmış, küçük > küçükmüş, iyi > iyimiş	K2
9. Yönelme Durumu Eki Yerine 1. Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı	- A > - İM (3)	3	bana > benim, bana > benimle	K2
10. Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Yerine Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı	- Z > - M	2	konusuyoruz > konuşuyorum, diyemiyoruz > deyemiyorum,	K2
11. İkinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi	- N > Ø (2)	2	numaran > nümara	K2
12. İkinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi	- N > Ø (2)	2	biliyon mu > biliyomu	K2
13. İkinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi	- SUNUZ > Ø (2)	2	koymuşsunuz > koymuş	K2
14. Ayrılma Durumu Eki Yerine 1. Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı	- DEN > - İM	2	bizden > bizim,	K2
15. Ek Fiilin Düşürülmesi	- İDİ > Ø	2	zordu > zor, sınıftım (sınıf idim) > sınıf	K2
16. Gereksiz İyelik Eki Kullanımı	- M (1), - N (1)	2	ben > benim, öğretmenini > öğretmenin	K2
17. Çoğul Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi	- LER > Ø	1	meslekleri > meslik	K2
18. Gereksiz Ayrılma Durumu Eki Kullanımı	- DEN	1	önce > önceden	K2

19. İkinci Tekil Şahıs Kişi Eki Yerine 1. Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı	- Z > - M	1	bilmez > bilmem	K2
20. Üçüncü Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi	- U > Ø	1	çocuğu > çocuk	K2
21. Birinci Çoğul Şahıs İyelik Eki Yerine Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı	- İMİZ > - M	1	dilimiz > dilim	K2
22. Ek Fiilin Geniş Zamanı Yerine Ek Fiilin Rivayetinin Kullanılması	- İDİR > - İDİ	1	türkçedir > türkçedi	K2
23. Bağlaç Olan “De” Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı	- DE > - E	1	biz de > bize	K2
24. Yönelme Durumu Eki Yerine Vasıta Durumu Eki Kullanımı	- A > - LA (2)	2	ona > onunla	K2
25. İkinci Çoğul Şahıs Şahıs Kişi Eki Yerine Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Kullanımı	- SINIZ > - Z	1	söylüyorsunuz > söylüyorsun	K2
26. Gereksiz İkinci Tekil Şahıs İyelik Eki Kullanımı	- N	1	kendi > kendin	K2
27. Gereksiz Birinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Kullanımı	- K	1	yaptı > yaptık	K2
28. Bulunma Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı	- TE > - İ	1	derste > dersi	K2
29. Bulunma Durumu Eki Yerine Ayrılma Durumu Eki Kullanımı	- TA > - TAN	1	kırkta > kırktan	K2
30. Gereksiz Çoğul Eki Kullanımı	- LER	1	Türk > Türkler	K2
31. Ayrılma Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı	- DEN > - DE	1	bizden > bizde	K2
32. İsimden İsim Yapım Ekinin Düşürülmesi	- Lİ > Ø	1	suriyeliler > suriyeler	K2
33. Yönelme Durumu Eki Yerine İlgi (Tamlayan) Eki Kullanımı	- A > - NUN	1	ona > onun	K2
34. Dilek/Şart Kip Eki Yerine Gelecek Zaman Eki Kullanımı	- SA > - ECEK	1	konusam > konuşcam	K2
35. İkinci Çoğul Şahıs Kişi Eki Yerine İkinci Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı	- SUNUZ > - SUN	1	biliyo musunuz > biliyo musun	K2
36. Ek Fiilin Görülen Geçmiş Zamanı Yerine Ek Fiilin Duyulan Geçmiş Zamanının Kullanımı	- İDİ > - İMİŞ	1	iyiydi > iyiymiş	K2
37. Üçüncü Çoğul Şahıs İyelik Eki Yerine İlgi (Tamlayan) Eki Kullanımı	- LAR > - UN	1	onlarla > onunla	K2
38. Olumsuzluk Eki Yerine Fiilden Fiil Yapım Eki Kullanımı	- MAZ > - MAK	1	olmaz > olmak	K2
39. Olumsuzluk Eki Yerine 1. Tekil Şahıs Kişi Eki Kullanımı	- MEZ > - M	1	bilmez > bilmem	K2
40. Görülen Geçmiş Zaman Eki Yerine Duyulan Geçmiş Zaman Eki Kullanımı	- DÜ > - MÜŞ	1	öldü > ölmüş	K3
41. Vasıta Durumu Eki Yerine Bulunma Durumu Eki Kullanımı	- LE > - DA	1	benle > benda	K3
42. Belirtme Durumu Eki Yerine Şimdiki Zaman Kip Eki Kullanımı	- (Y)I > - YOR	1	konuşmayı > konuşuyo	K4
43. Gereksiz Dönüştürme Çatısı Eki Kullanımı	- N	1	kendi > kendin	K5
44. İsimden İsim Yapım Eki Düşürülmesi	- ÇE > Ø	1	türkçe > türk	K5
45. Gereksiz Fiilden İsim Yapım Eki Kullanımı	- EŞİ	1	öğrenmeye > öğrenmesine	K6

46. İki Farklı Fiilden Fiil Yapım Ekinin Birbiri Yerine Kullanımı	- MEK > - ME (1), - MA > - MAK	2	çevirmekte çevirmesini, anlamayı anlamak	>	K7
47. Üçüncü Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi	- Sİ > Ø (1), - SI > Ø (1)	2	arasında aranda, dizisi dizi	>	K7
48. Tamlayan (İlgi) Eki Düşürülmesi	- İN > Ø	1	abimin > abim	>	K7
49. Bulunma Durumu Eki Yerine Fiilden İsim Yapım Eki Kullanımı	- TE > - ESİ	1	çevirmekte çevirmesini	>	K7
50. Çoğul Eki Düşürülmesi	- LAR	1	bazılarının bazı	>	K9
51. Gereksiz Ettirgenlik Çatısı Eki Kullanımı	- TIR (3), - DIR (1)	4	alıştık alıştırdık, alıştım > alıştım alıştırdım/alıştırdım	>	K10
52. Gereksiz Görülen Geçmiş Zaman Eki Kullanımı	- DU	1	yaşıyor yaşıyordu	>	K11
53. İki Fiilden İsim Yapım Ekinin Birbiri Yerine Kullanımı	- MA > - MAK	1	okuma okumak	>	K11
54. Gereksiz İsimden İsim Yapım Eki Kullanımı	- LİK	1	bazen > bazenlik	>	K11
55. Üçüncü Tekil Kişi Emir Kip Eki Yerine Gelecek Zaman Kip Eki Kullanımı	- SIN > - ACAK	1	anlatsın anlatçak	>	K12
56. Bulunma Durumu Eki Yerine İsimden İsim Yapım Eki Kullanımı	- DE > - Lİ	1	suriyede suriyeli	>	K12
57. Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı	- DE > - E	1	yerinde > yerine	>	K13

Tablo 19'a bakıldığında 14 katılımcının 11'inde (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K11, K12, K13) yani katılımcıların %78'inde "Katılımcıya Özgü Biçim Bilimsel Hatalar" olduğu tespit edilmiştir. 11 katılımcıda toplamda 57 farklı türde katılımcıya özgü biçim bilimsel hata bulunmuştur. Bu hataların katılımcılar arasındaki oransal dağılımı şu grafikte gösterilmiştir:



Şekil 9. Katılımcıya özgü biçim bilimsel hataların katılımcılara göre sayısal olarak dağılımı

Şekil 9'a bakıldığında 57 farklı türdeki katılımcıya özgü biçim bilimsel hataların 32'sini K2'nin çıkardığı görülmektedir. Bu durum üzerinde K2'nin diğer katılımcılara oranla daha uzun süre konuşmuş olması ve diğer katılımcılara nazaran daha kötü bir Türkçeye sahip olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.2.6. Katılımcı Bazında En Çok Görülen Biçim Bilimsel Hata Türleri

14 katılımcının her birinde bireysel olarak en çok görülen biçim bilimsel hataların türleri, sayıları, ilgili ekler ve örnek kelimeler şunlardır:

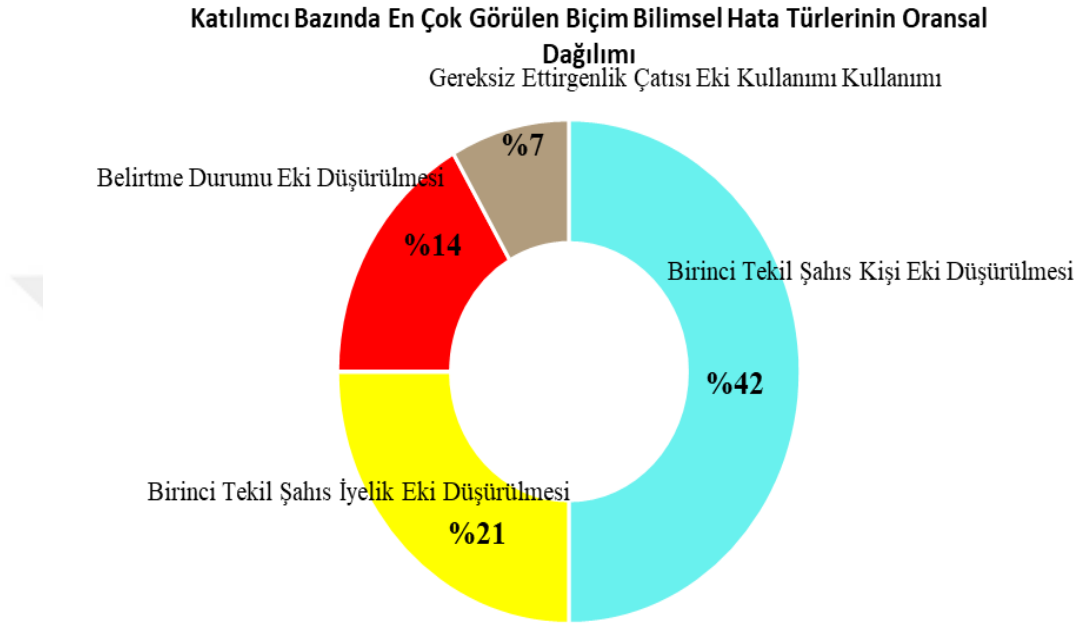
Tablo 20. Katılımcı bazında en çok görülen biçim bilimsel hata türleri

Katılımcı Bazında En Çok Görülen Biçim Bilimsel Hata Türleri						
Katılımcı	Hata Türü	Hata Sayısı	İlgili Ekler	Örnek Kelimeler		
K1	Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi	5	- (U)M > Ø	izliyorum > izliyo, dinliyorum > dinliyo, geliyorum > geliyo		
K2	Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi	23	- M > Ø (16), - UM > Ø (4), - IM > Ø (2), - İM > Ø (1)	öğrendim > öğrendi, düşünüyom > düşünüyö, gidiyorum > gidiyor, gittim > gitti, geldim > geldi, zorlandım > zorlandı, dicem > dice, konuşuyom >		

							konusuyo, bilirim > bilir, çeviriyom > çeviriyoy, açarım > açar
K3	Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki	6	- M > Ø				yazıyom > yazıyo, okumuyom > okumuyo, okuyom > okuyo, anlıyom > anlıyo, üçüzüm > üçüz
K4	Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki	7	- M > Ø (5), - İM > Ø (2)				abim > abi, babam > baba, kardeşlerim > kardeşler, abilerim > abiler,
K5	11 farklı türde 1'er adet hata (anlamli sonuç yok)	-	-				-
K6	2 farklı türde 1'er adet hata (anlamli sonuç yok)	-	-				-
K7	Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki	4	- M > Ø				abim > abi, türkçem > türkçe
K8	Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki	3	- M > Ø				babam > baba, babamın > baba,
K9	Belirtme Durumu Eki	2	- I				yardımı > yardım, bazılarının > bazı
K10	Gereksiz Ettirgenlik Çatısı Eki	4	- TIR (3), - DIR (1)				alıştı > alıştırdık, alıştım > alıştırdım/alıştırdın
K11	Belirtme Durumu Eki	6	- (Y)I > Ø (3), - İ > Ø (2), - (Y)İ > Ø (1)				burayı > bura, filmi/filim, türkçeyi > türkçe, okumayı > okumak/okuma, filmleri > filimler
K12	Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki	16	- M > Ø (13), - (I)M > Ø (3)				gitmedim > gitmedi, anlıyom > anlıyo, anlamıyom > anlamıyo, konuşucam > konuşcak, bilmiyom > bilmiyo, istiyom > istiyoy, anlatcam > anlatcak, izliyom > izliyo, izlemiyom > özlemiyoy, dinlyom > dinliyo, anlamadım > anlamadı, seviyom > seviyo,
K13	Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki	4	- M > Ø				öğrendim > öğrendi, çalışıyom > çalışıyo
K14	Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki	4	- M > Ø				anlatıyom > anlatıyo, seviyom > seviyo, geldim > geldi,

Tablo 20’de görüldüğü üzere katılımcı bazında bireysel olarak en çok görülen biçim bilimsel hata türü; 14 katılımcının 6’sında (K1, K2, K3, K12, K13, K14) yani katılımcıların %42’sinde tespit edilen “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları”dır. Onu ikinci sırada 14 katılımcının 3’ünde (K4, K7, K8) yani katılımcıların %21’inde görülen “Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları” ve üçüncü sırada 14 katılımcının 2’sinde (K9, K11) yani katılımcıların %14’ünde görülen “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” takip etmektedir. Son olarak K10’da görülen “Gereksiz Ettirgenlik Çatısı Eki Kullanımı

Hataları” %7’lik katılımcı bazında en çok görülen dördüncü biçim bilimsel hata türüdür. Katılımcı bazında en çok tespit edilen hata türlerinin oransal dağılımı şu grafikte yer almaktadır:



Şekil 10. Katılımcı bazında en çok görülen biçim bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı

5.3. Söz Dizimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgular

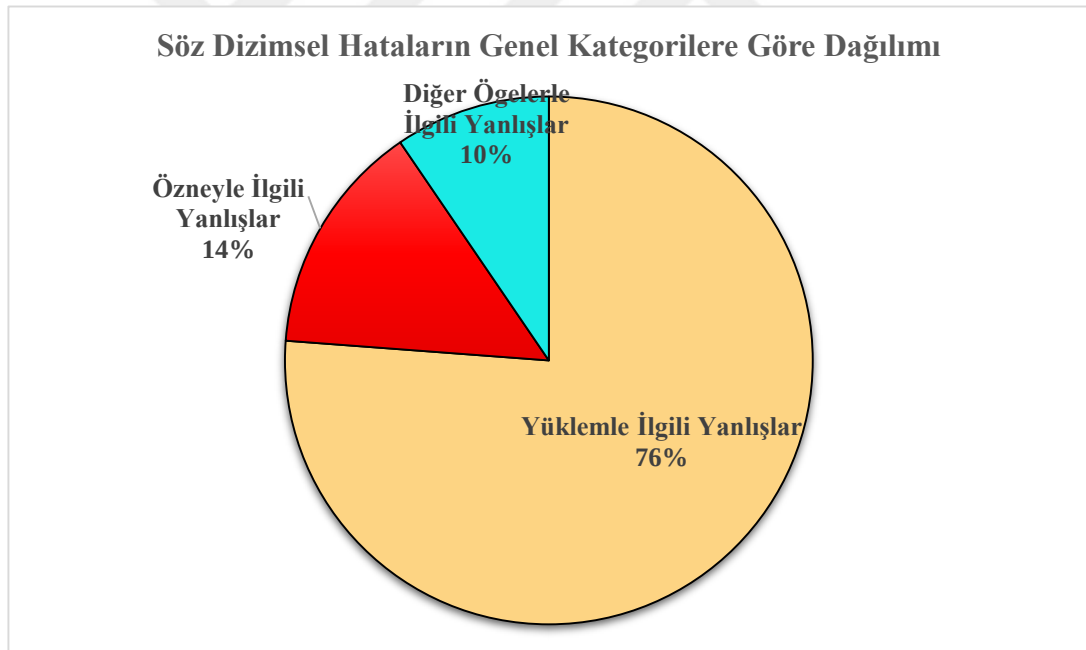
Söz dizimi/tümce bilgisi/sentaks sözcüklerin ve eklerin cümle içindeki görevlerini, hangi dizilişlerde yer alabileceğini ve cümlelerin türlerini inceleyen dil bilgisi dalıdır (Eker, 2013, s. 333). Bu araştırmada katılımcıların cümlelerin öğelerinden hangilerini düşürdüğü yahut öğeleri hangi sırada kullandığı incelenmiş ve konuşma dili baz alınarak hatalar tespit edilmiştir. Katılımcılarda tespit edilen biçim bilimsel düzeydeki hataların türleri, sayıları ve örneklerine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Yalnızca 8 katılımcıda söz dizimsel hata tespit edildiği için oranlar ona göre hesaplanmıştır. Söz dizimsel düzeyde tespit edilen hata türlerinin en çok görülenenden en aza doğru sıralaması aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 21. Söz dizimsel hataların çoktan aza doğru sıralaması

Söz Dizimsel Hataların Çoktan Aza Doğru Sıralaması
1. Yüklemin Ortada Kullanımı (28 adet)

2. Yüklemin Başta Kullanımı (27 adet)
3. Yükleme Eksikliği (9 adet)
4. Öznenin Ortada Kullanımı (8 adet)
5. Nesnenin Sonda Kullanımı (5 adet)
6. Öznenin Sonda Kullanımı (4 adet)
7. Dolaylı Tümleç Eksikliği (2 adet)
8. Edat Tümleci Eksikliği (1 adet)
TOPLAM: 84 ADET

Tablo 21’de görüldüğü üzere katılımcılarda tespit edilen 84 söz dizimsel hatanın 64’ünü (%76) “Yükleme İlgili Hatalar”, 12’sini (%14) “Özneyle İlgili Hatalar”, 8’ini (%10) “Diğer Ögelerle İlgili Hatalar” oluşturmaktadır. Hataların genel kategorilere göre dağılımını şu grafikte görebilmek mümkündür:



Şekil 11. Söz dizimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı

Yukarıda görüldüğü üzere “Yükleme İlgili Hatalar” söz dizimsel hataların %76’sı gibi büyük bir oranını oluşturmuştur. Yukarıda isimleri ve sayıları verilen bu söz dizimsel hata türlerinin her bir kategori için ayrıntılı incelemesi ise şu şekildedir:

5.3.1. Yükleme İlgili Söz Dizimsel Hatalar

5.3.1.1. Yüklemin Ortada Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 28 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının 8'inde (K1, K2, K3, K4, K9, K10, K11, K12) yani katılımcıların %100'ünde görülmüştür. Hatayla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

Katılımcı 1'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *En sevdiğiniz ders hangisi? Neden bu dersi daha çok seviyorsunuz?*

- *Iuu (3 saniye durakladı) Ven (Fen).*

Destekleyici Soru: Neden bu dersi seviyorsun peki?

- *Çunkuu, eee canlıları geldii (canlılar konusu), çok siviyom oretmeen, boylee anlaşıyoorum (şı ve yor uzun söylendi), çok sevdim (m sesinde baskı var) vee (uzatarak) dersi sefdim.*

Doğru Cümle: Öğretmeni çok seviyom.

Örnek 2. Soru: *Türkçe zor bir dil midir? Yani zorlanıyor musun? Arapçadan daha mı zor? Zor bir dil mi Türkçe?*

Cevap: Biraaz, biraz ben (bana) geliyo, çok zo(zor).

Doğru Cümle: Bana biraz, çok zor geliyor.

Örnek 3. Soru: *Peki şarkı falan dinliyor musun? Böyle rap şarkılar, Türkçe şarkılar...*

Cevap: Biraaz, viraz dinliyo.

Soru: Peki bunlar senin Türkçe öğrenmende fayda sağlıyor mu? Dili daha iyi bir şekilde öğrenmende? Anlıyor musun filmlerin bazı yerlerini?

Cevap: Evd (evet), bazeen muziik anlıyorum ne diyo.

Doğru Cümle: Evd (evet), bazen muziik (müziklerde) ne deniyo (deniyor) anlıyorum.

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *İkisi aslında o meslekten değil ama terzide mi çalışıyorlar? Mesleği o değil mi?*

- *Evet deil o adam, o adam onun – onun eee...(düşünüyor)*

Doğru Cümle: Evet, O adam değil. O adam onun ee...

Örnek 2. Soru: *Ama o da burada öğrendi Türkçeyi değil mi? Suriyede hiç bilmiyordu?*

- *Ama ooo umm bazaar en çok türççe konusuyo benim abim vee benim kardişim, küçük kardişim on yaşında, onkii yaşında o – onlar i-ikissi çok biliyo türççe. Ama biz biliyo.*

Doğru Cümle: Abim ve kardeşim, bazen en çok Türkçeyi onlar konusuyorlar. Küçük kardeşim on iki yaşında, onların ikisi Türkçeyi çok biliyo. Ama biz de biliyoruz.

Örnek 3. Soru: *Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?*

- *Mesaa aannem a- babam Arapça, ama ben istiyom Türççe, onlar türççe bilmeem, benim yenge türk-çe bilmiyor nasıl onunla (onunla) kunuşcaam, o hiç bilmiyor, çünkü iki çocuk varmış küçükmüş.*

Doğru Cümle: Mesela annem babam Arapça konuşuyor ama ben Türkçe istiyorum. Onlar Türkçe bilmez. Yengem Türkçe bilmiyor, nasıl onunla konuşacağım? O hiç bilmiyor ve iki çocuğu var, küçükler.

Örnek 4. Soru: *Sen daha mı zorlanmıştın Türkçe öğrenirken? 7 -8 yaşında mı gelmiştin buraya?*

- *Türkiye geldimm 15 – dokuz yaşın-da, on yaşında, ö-önce istanbule girdi, e- gittik sora böreye gel-dik. Yani soraa dokuz ay sora i Süreyeye (Suriyeye) döndüük sora bureye (buraya) geldik.*

Doğru Cümle: Türkiyeye dokuz – on yaşında geldim. Önce İstanbula gittik sonra buraya geldik. Dokuz ay sonra Suriyeye döndük sonra buraya geldik.

Katılımcı 3'ten Örnek:

Soru: Türkçe zor bir dil midir? (Evetse neden, hayırsa neden?)

- Eved zor.

Destekleyici Soru: Neden zor?

- Baze kelimeler var zor. Boyle.

Doğru Cümle: Bazı zor kelimeler var. Böyle...

Katılımcı 4'ten Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...) Türk televizyonu falan izliyor muydu? Hiç bilmiyor mu?*

- Haayir bilyo.

Destekleyici Soru: Yani az da olsa... Ne kadar biliyorlardı Türkçeyi?

İı yanii bilyo, ba-ba ilee abii-ler.

Doğru Cümle: İı yani babam ile abilerim biliyo.

Örnek 2. Soru: *Sen dersi anlayabiliyor musun?*

- Eveet.

Destekleyici Soru: Anlayabiliyorum ya da anlayamıyorum diyebilirsiniz bana. Anlayabiliyorum diyebilir misin benim için?

- Eee annadım amaa e konusyo zor.

Doğru Cümle: Eee anladım ama zor konusuyom.

Katılımcı 9'dan Örnek:

Soru: Türkiyede de geldi mi o öğretmen, aynı öğretmen? Türkiyeye gelmiş miydi sizle beraber?

- Yok.

Destekleyici Soru: O ayrı?

- O ayrı. Şimdi bilmiyorum napıyo.

Doğru Cümle: O ayrı. Şimdi napıyo bilmiyorum.

Katılımcı 10'dan Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?

- Şarkılar çok **dinliyorum** Türkçe.

Doğru Cümle: Türkçe şarkılar çok **dinliyorum**.

Katılımcı 11'dan Örnek:

Soru: Yoksa her yerde kullanıyor musun? Çalışıyorsan işte mi?

- Her yerde **kullanıyorum** Türkçe. Fazla yenii (yani) arapça hem de ben okumak hem de Arapça hiç bilmiyom Türkçe fazla biliyom.

Doğru Cümle: Türkçeyi her yerde **kullanıyorum**.

Katılımcı 12'dan Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)*

- Cık (hayır anlamında)

Destekleyici Soru: Onlar Türkiye'ye gelince mi Türkçe öğrendiler?

- Az **biliyom** (biliyo) beni(benim) abi.

Doğru Cümle: Benim abim az **biliyo**.

Örnek 2. Soru: *Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?*

- Film **izliyo** Turçe.

Doğru Cümle: Türkçe film **izliyorum**.

5.3.1.2. Yüklemin Başta Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 27 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel hata tespit edilen 8 katılımcının 2'sinde (K2, K12) yani katılımcıların %25'inde görülmüştür. Bu hataların 24 adeti'i K2'ye

aittir. Bu durumunun en önemli sebebi K2'nin diğer katılımcılara oranla %50 daha fazla konuşmuş olmasıdır ayrıca bu katılımcının Türkçesinin diğer katılımcılara nazaran daha kötü seviyededir. Bu hata türüne katılımcılardan şu cümleler örnek gösterilebilir:

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Türkçe zor bir dil midir? (Evetse neden, hayırsa neden?)*

- Mesa şim – di mi eskiden mi?

Destekleyici Soru: Eskiden de, şimdi de. Eskiden ne düşünüyordun, zor olduğunu mu düşünüyordun?

- Düşünüyo bir – az kolaymuş, bir – aaz yanii zor diil (değil), biraz zor.

Doğru cümle: Biraz kolay olduğunu düşünüyom, biraz, yani zor değil, biraz zor.

Örnek 2. Soru: *Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır? En kolay hangisi sana göre?*

- A- an (en) kulaay yazmaak. Massaa (mesela) tah-ta-laa yazziyo allıyoruum (anlıyorum) eveet. Ama mesee bir cumlee annamadım. Öğretmen sorcam ben bunla- bunu anlamadım. Mesam aaz, önce fen ö-retmenig-geldii, e anna-madım, dediim annamadıı, diyoo nasıl annamadın didi, didii sen yedinci sınıf fen almadın mı? Dedim aldım ama unuttum yee-dinci sınıfa, gittii, sekezenci sınıf geldi aaaa bir -az unuttuum, diyyoo (diyor) tamam ben sinii bi daha kunuş-kunuşa (konuşayım)... yannii anlaticaaam ama ee teneffuz geldiuh ol-madı. Dedii, başka bir dersi anlatırım.

Doğru Cümle: En kolay yazmak. Mesela tahtaya yazıyor anlıyorum evet ama mesela bir cümle anlamadım. Öğretmene sorcam: “Ben bunu anlamadım” diye. Mesela az önce Fen öğretmeni geldi. “Anlamadım” dedim. “Nasıl anlamadın? Sen yedinci sınıfı almadın mı?” dedi. “Aldım ama unuttum. Yedinci sınıfa gittim, sekizinci sınıfa geldim ama biraz unuttum.” dedim. “Tamam, ben seninle bir daha konuşayım. Yani tenefüs gelince anlaticam, olmadı başka bir derste anlatırım.” dedi.

Örnek 3. Destekleyici Cümle: *Öğretmene dersi sevmediğini söylemiyorsun...*

- Evet, ee mesaa öret-meni sive-riim, oo benim öretmen annem gibiih, zannetiyorum annem gibih, benim öret-tiyo. Ama öretmeni severim ama İngilizceyi sevemeem. Kitapları seve-meem.

Doğru Cümle: Evet, ee mesela öğretmeni severim; o benim annem gibi, onu annem gibi zannediyorum. Bana dersi öğretiyor. Öğretmeni severim ama İngilizceyi sevemem, kitapları sevemem.

Örnek 4. Soru: Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz? Dersi nasıl işliyor? Memnun musun? İyi anlatıyor mu konuları?

- Eveet, ama be-niim birinci sınıf birin-ci ders, gelmedim için dokkus onbeşe geldim, bilmeem kaç saat, diyoo ders, derş başlamaa dokusta ama ee seviyorum Türççeyee, Türççeye bazar-tesii varmış çok seviyorum Türççe-yee.

Doğru Cümle: Evet ama ben birinci sınıf birinci ders gelmediğim için. – Dokuz onbeşte geldim. – Saat kaç bilmem/bilmiyorum. Öğretmen: “ Dersin başlaması dokuzda.” diyoo ama ee seviyorum Türkçeyi pazartesi var. Çok seviyorum Türkçeyi.

Katılımcı 12'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Peki sence bu Arapça yani senin konuştuğun dille Türkçe birbirine benziyor mu? Yoksa benzemiyor mu? Çok mu farklı birbirinden?

- Var bişey yani benziyo.

Doğru Cümle: Bir şey var; yani benziyo.

Örnek 2. Soru: Hangi şarkı? Biliyor musun hiç? Aklına gelen... Biri dedi, İbrahim Tatlıses dedi, ya da Mustafa Ceceli dinliyormuş bir arkadaşın.. Senin sevdiğin bir şarkıcı var mı hiç?

- Unuttum bunu ney adı.

Doğru Cümle: Bunun adı ne unuttum.

Örnek 3. Soru: *Hıh öğretmen geliyor Türkçe anlatıyor.. Arapça anlatsın ister miydin? Kendi, Suriye dilinde?*

- **İstersin (isterim)** annatçaak(anlatsın) çok yani.

Doğru Cümle: Çok anlatsın **isterim** yani. / Anlatsın **isterim**, çok yani.

5.3.1.3. Yüklem Eksikliği Hataları

Bu hata türüne 9 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının 4'ünde (K1, K2, K5, K10) yani katılımcıların %50'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

Katılımcı 1'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Çalışıyor musun?*

Cevap: Iı okuldaan (okula) başlımaadu (başlamadan) çalıştım biraaz, çunku baraa (para), biaaz çalıştım bii ay çoraa (sonra), sora bit-ti okulda (okula) geldi daha rahatli (rahatlık).

Doğru Cümle: Iı okula başlamadan çalıştım biraz çünkü para **gerekiyordu**. Biraz çalıştım, bir ay sonra bitti ve okula geldim. Okulda daha rahatlık var/rahatım.

Örnek 2. Soru: *Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?*

Cevap: Arap-ça. Çunkuu biss (biz) hepsii (hepimiz) Arapç, ee Arapça (Arap/Arabız), bi taanee Türkç, Turk, Boraan, adı.

Doğru Cümle: Arapça. Çünkü biz hepimiz arabız. Bir tane Türk **var**; Boran adı.

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Okula gelmeden önce kursa gidiyor muydun? Yoksa okulun içinde mi kurs vardı?*

- Evt, yok bu diil(değil), üçüncü sınıf. Sora digil. Ben çok ıı üçüncü ye- sekizeye (kekeledi) kadar.

Doğru Cümle: Evet **vardı** ama bu sınıfta değil, üçüncü sınıfta. Sonra değil. Ben üçüncü sınıftan sekize kadar **okudum**.

Örnek 2. Soru: *Pekii, Türkçe şarkılar dinliyor musun?*

- *Bı tanne, adı ne? Duy-duum ki, bi dee denize varmiij mı ay mı vurmuş bana ne onlar ikkis-si çok iz-liyorum (dinliyorum).*

Doğru Cümle: Bir tane var. Adı ne..? “Duydum ki”, bir de “denize varmış mı ay mı vurmuş bana ne”. Onların ikisini çok dinliyorum.

Katılımcı 5’ten Örnek:

Soru: *Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır?*

- *Konuşmak.*

Destekleyici Soru: *Okumak ve yazmak daha mı zor sence?*

- *Aynen daha mesela çünkü iki harf arka arkaya gelince öyle daha zor oluyo.*

Doğru Cümle: Aynen daha zor çünkü iki harf arka arkaya gelince öyle daha zor oluyo.

Katılımcı 10’dan Örnek:

Soru: *Türkçe ile Arapça birbirine benziyor mu ?*

- *Bazı ee yani mesa aynı dersler mesaa ven dördüncü sınıf Arapça okudum yani beşinci sınıf aynı benziyor, fiiller vöyle şeyler buldum.*

Doğru Cümle: Bazı ee yani mesela aynı dersler var. Mesela Fen. Dördüncü sınıfı Arapça okudum yani beşinci sınıfla aynı, benziyor. Fiiler, böyle şeyler buldum.

5.3.2. Özneye İlgili Söz Dizimsel Hatalar

5.3.2.1. Öznenin Ortada Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 8 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının 3’ünde (K1, K2, K9) yani katılımcıların %37,5’unda görülmüştür. Hatayla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

Katılımcı 1’den Örnek:

Soru: Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek seni zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdin? Yani Arapça mı olsaydı? Yoksa Türkçe olması iyi mi?

Cevap: Yaanii, Arapça ben anlıyorum, çok anlıyorum ama Türçe (Türkçe) nabbi (napayım), nabii (napiyim), anlamıyorum ama alcaam.

Doğru Cümle: Yani ben Arapça anlıyorum, çok anlıyorum ama Türçe nabbi (napayım), nabii (napiyim). Anlamıyorum ama alcam.

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: *Evet, yengen nasıl Türkçe öğrenecek değil mi?*

- Öğrenmedi ama abim biliyo birazla (birazda) onunla konuşuyo sora diyo Arapça biz konuşçak, biziim dilim Arapça.

Doğru Cümle: Öğrenmedi ama abim biliyor, biraz da onunla konuşuyor sonra diyor: “Biz Arapça konuşacağız, bizim dilimiz Arapça.

Örnek 2. Soru: *Aklına gelen var mı? Mesela muallim öğretmen, muallime gibi kelimeler...*

- Muallimee... mesaa türççede nasıl söylüyolaar öğretmeen arapçada muallime, nasi siz söylüyorus, aynı me? Yanı..

Doğru Cümle: Muallime... Mesela Türkçede “öğretmen” diye nasıl söylüyorlar... Arapçada da muallime. Siz nasıl söylüyorsunuz? Aynı mı?

Örnek 3. Soru: *Evet, peki Aynı olan var mı? Kalem, kitap gibi... Kitabı nasıl söylüyorsunuz?*

- De- defteer bas (bazı) kelimeler Süryede defteer ama deftaar, biz deftar diyo. Aynı cümleler aaaa türççede bir – az fark varmış. Def – der, def – ter (sayıklıyor). Evet, sadece dee def- taar mesam bizda Arapça “de”, sizde “dee” ama dee bir – az ne koymış deftere siz burda bilmeem.

Doğru Cümle: Defdeer, bazı kelimeler Suriyede defter ama deftar, biz deftar diyoruz. Aynı cümleler ama Türkçede biraz fark varmış. Def -der, def – ter (sayıklıyor). Evet, sadece deftaar diyoruz... Mesela bizde Arapça “de”, ama sizde de “dee”ama siz burada deftere biraz ne koymuşsunuz bilmem.

Örnek 4. Soru: *Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?*

- Mesaa şimdii ben onunla (onlarla) kunuşmuyo her-kes biniim arka-daşım mesaam erkek-ler arka-daşım olmaak (olmaz) ee, biz-zim Sü-riyede mesa er-kekle kunuşmak yasaktır. Böyle **babam** diyo, ama kızlarla Arap-ça diyo, onlaar Arapça hiiç, unlar Arapça kunuşmuyo-laar.

Doğru Cümle: Mesela ben şimdi şimdi onlarla konuşmuyorum. Herkes benim arkadaşım . Mesela erkekler arkadaşım olmaz. Ee bizim Suriyede mesela erkekle konuşmak yasaktır. **Babam** böyle diyo ama “kızlarla Arapça konuşabilirsin”_diyor. Onlar hiç Arapça konuşmuyorlar.

Katılımcı 9’dan Örnek:

Soru: Türkçe ve Arapça birbirine benziyor mu? Arapça ile ortak kelimeler var mı? Hem Arapça hem de Türkçede aynı olan bir kelime söyleyebilir misiniz? (Muallim vb...)

Ek Soru: Ama sen Arapça bilmiyorum demiştin değil mi?

- Arapçada (arapçayı) **ben** Suriyedeki okuldan öğrendim.

Doğru Cümle: **Ben** Arapçayı Suriyedeki okuldan öğrendim.

5.3.2.2. Öznenin Sonda Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 4 kez rastlanmıştır ve sözdizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının 3’ünde (K2, K4, K12) yani katılımcıların %37’5’unda görülmüştür. Hatayla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

Katılımcı 2’den Örnek:

Örnek 1. *Soru: Peki Suriyedeiken de bu işi mi yapıyordu abin? Aynı yerde mi çalışıyordu? Aynı meslekte mi çalışıyordu, başka bir iş mi yapıyordu?*

- Yok, eskidan, eskiden Suriyeede terzi **üç kişii**, terziye çalışşıyolar.

Doğru Cümle: Yok, eskiden Suriyede **üç kişi** terziydi. Terzide çalışşıyorlardı.

Örnek 2. *Soru: Ama o da burada öğrendi Türkçeyi değil mi? Suriyede hiç bilmiyordu?*

- Ama ooo umm bazaar en çok türççe konuşşıuyo **benim abim** vee **benim kardişim**, küçük kardişim on yaşında, onkii yaşında o – onlar i-ikissi çok biliyo türççe. Ama biz biliyo.

Doğru Cümle: **Abim ve kardişim**, bazen en çok Türkçeyi onlar konuşşıyolar. Küçük kardişim on iki yaşında, onların ikisi Türkçeyi çok biliyo. Ama biz de biliyoruz.

Katılımcı 4'ten Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...) Türk televizyonu falan izliyor muydu? Hiç bilmiyor mu?

- Haayir bilyo.

Destekleyici Soru: Yani az da olsa... Ne kadar biliyorlardı Türkçeyi?

*İı yanii bilyo, **ba-ba ilee abii-ler.***

Doğru Cümle: İı yani **babam ile abilerim** biliyo.

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)

- Cık (hayır anlamında)

Destekleyici Soru: Onlar Türkiye'ye gelince mi Türkçe öğrendiler?

*- Az biliyom (biliyo) **beni(benim) abi.***

Doğru Cümle: **Benim abim** az biliyo.

5.3.3. Diğer Ögelerle İlgili Söz Dizimsel Hatalar**5.3.3.1. Nesnenin Sonda Kullanımı Hataları**

Bu hata türüne 5 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının 3'ünde (K2, K11, K12) yani katılımcıların %37,5'unda tespit edilmiştir. Hatayla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. *Soru: Ama o da burada öğrendi Türkçeyi değil mi? Suriyede hiç bilmiyordu?*

*- Ama ooo umm bazaar en çok türççe konuşuyo benim abim vee benim kardişim, küçük kardişim on yaşında, onkii yaşında o – onlar i-ikissi çok biliyo **türççe.** Ama biz biliyo.*

Doğru Cümle: Abim ve kardeşim, bazen en çok Türkçeyi onlar konuşuyorlar. Küçük kardeşim on iki yaşında, onların ikisi **Türkçevi** çok biliyo. Ama biz de biliyoruz.

Örnek 2. Soru: *Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?*

- Mesaa aannem a- babam Arapça, ama ben istiyom **Türççe**, onlar türççe bilmeem, benim yenge türk-çe bilmiyor nasıl onunla (onunla) kunuşcaam, o hiç bilmiyor, çünkü iki çocuk varmış küçükmüş.

Doğru Cümle: Mesela annem babam Arapça konuşuyor ama ben **Türkçe** istiyorum. Onlar Türkçe bilmez. Yengem Türkçe bilmiyor, nasıl onunla konuşacağım? O hiç bilmiyor ve iki çocuğu var, küçükler.

Örnek 3. Soru: *Annen peki üzülüyor mu kardeşin Türkçeyi öğrendiği ve Arapçayı unuttuğu için?*

- Diyoo sen öğren, sen ee çünkü sen daha küçüksün, küçükler hee- meen anlıyo **türeçeyi** ama büyükler anlamaaz **türççe**.

Doğru Cümle: Annem: “Sen öğren ee çünkü sen daha küçüksün, küçükler **Türkçeyi** hemen anlıyor ama büyükler **Türkçe** anlamaz.” diyor.

Katılımcı 11’den Örnek:

Soru: Yoksa her yerde kullanıyor musun? Çalışıyorsan işte mi?

- Her yerde kullanıyom **Türkçe**. Fazla yenii (yani) arapça hem de ben okumak hem de Arapça hiç bilmiyom Türkçe fazla biliyom.

Doğru Cümle: **Türkçeyi** her yerde kullanıyom.

Katılımcı 12’den Örnek:

Soru: Hangi şarkı? Biliyor musun hiç? Aklına gelen... Biri dedi, İbrahim Tatlıses dedi, ya da Mustafa Ceceli dinliyormuş bir arkadaşın.. Senin sevdiğin bir şarkıcı var mı hiç?

- Unuttum **bunu ney adı**.

Doğru Cümle: **Bunun adının ne olduğunu** unuttum.

5.3.3.2. Dolaylı Tümleç Eksikliği Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının 2’sinde (K1 ve K2) yani katılımcıların %25’inde görülmüştür. Hatayla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz? Nasıl işliyor dersleri?

- İşliyo (işliyor) ağaa- (ama) bazaar biniim (beni) çıkarmıyo.

Desteyici Cümle: Seni çıkarmıyor tahtaya...

- Eveet

Doğru Cümle: İşliyo ama bazen beni tahtaya çıkarmıyo./İşliyo ama bazen tahtaya beni çıkarmıyo.

Katılımcı 2'den Örnek:

Soru: Okula gelmeden önce kursa gidiyor muydun? Yoksa okulun içinde mi kurs vardı?

- Evt, yok bu diil(değil), üçüncü sınıf. Sora digil. Ben çok uu üçüncüü ye- sekizeye (kekeledi) kadar.

Doğru Cümle: Evet vardı ama bu sınıfta değil, üçüncü sınıfta. Sonra değil. Ben üçüncü sınıftan sekize kadar okudum.

5.3.3.3. Edat Tümlenci Eksikliği Hataları

Bu hata türüne 1 kez rastlanmıştır ve söz dizimsel düzeyde hata tespit edilen 8 katılımcının yalnızca 1'inde (K1) yani katılımcıların %12'5'unda görülmüştür. Hatayla ilgili katılımcıdan şu cümle örnek gösterilebilir:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Ailenizde kaç kişi var?

- Yedii, ben.

Ek soru: Seninle beraber yedi?

- Evet

Doğru Cümle: Benle beraber yedi.

5.3.4. Katılımcı Bazında En Görülen Söz Dizimsel Hata Türleri

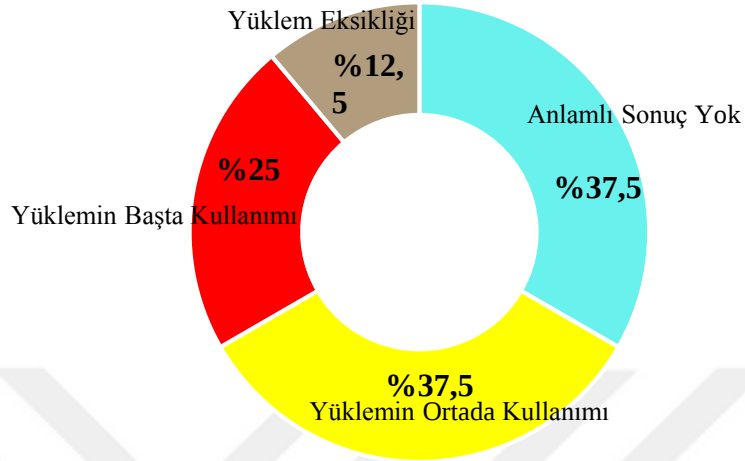
Söz dizimsel hata tespit edilen 9 katılımcının her birinde bireysel olarak en çok görülen hataların türleri ve sayıları şu şekildedir:

Tablo 22. Katılımcı bazında en çok görülen söz dizimsel hata türleri

Katılımcı Bazında En Çok Görülen Söz Dizimsel Hata Türleri		
Katılımcı	Hata Türü	Hata Sayısı
K1	Yüklemin Ortada Kullanımı	3
K2	Yüklemin Başta Kullanımı	25
K3	Yüklemin Ortada Kullanımı	1
K4	Yüklemin Ortada Kullanımı	2
K5	Yüklem Eksikliği	1
K9	3 farklı türde 3 adet hata (anlamli sonuç yok)	-
K10	2 farklı türde 2 adet hata (anlamli sonuç yok)	-
K11	2 farklı türde 2 adet hata (anlamli sonuç yok)	-
K12	Yüklemin Başta Kullanımı	3

Tablo 22’de görüldüğü üzere katılımcı bazında en çok görülen söz dizimsel hata türü, genel toplamda en çok görülen söz dizimsel hata türüyle aynı şekilde “Yüklemin Ortada Kullanımı Hataları”dır. Bu hata 8 katılımcının 3’ünde (K1, K3, K4) yani katılımcıların %37,5’unda görülmüştür. Bu hatası 8 katılımcının 2’sinde (K2, K12) yani katılımcıların %25’sinde görülen “Yüklemin Başta Kullanımı Hataları” takip etmiştir. Son olarak %12,5’luk bir oranı oluşturan K5’te ise diğer katılımcılardan farklı olarak “Yüklem Eksikliği Hataları” tespit edilmiş; geriye kalan %37, 5’luk oranı oluşturan üç katılımcı olan K9, K10 ve K11’de ise farklı türlerde birer adet hata tespit edildiği için anlamli bir sonuç elde edilememiştir. Katılımcı bazında en çok tespit edilen söz dizimsel hata türlerinin oransal dağılımı aşağıdaki grafikteki gibidir:

Katılımcı Bazında En Çok Tespit Edilen Söz Dizimsel Hata Türlerinin Oransal Dağılımı



Şekil 12. Katılımcı bazında en çok tespit edilen söz dizimsel hata türlerinin oransal dağılımı

5.4. Anlam Bilimsel Açıdan Elde Edilen Bulgular

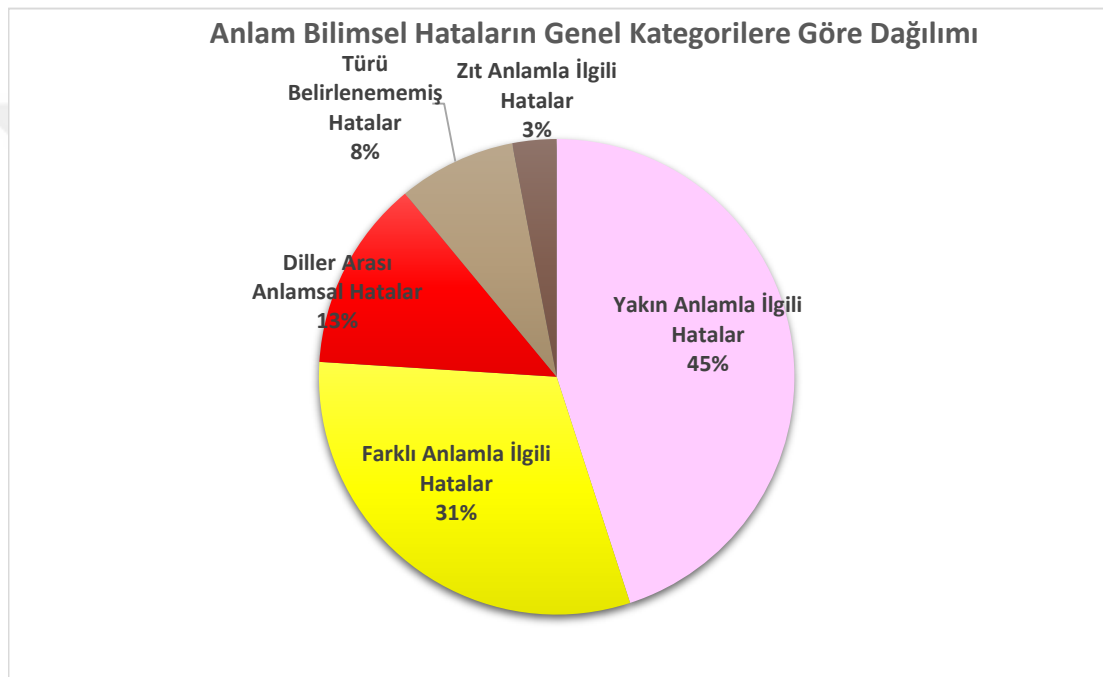
Anlam bilimi (semantik), bir dildeki sözcükleri/cümleleri anlam bakımından ele alan, sözcüklerin ses yapıları ve ifade ettiği kavramlar, yani dil ve düşünce yapısı arasındaki ilişkileri inceleyen dil bilgisi dalıdır (Korkmaz, 1992, s. 9). Bu çalışmada katılımcıların kullandıkları sözcükler eş anlamlılık, zıt anlamlılık, yakın anlamlılık, diller arasılık (farklı dillerde kelimenin yer alıp almadığı, kelimenin oluşumunda katılımcının ana dilinin etkisinin bulunup bulunmadığı) gibi faktörlere dikkat edilmiş ve anlamsal hatalar tespit edilmiştir. Katılımcılarda tespit edilen anlam bilimsel düzeydeki hataların türleri, sayıları ve örneklerine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Yalnızca 11 katılımcıda anlam bilimsel hata tespit edildiği için oranlar ona göre hesaplanmıştır. Anlam bilimsel düzeyde tespit edilen hata türlerinin en çok görülen en aza doğru sıralaması aşağıdaki tablodaki gibidir:

Tablo 23. *Anlam bilimsel hataların çoktan aza doğru sıralaması*

1. Yakın Anlamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları (12 adet)
2. Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları (9 adet)
3. Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları (5 adet)
4. Farklı Dillerde Eş Anlamlı Olan İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları (3 adet)
5. Türü Belirlenememiş Hatalar (3 adet)
6. Farklı Duyu Organlarıyla İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı (2 adet)
7. Türkçe Karşılığı Olmayan Arapça Kelime Kullanımı Hataları (2 adet)

8. Benzer İşlevde Fakat Farklı Anlamda İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları (1 adet)
9. Zıt Anlamlı Kelimelerin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları (1 adet)

Tablo 23’te görüldüğü üzere katılımcılarda tespit edilen 38 anlam bilimsel hatanın 17’sini (%45) “Yakın Anlamla İlgili Hatalar”, 12’sini (%31) “Farklı Anlamla İlgili Hatalar”, 5’ini (%13) “Diller Arası Anlamsal Hatalar”, 3’ünü (%8) “Türü Tespit Edilememiş Hatalar ve 1’ini (%3) “Zıt Anlamla İlgili Hatalar” oluşturmaktadır. Hataların genel kategorilere göre dağılımını şu grafikte görebilmek mümkündür:



Şekil 13. Anlam bilimsel hataların genel kategorilere göre dağılımı

Şekil 13’te görüldüğü üzere “Yakın Anlamla İlgili Hatalar” toplam anlam bilimsel hataların %45’ini oluşturarak katılımcıların en çok hata yaptığı kategori olmuştur. Yukarıda isimleri ve sayıları verilen bu anlam bilimsel hata türlerinin her bir kategori için ayrıntılı incelemesi ise şu şekildedir:

5.4.1. Yakın Anlamla İlgili Hatalar

5.4.1.1. Yakın Anlamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 12 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının 4’ünde (K1, K2, K7 ve K10) yani katılımcıların %36’sında görülmüştür. Hatayla ilgili örnekler şunlardır:

Katılımcı 1’den Örnek:

Soru: Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?

*Cevap: Arap-ça. Çunkuu biss (biz) **hepsii** Arapç, ee, Arapça (Arap), bi taanee Türkç, Turk Boraan, adı.*

Doğrusu: hepimiz

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. *“Güruub (grup). Mesa bir güruub oldu. Mesa sizde gürub diyolaar, meşa (mesela) **hepsi** örencileer, öretmeen numarassi öğrencii numarrassi.”*

Doğru kelime: bütün

Örnek 2. *Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?*

- İzli-yurum. Mesaa eee güneş kızları biliyomu sen?

***Benim Cevabım: Evet, biliyorum Güneşin Kızları'nu.*

*- Hep-sinii şimdi **göriyoraam** şimdii kırk-tan kaldım bir, o tam dil, biir çizgi azmış ben tam istiyorum onlar ö-renmek i-çiin.*

Doğru kelime: izliyorum

Örnek 3. *“Deniz-ze ay murmuş bana-ne, ama benn onunla **karişş-yorum** nasiil enn...”*

Doğru kelime: karıştırıyorum

Örnek 4. *Soru: Başka hangi dersi seviyorsun?*

- Temel. Temel Din biliyomesen? Türkçe içinde varmış, en, için Türkçe içinde varmış izliyor ama sosya yook tariih vaar tarihi sevemiyorum.

Doğru kelime: görüyorum

Örnek 5. *“...annem de-dii seen eyer şimdi ok- süriyede ben-onuncu sınıf şimdi onbeş yaşındayım mesaa şimdii lisseye getmek şimdi bir-as sekezeni **biterim** lisseye giderim şimdii.”*

Doğru kelime: bitiririm

Katılımcı 7'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Türkiye 'ye ilk geldiğinizde dil problemi yaşadınız mı?/Dili anlamakta zorlandınız mı? Bu sorunla nasıl baş ettiniz?

- Ben zorlamadım.

Destekleyici Cümle: Çok güzel.. Hiç zorlanmamışsın.

- Hayır zorlamadım ben, benim Türkçe daha iyiydi önceden ama şimdi biraz bozuldu.

Doğru kelime: zorlanmadım

Örnek 2. Soru: Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?

- Okulda diil de arkadaşımız vardı mobilyacı onun yanına gittim, yardım ediyodum e boyle üç – iki aydır hemen kaptırdım Türkçeyi öğrendim.

Doğru kelime: kaptım

Örnek 3. Soru: Başka var mı aklına gelen örnek kelime?

- Valla şu.. yok.

Destekleyici Soru: Muallim?

- Bazı kullanyolar evet.

Doğru kelime: bazen

Örnek 4. Soru: Tenefüse çıktığınızda kendi aranızda hangi dilde konuşuyorsunuz?

- Karışık, bazı arapça bazen türkçe, ortaak.

Doğru kelime: bazen

Katılımcı 10'dan Örnek:

Bu katılımcıda hataların tamamı alışmak > alıştırmak kullanımı kaynaklıdır. Örnek cümleler şunlardır:

Cümle 1:

Soru: Türkiye'ye ilk geldiğinizde dil problemi yaşadınız mı?/Dili anlamakta zorlandınız mı? Bu sorunla nasıl baş ettiniz?

- Eveed önce anlamıyoduk sonra **alıştırdık** biraz biraz öğrendiik.

Doğru kelime: alıştık

Cümle 2:

Soru: Senin Türkçe öğrenmeni kolaylaştırdı mı bu? Hani diyorsun ki “çente diyoruz”, “aa türkcede de var”. Kolay oldu mu senin için öğrenmesi Türkçeyi? Yoksa etkilemedi mi?

- Yok etkilendirmiyo, **alıştırdım.**

Doğru kelime: alıştım

Cümle 3:

Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

- Evet.

Destekleyici Soru: Neden?

- Yanii çünkü yani biz kendi vatanımıza ne zaman gideceez bilmiyoruz yanii, belki burda kalacaağız yani öğrenirsem daa iyi olur, **alıştırırsan.**

Doğru kelime: alışırısam

Cümle 4:

Soru: Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek sizi zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdiniz? Neden?

Ek Soru: Arapça olsun ister miydin derslerin? Kendi dilinde... Ne düşünüyorsun bu konuda?

- Yanii önceden boyle istiyodum Arapçaa ama yanii şimdi **alıştırdım** yani şimdi artık Arapça istemiyorum çünkü Türkşe bana daha kolay oldu içi.

Doğru kelime: alıştım

Cümle 5:

... Destekleyici Soru: Çok güzel. Şu an Arapçadan bile fazla biliyorsun Türkçe o zaman?

- Evet yani alıştırdın Türkçeye.

Doğru kelime: alıştım

5.4.1.2. Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 5 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının 4'ünde (K1, K2, K4 ve K12) yani katılımcıların %36'sında tespit edilmiştir. Hatayla ilgili örnekler şunlardır:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?

Cevap: Arap-ça. Çunkuu biss (biz) hepsii (hepimiz) Arapç, ee, Arapça, bi taanee Türkç, Turk, Boraan, adı.

Doğru kelime: Arap/arabız

Katılımcı 2'den Örnekler:

Örnek 1. Soru: Arapça – Türkçe bir dil olarak birbirine benziyor mu? Farklı mı birbirinden? Öğrenmesi, dilin özellikleri...

- Mesaa (mesela), Arapçaa farklı, zatem vaar kilimeler Türkyede ama fark-lı. Bis baş (devamını getirmede) – kilimleri söylüyos cümlelerdee Arapçada, a san (sen) getir onuu Arapçada diyorus e “cib hey”.

Doğru kelime: türkçede

Örnek 2. Soru: Suriyeli erkekler mi diyor?

- Eveet Süryeli, Türççe diil, Türk-ler dil Süriyeli...

Doğru kelime: Türk

Katılımcı 4'ten Örnek:

Soru: Hangi mesleği yapıyor baban, ne iş yapıyor? Bir mesleği var mı? Çalışıyor mu?

- Eee ba-baa hişbişee amaa kardeşler ışyo.

Destekleyici Soru: Abin/abilerin mi çalışıyor?

- E-veet.

Doğru kelime: çalışıyo

Katılımcı 12'den Örnek:

Soru: Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?

- Suriyeli.

Destekleyici Soru: Arapça?

- Eveet Arapça.

Doğru kelime: Arapça

5.4.2. Farklı Anlamla İlgili Hatalar**5.4.2.1. Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları**

Bu hata türüne 9 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının 5'inde (K2, K7, K8, K9 ve K11) yani katılımcıların %45'inde görülmüştür. Hatayla ilgili örnekler şunlardır:

Katılımcı 2'den Örnek:

Örnek 1. “Yavaş yavaş sora kursa gittim, sora vöylee türççe oldu, türkçe oldum.”

Doğru kelime: öğrendim

Örnek 2. “.... Mesa benim kar –deşim, en küçük kardeşim, ben büyük bir – a (az), bu – bondan daa (daha) büyük üç sene, o benden küçüf. şee, o arapçaya hiç okola girmidii...”

Doğru kelime: gitmedi

Örnek 3. “Türkiye geldimm dokus yaşın-da, on yaşında, ö-önce istanbule girdi...”

Doğru kelime: gittim

Örnek 4. Deniz-ze ay murmuş bana-ne, ama benn onunla karışs-yorum nasiil enn...
ay vurmuş ban, a-ay vurmuş bana ne aaa deyoo annem diyo ne koyyosun sen? Deyo Türççe şarkileri koyyorum.

Doğru kelimeler (sırasıyla): açıyorsun, açıyorum

Örnek 5. Soru: Aramam şarkısı mı? Nasıl o şarkı? Hatırlayamadım...

- Sen yütüfte (yutupta) koy.

Doğru kelime: aç

Katılımcı 7’den Örnek:

... Destekleyici Soru: Aklına gelmiyorsa geçeyim?

- Aklıma geçmedi.

Doğru kelime: gelmedi

Katılımcı 8’den Örnek:

Örnek 1. Soru: Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?

- Eveet çünkü türkiyede kaldım belki cinsiyeti aldım, onüzden ölmek istiyom.

Destekleyici Soru: Niçin, anlayamadım?

- Cinsiyet.

Destekleyici Soru: Cinsiyet?

- He türkçe cinsiyeti.

Destekleyici Cümle: Ha nüfus, vatandaşlık...

- Eveet.

Destekleyici Cümle: Anladım. Bu yüzden burada yaşamaya devam edeceksin ve Türkçeyi daha iyi öğrenmek istiyorsun?

- Eeet.

Doğru kelime: vatandaşlık

Örnek 2. *Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek sizi zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdiniz? Neden?*

- Handi dil sevdim (düşünüyor) ee en basiti Türkçe ve matamatiik.

Doğru kelime: ders

Katılımcı 9'den Örnek:

Soru: Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır?

- Ba.. insanları göre değişir bazıları işte konuşmak, konuşmakla daha kolay iletişim kurabiliyorlar, bazıları işte yazmak, bazıları da her ikisi de aynı oluyo.

Destekleyici Soru: Senin için hangisi en kolay?

- Benim için işte en kolayı yazmak oldu. Söylediğim gibi harfler İngilizce harflerine benzediği için, işte öğretmen söylüyodu ben de harflere göre lehceleyip yazıyodum.

Doğru kelime: heceleyip

Katılımcı 11'den Örnek:

Örnek 1. *Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?*

- Çarki dinliyorum, filim izliyorum Arapşa filim izlemiyorum en çok Türkçe.

Destekleyici Soru: Çok güzel... Hangi diziyi/filmi seviyorsun?

- Meseen "Süz" filim var.

Destekleyici Cümle: Oo Söz...

- Evet.

Destekleyici Cümle: Çok güzel. Ben de izliyorum onu.

- Evet. Artuğlu... çalıştu.

Destekleyici Soru: A evet.

- Bu müzik işte (okulu zili bu dizinin müziği idi)

Destekleyici Soru: Haa “Diriliş” miydi? Ertuğrul...

- Ha Artuğluur bu işte. Bu yani bazı filimler çok izliyorum yani.

Doğru kelime: çaldı

Örnek 2. Soru: Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?

- Hayır ben en geldiin, okula kabl etmiyolar bize. Sora ben bi arkadaşları buldum, yavaş yavaş öğrendiim.

Doğru kelime: ilk

5.4.2.2. Farklı Duyu Organlarıyla İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 2 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının 2’sinde (K2 ve K8) yani katılımcıların %2’sinde görülmüştür. Hatayla ilgili örnekler şunlardır:

Katılımcı 2’den Örnek:

Soru: Pekii, Türkçe şarkılar dinliyor musun?

- Bı tanne, adı ne? Duy-duum ki, bi dee denize varmiiij mı ay mı vurmuş bana ne onlar ikkis-si çok izliyorum.

Doğru kelime: dinliyorum

Katılımcı 8’den Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?

- Eveet. Çarkı duyuyorum filimler duyuyorum her şey duyuyorum.

Doğru kelime: izliyorum

5.4.2.3. Benzer İşlevde Fakat Farklı Anlamdaki İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 1 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının yalnızca 1'inde (K2) yani katılımcıların %9'unda görülmüştür. Hatayla ilgili örnek şudur:

Soru: O zaman okuyorsun Türkçe kitaplar?

- Eveet oku-yorum çook-taan ye-dinci sınıfa **kadar.**

Doğru kelime: beri

5.4.3. Diller Arası Hatalar

5.4.3.1. Farklı Dillerde Eş Anamlı Olan İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının 3'ünde (K1, K8 ve K10) yani katılımcıların %27'sinde görülmüştür. Hatayla ilgili örnekler şunlardır:

Katılımcı 1'den Örnek:

Soru: Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyorsunuz?

*Cevap: Huii, filimlee izliyo, **kartoon filimle.***

Doğrusu: çizgi filim/çizgi film (Türkçe - İngilizce)

Katılımcı 8'den Örnek:

... Destekleyici Soru: Çok güzel. Peki anlayabiliyor musun o izlediğin şeyleri? Senin öğrenmende kolaylık sağlıyor mu Türkçeyi?

- Hayır. Bazı şarkıları anlamıyorum ama **tercemet** ör (anlaşlamadı) diyorum arapçada anlıyorum.

Doğru kelime: tercüme (Türkçe - Arapça)

Katılımcı 10'dan Örnek:

... Destekleyici Soru: Aa bilmiyordum yaprak kelimesinin aynı olduğunu. Mesela çanta?

- Çanta da aynı ama yanii lafzı biraz karı.. yani..

Destekleyici Cümle: Telaffuzu...

- Evet.

Doğru kelime: telaffuzu (Türkçe - Arapça)

5.4.3.2. Türkçe Karşılığı Olmayan Arapça Kelime Kullanımı Hataları

Bu hata türü anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının yalnızca 1'inde (K14) 2 kez tespit edilmiştir. Katılımcı konuşmasının bir yerinde matematik dersinde bir konu olduğunu ifade ettiği “hisar” kelimesini kullanmıştır ancak bu kelimenin Türkçe karşılıklarında benzer bir anlam bulunmamaktadır. TDK'ya göre hisar: “Bir şehrin veya önemli bi yerin korunması için taştan yapılmış, yüksek duvarlı ve kuleli, çevresinde hendekler bulunan küçük kale”⁴⁶ ve “Klasik Türk müziğinde birleşik bir makam”⁴⁷ anlamlarına gelmektedir. Bu farklılıktan ötürü ana dili Arapça olan birine danışılma gereği duyulmuştur. Ana dili Arapça olan Linda C., katılımcının kullandığı “hisar” kelimesinin Arapçada bir matematik terimi olan “Hasr” ile eş anlamlı olabileceğini belirtmiştir. Arapçada bir matematik terimi olan Hasr bir tür rakam sınıflandırmasıdır ve bu terimin Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Linda C. konu hakkında şu açıklamayı yapmıştır: “Hasr terimi sayıları sıralamaya benzer ama tam olarak öyle değildir. Mesela bu $1 < 2 < 3 < 4$ bir hasr değil sıralamadır. Hasr örneği bunlardır: “ $56 < 34 < 10$ ” yani iki sayı arasına bir sayı koymaya hasr denir. Konu hakkında şu kaynağa bakılabilir⁴⁸ şeklinde bilgi vermiştir. Katılımcının konuşmasında geçen ilgili bölüm şudur:

En sevdiğiniz ders hangisi? Neden bu dersi daha çok seviyorsunuz?

- Matamatiik bi de Türke.

Destekleyici Soru: Matematik bir de Türkçe?

- Evet.

⁴⁶ “Hisar Ne Demek”, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 30.05.2021).

⁴⁷ “Hisar Ne Demek”, <https://sozluk.gov.tr/>, (Erişim Tarihi: 30.05.2021).

⁴⁸ Linda C.'nin “Hasr” terimiyle ilgili bilgi alınması için önerdiği kaynak: [ويكيبيديا - حصر](https://tr.wikipedia.org/wiki/Hasr) (wikipedia.org).

Destekleyici Soru: Neden bu dersleri daha çok seviyorsun?

- 3 saniye sustu--- Çünkü bunlaar, daha güzel anlatıyo. Türkee anladıyo bi de **Hisarlar** annatıyo.

Destekleyici Soru: Neyler anlatıyo?

- **Hisarlar** meseen tüm matamatiik.

Destekleyici Soru: Hıhı? Hisarlar?

- Evet.

Destekleyici Cümle: Anladım.

Buna göre örnek cümlelerdeki “hisar/hisarlar” kullanımını Arapçadaki bir matematik terimi olan “Haslar” olarak anlamak mümkündür. Bu açıdan bu kelime kullanımının “Farklı Dildeki Eş Anımlı Kelimenin Kullanılması” hatası olduğunu söylemek mümkün olabilir.

5.4.4. Zıt Anlamla İlgili Hatalar

5.4.4.1. Zıt Anımlı Kelimelerin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Bu hata türüne 1 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının yalnızca 1’inde (K7) yani katılımcıların %9’unda görülmüştür. Hatayla ilgili örnek cümle şudur:

“Soru: İlk geldiğin zamanı da düşünerek, hangisi daha zor sence? Anlamak mı, konuşmak mı?”

- Annamak mı konuşmak mı...? Anlamak.

Destekleyici Soru: Neden?

- Konuş, konuşmayı biliyodum ilk zamanda anlamak öğrendim çünkü bazı kelimelerde bilmiyodum öğrendiim anlamaya başladım.

Destekleyici Soru: Anladım. O zaman anlamak daha zor ilk başlarda?

- Aynen. **Sora** zor, sora yavaş yavaş düzendi.

Doğru kelime: önce

5.4.5. Türü Belirlenememiş Hatalar

Bu hata türüne 3 kez rastlanmıştır ve anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcı arasında yalnızca katılımcı 5'te tespit edilmiş olup söz konusu kelimenin hangi anlama geldiği tespit edilemediğinden hata türü belirlenememiştir. Katılımcıdaki bu hata, birbirine benzeyen iki kelimedede tespit edilmiş olup üç kez tekrarlanmıştır. Katılımcı “avkat” ve “avukat” kelimelerini çoğul eki kullanarak üç farklı yerde kullanmıştır fakat “avkat” kelimesinin Türkçede karşılığı yoktur. Katılımcının kullandığı diğer kelime olan “avukat” kelimesi ise Türkçede bir meslek grubunu karşılamaktadır ve kullanıldığı cümledeki anlamı Türkçedeki karşılığıyla örtüşmemektedir. Katılımcıyla ilgili olan bu durumu aydınlatmak adına ana dili Arapça olan Linda C.'ye danışılmıştır. Linda C. katılımcının bu kullanımını şu şekilde yorumlamıştır:

“Arapça kökenli vakit kelimesi var. Biz “vakt” şeklinde söylüyoruz.

Çocuk Arapça vakt kelimesini Türkçeleştirerek söylemeye çalışmış olabilir⁴⁹”.

Buna göre katılımcının kullandığı “avkat ve avukat” kelimeleri Arapça'da ve Türkçede ortak kullanılan “vakit” kelimesiyle eş anlamlıdır. Bu kullanıma dair örnek cümleler şu şekildedir:

Örnek 1. Soru: *Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?*

- Arapça

Destekleyici Soru: Arapça... Peki hiç Türkçe konuştuğunuz oluyor mu kendi aranızda?

- Belki mesela çünkü ablam Türkçe şu anda öğreniyo. Ben bazı avkatlarını öğrenmek için ben ondan daha iyi çünkü bazı avukatlar ben onla konuşuyom.

Doğru kelime: vakitler

Örnek 2. Soru: *Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.)*

⁴⁹ Anadili Arapça olan Linda C. ile 30.05.2021 tarihinde yapılan görüşmeden elde edilen bilgidir.

- *İştee alışverişe misa ayüzbir öyle bişey orda Türkçe konuşuyorum. Okulda da bazı avukatla öğretmenle mesaa Türkçe konuşuyoruz, öyle.*

Doğru kelime: vakitler/vakitlerde

5.4.6. Katılımcı Bazında En Çok Görülen Anlam Bilimsel Hata Türleri

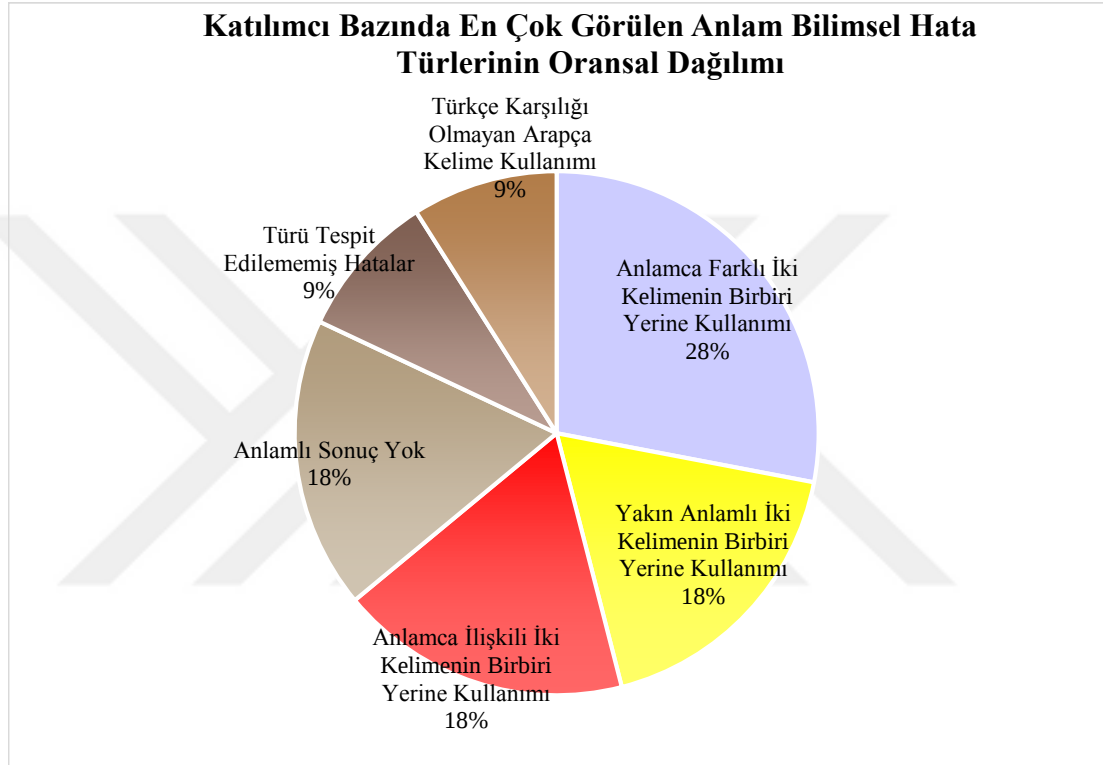
Anlam bilimsel düzeyde hata tespit edilen 11 katılımcının her birinde bireysel olarak en çok görülen hataların türleri, sayıları ve örnek kelimeler şunlardır:

Tablo 24. Katılımcı bazında en çok görülen anlam bilimsel hata türleri

Katılımcı Bazında En Çok Görülen Anlam Bilimsel Hata Türleri			
Katılımcı	Hata Türü	Hata Sayısı	Örnek Kelimeler
K1	3 farklı türde 3 adet hata (anlamli sonuç yok)	-	-
K2	Yakın Anlamli İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	5	bütün > hepsi, izlemek > görmek, karıştırmak > karışmak, görmek > izlemek, bitirmek > bitmek
K4	Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	1	çalışıyo > işyo
K5	Türü Tespit Edilememiş Hata	3	vakit (?)> avkat, avukat
K7	Yakın Anlamli İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	5	zorlamak > zorlanmak, kapmak > kaptırmak, bazen > bazı
K8	Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	2	vatandaşlık > cinsiyet, ders > dil
K9	Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	1	hecelemek > lehçelemek
K10	2 farklı türde 2 adet hata (anlamli sonuç yok)	-	-
K11	Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	2	çaldı > çalıştı, ilk > en
K12	Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı	1	arapça > suriyeli
K14	Türkçe Karşılığı Olmayan Yabancı Kelime Kullanımı	2	? > hisar (hasr - Arapçada bir matematik terimi)

Tablo 24'te görüldüğü üzere katılımcı bazında en çok görülen anlam bilimsel hata, 11 katılımcının 3'ünde (K8, K9, K11) yani katılımcıların %28'sinde tespit edilen "Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları"dır. Bu hatayı ikinci sırada 11 katılımcının 2'sinde (K2, K7) yani katılımcıların %18'inde görülen "Yakın Anlamli İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları" ve üçüncü sırada yine 11 katılımcının 2'sinde (K4, K12) yani katılımcıların %18'inde görülen "Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları" takip etmiştir. Katılımcıların geriye kalan 2'sinde (K1, K10) yani %18'inde farklı türlerde birer adet hata olduğu için anlamli sonuç elde edilememiş; %9'luk

oranı oluşturan K5’te hatanın türü tespit edilememiş ve diğer %9’luk oranı oluşturan K14’te “Türkçe Karşılığı Olmayan Arapça Kelime Kullanımı Hataları” tespit edilmiştir. Katılımcı bazında en çok tespit edilen söz dizimsel hata türlerinin oransal dağılımı aşağıdaki grafikteki gibidir:



Şekil 14. Katılımcı bazında en çok görülen anlam bilimsel hata türlerinin oransal dağılımı

Şekil 14’te görüldüğü üzere katılımcı bazında en çok görülen anlam bilimsel hata türü, 11 katılımcının 3’ünde yani katılımcıların %28’sinde görülen “Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”dır. Bu durum üzerinde katılımcıların Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz oluşu ve bildikleri çoğu kelimenin de anlamını tam olarak kavrayamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Tartışma

Suriyeli çocukların konuşmalarında yer alan dil bilimsel hataların tespitini ve analizini yapmayı amaçlayan bu çalışma sonucunda ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel ve anlam bilimsel olmak üzere dört ayrı düzeyde pek çok hata tespit edilmiştir. Bu bölümde araştırmanın uygulama kısmında elde edilen veriler konuya ilişkin alan yazın ışığında analiz edilecek ve karşılaştırılacaktır.

Alanyazına bakıldığında Suriyeli çocukların Türkçe konuşma becerilerini inceleyen çalışmalar konusunda kısıtlılıklar olduğu görülmektedir. Suriyelilere Türkçe öğretimine dair yapılmış olan çalışmalar genellikle yazma ve okuma becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu sebeple alanyazındaki bu çalışmalar arasında çalışmamızla benzer bulgulara ulaşmış olan “yazılı anlatım” becerisini inceleyen çalışmaların bulgularıyla karşılaştırma yapılacaktır. Alanyazında öncelikli olarak Arap ya da Suriyeli öğrencilere yönelik hata çözümleme yaklaşımına göre gerçekleştirilmiş çalışmalar; sonrasında ise yabancılara Türkçe öğretimi alanında hata çözümlemesi yaklaşımına göre oluşturulmuş diğer çalışmalar taranmış ve çalışmamızdaki bulgularla benzer niteliklere sahip olanlar seçilmiştir. Bu bölümde çalışmamızın bulguları her bir dil bilimsel düzey için ayrı başlıklar altında ele alınacak ve alanyazındaki benzer bulgularla karşılaştırılacaktır. Her bir dil düzeyi başlığında yapılan hata türlerinin tamamına yer verilemeyeceğinden en çok yapılan ilk üç hata ele alınarak değerlendirilecektir.

6.1.1. Ses Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Çalışmamızın sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde en çok hatanın ses bilimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların en çok hatayı ses bilimsel düzeyde yapmalarında kelime telaffuzunda zorluk yaşamaları, harfleri tam çıkaramamaları, kelime hazinelerinin yetersiz oluşu ve Arapça ve Türkçe arasındaki ses bilimsel farklılıklar etkilidir. Ses bilimsel düzeyde katılımcıya özgü olmayan (en az iki katılımcıda görülen) 28 farklı ses bilimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata; toplam ses bilimsel hatanın %13’ünü oluşturan ve 14 katılımcının 13’ünde yani katılımcıların %92’sinde görülen “Geniş Ünlü Yerine Dar ünlü Kullanımı Hataları” olmuştur. Ses bilimsel düzeyde tespit edilen hata türlerinin genel kategorilere göre dağılımına bakıldığında ise “Ünlülerle İlgili

Hatalar”ın 1504 hatanın 814 (%54)’ünü oluşturunken, “Ünsüzlerle İlgili Hatalar” 690 (%46)’ını oluşturduğu görülmektedir. Bu açıdan Suriyeli çocukların ünlü seslerin telaffuzunda ünsüz seslerin telaffuzuna göre daha fazla problem yaşadığını söylemek mümkündür. Bunun en önemli sebebi elbette ki Türkçe ve Arapçanın ses bilimsel açıdan büyük farklılık göstermesidir. Bu iki dil özellikle ünlü sesler açısından büyük bir farklılığa sahiptir. Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi: Arap alfabesinde ünlü yoktur; Arap alfabesinde yer alan 28 sesin 2’si (ي، و – vav, ye) yarı seslidir. Geriye kalan 26 tanesi hareke denilen işaretler vasıtasıyla seslendirilirler. Telaffuzda ise /a/, /e/, /i/, /u/ sesleri bulunmaktadır. Arapçada bulunan 26 ünsüz ses ancak hareke denilen işaretler vasıtasıyla ünlü hale gelebilirler. Türkçedeki /a/, /e/, /i/, /u/ seslerinin yerine Arapçada harekeler vardır. Türkçedeki gibi ünlü harfler bulunmamaktadır. Arapça kelimelerden fiilin kökü üç ünsüzden oluşur. Arapçada ünsüz sesleri ünlü yapabilmek için ya bir tür özel sembol olan ve kısa ünlü sesi veren (fetha, kesra, damme) kullanılmalıdır ya da uzun ünlü sesi veren elif, vav, ye harfleri kullanılmalıdır. Arapçada sessiz harflerin okunmalarını sağlayan işte bu hareket denilen semboller ve ا، ي، و (elif, ye, vav) harfleridir ancak bunlar alfabede gösterimlerinde Türkçede olduğu gibi herhangi bir ünlü sese karşılık gelmemektedirler yalnızca telaffuzda ortaya çıkmaktadırlar (Aydın, 2010, s. 10; Bulut, 2000; s. 35; Işık, 2015, s. 5; Maksudoğlu, 1992; Özgeçit, 2017, s. 49; Tanç, 2009, s.9) Sonuç olarak çalışmamız Türkçe konuşma dilini esas aldığı için Arapça konuşma dili baz alınarak değerlendirme yapıldığında Arapça konuşma dilinde Türkçede olan /o/, /ö/, /ü/ ve /ı/ seslerinin olmadığı görülmektedir. İşte bu sebeple katılımcılar bu seslerin telaffuzunda çok zorlanmışlardır.

Çalışmamızın bulgularına bakıldığında katılımcıların özellikle Türkçede olup Arapçada olmayan /ü/, /ö/, /ı/ gibi ünlü sesleri çıkarmakta zorlandıkları ve yerlerine /u/, /o/ ve /i/ seslerini kullandıkları görülmüştür. Ses bilimsel düzeyde en çok yapılan hata türünün “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı” olması tesadüfi değildir. Bu hata türü kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların 77 adetle en çok /o/ > /u/ kullanımı yaptığı görülmektedir; çünkü Arapçada /o/ sesi yoktur. Katılımcılar Türkçede /o/ sesi ile telaffuz edilen kelimeleri /u/ sesi ile söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili katılımcılardan örnekler şunlardır:

zorladı > zulladı (K1), motor > mutor (K2), şoförlük > şuförlük (K2), kolay > kulaay (K3, K4, K5), çocuklar > çucuklar (K4, K11), konuşmak > kunuşmak (K4), mobilyacı > mubilyacı (K6), dolap > dulap/dulab (K11, K12), kolaylaştırdım > kulaştırdım (K11), çok > şuk (K11), konuşmak > kunuşmag (K11), dolap > dulaab (K12), kolaydır > kulaydır (K13).

Benzer şekilde katılımcılar yine /o/ > /u/ kullanımının ince ünlü karşılıkları olan /ö/ > /ü/ kullanımı hatası yapmışlardır. Bu hataya katılımcılardan şu örnekler gösterilebilir:

bölüm > bülüm (K2), kötü > kütü (K2, K5), böyle > büyle (K2), böbrek > bübrek (K11), söz > süz (K11), gözlük > küzlük (K13).

Ayrıca katılımcılar en çok yapılan ses bilimsel hata türü olan “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları”nda yalnızca /o/ > /u/, /ö/ > /ü/ kullanımı yapmamış; /a/ > /ı/ ve /e/ > /i/ kullanımı hataları da yapmışlardır. Bu açıdan katılımcıların hem geniş ünlü yerine dar ünlü kullanma hem de ince ünlü yerine kalın ünlü kullanma eğiliminde olduğu söylenebilir. Zira en çok yapılan üçüncü ses bilimsel hata olan “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları” da bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu hata türü kapsamında katılımcılarda /e/ > /a/, /ü/ > /u/, /ö/ > /o/ ve /i/ > /ı/ gibi kullanım hataları değerlendirilmiştir. Buna göre Arap katılımcıların Türkçedeki ince ünlü sesleri telaffuz ederken zorlandıkları ve kelimedeki ince ünlü sesler yerine eşdeğeri kalın ünlü sesleri kullandıkları söylenebilir. Bu hataya şu kelimeler örnek gösterilebilir:

eskiden > eskidan, ders > dars, suriyeden > suriyadan, gelsene > gelsanaa, filimler > filimler, zaten > zatan, öldü > oldu, türkçe > turçe, dükkan > dukkan, dün > dun, uç > uç, büyük > buyuk, türk > turk, güzel > guzel, ön uç > on uç, küçük > kuçuk, cümle > cumle, öğretmen > oretmeen, öldü > oldu, ölmüş > olmuş, böyle > boyle, dört > doort, böyle > boylee/boyle, öyle > oyle), öğrendim > oorendim, öğrencem > orenceem, öyleydi > oyleydi, böyle > moyle, biliyo > biliyo, yani > yanı, bilemiyorum > bilimiyorum, sevdim > sevdim, öğrenmezsin > öğrenmezsin, istiyi > istiyo, istersin > istersin.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere katılımcılar özellikle Arapçada olmayıp Türkçede olan ünlü seslerde zorlanmakta, Türkçe kelime kullanımlarında ince ünlü sesler yerine kalın sesleri, geniş ünlü sesler yerine dar ünlü sesleri tercih etmektedirler. Çalışmamızdaki bu bulguları destekler nitelikte bazı çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmamızla benzer şekilde Bölükbaş (2011)’ın yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arapların yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasında da katılımcıların /o/, /ö/, /u/, /ü/, /a/ ve /e/ seslerini karıştırdıkları, bu seslerin sesletiminin onlar için neredeyse aynı olduğu ve bu nedenle yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca Çelik (2019)’in çalışmasında bulgularımızı destekler nitelikte A1 - A2 Türkçe dil seviyesindeki Suriyelilerin yazarken en çok /i/ - /e/, /o/ - /u/, /ö/ - /ü/, /u/ - /o/ ve /a/ - /e/ seslerini karıştırdıkları ve ünlü seslerde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Çiçek ve Kaplan (2016)'nın çalışmasında Suriyelilerin B1 seviyesinde olsalar dahi /ı/,/u/,/ü/,/ö/ gibi sesleri çıkarmakta ve yazmakta zorlandıkları bilgisi paylaşılmıştır. Suriyelilerin yazma becerilerdeki hataların incelendiği bu çalışmalarda da Suriyelilerin konuşma becerisinin incelendiği çalışmamızda da aynı ses bilimsel hataların tespit edilmesi çalışmamızın güvenilirliğini artırması bir yana; Suriyelilerin hem konuşurken hem de yazarken benzer hatalar yapıyor olmasının önemli bir kanıtıdır. Bu açıdan Suriyelilere Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerisine yönelik çalışmalarının birbirini tamamlar nitelikte olması önem taşımaktadır. Polat (1998, s. 53)'e göre bu tip ses bilimsel hataların en büyük sebebi Arapçada Türkçedeki gibi “büyük ve küçük” ünlü uyumlarının olmamasıdır. Çalışmamızda katılımcılarda görülen “*eskiden > eskidan, kolaydır > kolaydır, arapça > arapçe, kızlarla > kızlarla*” gibi büyük ünlü uyumu hataları Polat (1998)'in savını destekler niteliktedir. Bölükbaş (2011, ss. 9 – 10)'a göre bu tip hataların önüne geçmek için, ders esnasında sunulacak etkinliklerin Arapça ve Türkçe arasındaki sessel farklılıklar dikkate alınarak planlanması; ve özellikle Türkçe derslerinde ünlülerle ilgili yazma ve telaffuz çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada sonucunda elde edilen bulguların yazma becerisindeki ses bilimsel hataları inceleyen çalışmalardaki (Bölükbaş, 2011, Çelik 2019, Çiçek ve Kaplan, 2016) bulgularla bu denli örtüşmesi gösteriyor ki konuşma ve yazma becerisi iki ifade edici dil becerisi olarak ayrılmaz bir bütündür ve yabancılara Türkçe öğretiminde bu iki beceri üzerinde ağırlıkla durulmalıdır.

Çalışmamız sonucunda 28 farklı ses bilimsel hata türü arasında en çok görülen ilk üç hata olan: “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları (%13)”, “Ünsüz Düşürülmesi Hataları (%12)” ve “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları (%12)”na alanyazında pek çok benzer örnek bulunmuştur. Peki çalışmamıza katılan Suriyeli çocukların en çok bu türlerde ses bilimsel hata çıkarmasının sebepleri nelerdir? Bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülen en önemli sebepler şunlardır:

1. Türkçe - Arapça arasındaki ses bilimsel farklılıklar. Arapçada yazılı dilde ünlü bir harf olmaması, sözlü dilde Türkçede bulunan /o/, /ö/, /ü/ ve /ı/ ünlülerinin bulunmaması (Aydın, 2010; Bulut, 2000; Bölükbaş, 2011; Çelik, 2019; Işık, 2015; Maksudoğlu, 1992; Özgeçit, 2017; Polat, 1998; Tanç, 2009).

2. Arapçada Türkçedeki gibi Büyük - Küçük Ünlü Uyumu bulunmaması (Polat, 1998).

3. Türkçedeki geniş ünlülerden ikisi olan /o/ ve /ö/ sesinin Arapçada bulunmaması. Katılımcıların bu seslerin yerine hangilerini koyacakları konusunda zorlanması (Altun, 2012; Aydın, 2010; Bulut, 2000; Işık, 2015, Özgeçit, 2017).

4. Arapçadaki ünsüzlerin niteliklerinin Türkçeden farklı olması. Ünsüzlerin bazılarının telaffuzları ve boğumlanma noktalarının Türkçeyle hiç benzemiyor olması (Altun, 2012; Aydın, 2010; Bulut, 2000; Işık, 2015, Özgeçit, 2017)

Ses bilimsel düzeyde en çok yapılan ilk üç hata türünün alanyazındaki örnekler ışığında açıklaması sırasıyla şu şekildedir:

1. Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları

Bu hata türünde Türkçedeki geniş ünlüler olan /a/, /o/, /e/ ve /ö/ ünlülerin tamamıyla ilgili hatalar bulunmaktadır. Katılımcılarda çoktan aza doğru sırasıyla /o/ > /u/, /e/ > /i/, /a/ > /ı/ ve /ö/ > /ü/ kullanım hataları görülmüştür. /o/ > /u/ kullanımı doğrudan Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan /o/ sesinin varlığıyla ilişkilidir. Katılımcılar kendi dillerinde /o/ sesini kullanmadıkları için, içerisinde /o/ sesi bulunan Türkçe kelimelerde /u/ sesini kullanmışlardır. Bu kullanıma çalışmamızdan şu örnekler verilebilir: *zorladı* > *zulladı* (K1), *motor* > *mutor* (K2), *şoförlük* > *şuförlük* (K2), *kolay* > *kulaay* (K3, K4, K5), *çocuklar* > *çucuklar* (K4, K11), *konusmak* > *kunuşmak* (K4), *mobilyacı* > *mubilyacı* (K6), *dolap* > *dulap/dulab* (K11, K12), *kolaylaştırdım* > *kulaştırdım* (K11), *çok* > *şuk* (K11), *konusmak* > *kunuşmak* (K11), *dolap* > *dulaab* (K12), *kolaydır* > *kulaydır* (K13).

/o/ > /u/ kullanımı haricinde kalan /e/ > /i/, /a/ > /ı/, /ö/ > /ü/ kullanım hataları ise doğrudan Arapça - Türkçe farklılığından kaynaklanmamaktadır. Katılımcılar geniş ünlü sesler yerine dar ünlü sesleri kullanmayı tercih etmişlerdir.

Çalışmamızda tespit edilen “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları”na alanyazındaki çalışmalarda yer alan benzer örnekler şu şekildedir:

Şahin, 2020, s. 56)’in çalışmasında “Seslerin Karıştırılmasında Dolayı Yapılan Yanlışlar” başlığında ele alınan bu hata türü, çalışmamızda “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları” başlığında ele alınmıştır; çünkü burada geniş bir ünlü olan /e/ sesi yerine dar bir ünlü olan /i/ sesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu açıdan bu hata yalnızca seslerin karıştırılmasından öte bir ayrıntı içermektedir. Bu hata türüne Şahin (2020)’in çalışmasından ve çalışmamızdan benzeşen örnekler şunlardır:

“***Binim*** adım Meryem” (Şahin, 2020, s. 56).

Bu çalışmadan örnek: “***Binim*** baba mesleği, şey demirci.”

Gezer ve Kıymık (2018)’in Suriyelilerin yazılı anlatımları incelediği çalışmasında da bu hata “Ünlülerle İlgili Yanlışlar” başlığı altında ele alınmıştır. Her iki çalışmadan da benzeşen örnekler şunlardır:

“*bazen > bazin, , deniz > diniz, eşyalar > işyalar gezeceğim > gizeceğim, kötü > kütü,*” (Gezer ve Kıymık, 2018,; s. 53).

Bu çalışmadan benzer örnekler: *bazen > bazin, anne > anni, sadece > sadice*

Şihanlioğlu (2021)’nin çalışması da Suriyelilerin yazılı anlatımlarını inceleyen bir diğer çalışmadır ve bu çalışmada da “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları”nda çalışmamızla benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bu çalışmada “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları”nda en çok kullanım /o/ > /u/ kullanımı olmuştur. Şihanlioğlu (2021)’nin çalışmasında bu çalışmada olduğu gibi “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı” şeklinde ayrı bir başlık bulunmamakta ve bu hata türü içine giren sesler “/o/ ve /u/ Seslerinin Birbiri Yerine Kullanılmasından Kaynaklanan Hatalar”, “/e/ ve /i/ Seslerinin Birbiri Yerine Kullanılmasından Kaynaklanan Hatalar” ve “/ö/ > /ü/ Seslerinin Birbiri Yerine Kullanılmasından Kaynaklanan Hatalar” olmak üzere üç ayrı başlıkta incelenmektedir. Bu çalışmada bizim çalışmamızla benzer bulgulara sahip örnekler ise şunlardır:

/o/ > /u/ Kullanımı İçin Örnekler:

“*inanmıyordum > inanmıyurdum, sonra > sunra, maydanoz > maydanuz*” (Şihanlioğlu, 2021, s. 54)

Bu çalışmadan benzer örnekler: *motor > mutor, kolay > kulaay, kolaylaştırdım > kulaştırdım, mobilyacı > mubilyacı.*

/e/ > /i/ Kullanımı İçin Örnekler:

“*Ben bayramde çok motlu oldom akrabaler geldi teyzim amcem geldi Halam geldi ŞeKer Verdi şokolad bisküvi çips çok yedim*” (Şihanlioğlu, 2021, s.52).

Şihanlioğlu (2021, s. 52)’nin çalışmasında yine bu hata türü için “annem > annim” kullanımı da örnek gösterilmiştir. Aynı kullanım bizim çalışmamızda da “anne > anni” kullanımı şeklinde K1’de görülmüştür. Çalışmamızdan bu kullanımla benzeşen diğer örnekler şunlardır: *kardeş > kardiş, sadece > sadice, kelime > kilime, türkçe > türkçi, benim > minim.*

2. Ünsüz Düşürülmesi Hataları

Çalışmamızda en çok rastlanan ikinci ses bilimsel hata türü ise toplam hatanın %12’sini oluşturan “Ünsüz Düşürülmesi Hataları”dır. Ünsüz düşürülmesi hatasının bu denli yüksek oranda görülmesinin en önemli sebeplerinden biri Türkçe ve Arapçadaki ünsüzlerin özelliklerinin birbirinden farklı olmasıdır. Türkçedeki ünsüz seslerin telaffuzuyla Arapçadaki

ünsüz seslerin telaffuzu benzememekte, Arapçadaki birden çok ünsüz sesi Türkçede yalnızca tek bir ünsüz ses karşılamakta, bazı Arapça ünsüzlerin tam anlamıyla Türkçe karşılığı bulunmamaktadır. Tabloda Arapça ve Türkçe ünsüz seslerin karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 25. *Arapça ve türkçedeki ünsüz seslerin karşılaştırılması*

Arapça ve Türkçedeki Ünsüz Seslerin Karşılaştırılması	
Arapça Ünsüzler	Türkçe Karşılıkları
ب (be)	/b/
ج (cim)	/c/
د (dal), ض (dad)	/d/
ف (fe)	/f/
غ (gayın)	/ğ/
ح, ه, خ (he, ha, hı)	/h/
ك (kef), ق (kaf)	/k/
ل (lam)	/l/
م (mim)	/m/
ن (nun)	/n/
ر (ra)	/r/
ث (se - peltek se ile okunur), س (sin), ص (sad)	/s/
ش (şin)	/ş/
ت (te), ط (tı)	/t/
و (vav)	/v/
ي (ye)	/y/
ظ (zı), ذ (zel), ز (ze)	/z/
ع (ayın)	karşılık yok
ء (hemze)	karşılık yok

Kaynak: Aydın (2010), Işık, (2015), Özgeçit (2017) ve Polat (1998) kaynaklarından faydalanılarak oluşturulmuştur.

Tablo 25'te görüldüğü üzere pek çok ünsüz ses birbirini tam olarak karşılamamaktadır. Arapçada bazı ünsüzlerin hırıltılı bir şekilde (hı) boğazdan (ayın, gayın, kaf) ya da peltek (se, zel) şekilde telaffuz edilmesi Türkçede olmayan bir sesletim özelliğidir. Bu sebeple katılımcılar bazı ünsüzlerin telaffuzunda zorlandıkları için kullanmak yerine düşürmeyi tercih etmiş olabilirler ya da bu düşürme eylemi katılımcıların kullandıkları kelimelerdeki ünlü seslerin, hecelerdeki vurgunun etkisiyle de gerçekleşmiş olabilir. Son bir ihtimal olarak katılımcılarda olan artikülasyon problemleri de ilgili bu ünsüzlerin düşürülmesine sebebiyet vermiş olabilir. Katılımcılarda düşürülen ünsüzler çoktan aza doğru şu şekildedir: /n/ (52) , /y/ (48), /l/ (42), /r/ (31), /k/ (20), /h/ (17), /m/ (5), /z/ (4), /v/ (4), /ç/ (3), /t/ (3), /b/ (2), /s/ (2), /c/ (1), /ş/ (1). Ünsüz düşürülmesinin özellikle ikinci ve sonraki hecelerde düşürüldüğü göze çarpmaktadır. Çalışmamızdaki ünsüz düşürülmesi hatasıyla alanyazında benzeyen bulgulara sahip çalışmalar şunlardır:

/y/ sesi için örnekler: oynayacağım > oynacağım (Çelik, 2019, s. 58)

“oynayacağız > oynacığız” (Çelik, 2019, s. 58)

“uyuyacağım > oyuyacağım” (Çelik, 2019, s. 58)

“izleyeceğim > izleceğim” (Çelik, 2019, s. 58)

/l/ sesi için örnek: “kalkacağım > kakacağım” (Çelik, 2019, s. 58)

/k/ sesi için örnek: “bakkalı > bakalı” (Şihanlıoğlu, 2021, s. 61),

/r/ sesi için örnek: “bir şey > bi şey” (Şihanlıoğlu, 2021, s.61)

/t/ sesi için örnek: “hatta > hata” (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 54)

3. İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları

Çalışmamızda ses bilimsel düzeyde en çok görülen üçüncü hata türü ise %12 ile “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları” olmuştur. Bu hataların katılımcılarda görülme sebebi tıpkı en çok görülen birinci hata olan “Geniş Ünlü Yerine Dar Ünlü Kullanımı Hataları”nda olduğu gibi Türkçe ve Arapçadaki ünlü sesler arasındaki büyük farklılıklardır. Arapça, Türkçeye nazaran daha az ünlü sese sahip bir dildir. Türkçedeki ince ünlü seslerden olan /ü/ ve /ö/ sesleri ise Arapçada bulunmamaktadır. Bu sebeple katılımcılar ana dillerinin de etkisiyle /ö/ > /o/, /ü/ > /u/ seslerini kullanma eğilimi göstermişlerdir. Üstelik bu hatanın yalnızca bu seslerde değil; Türkçede ve Arapçada bulunan ortak ince ünlü seslerde (a, e, i) de yapıldığı göze çarpmaktadır. Katılımcılar ince ünlüler olan /e/, /i/, /ö/, /ü/ ünlüleri yerine eşdeğerleri olan kalın ünlüleri /a/, /ı/, /ö/ ve /u/ ünlüleri kullanmayı tercih etmişlerdir. Çalışmamızdaki “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı” hatasıyla alanyazında benzeyen bulgulara sahip çalışmalar şunlardır:

Gezer ve Kıymık (2018)’in çalışmasında “Ünlülerle İlgili Yanlışlar” başlığı altında ele alınan örnekler bu çalışmada “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları” başlığı altında ele alınmıştır. Her iki çalışmadan da benzeşen örnekler şunlardır:

“her şey > her şay, şeylerinden > şeylarından, böyle > boyle, biliyo > biliyo, bulabiliriz > bulabiliriz, fakir > fakar, telaş > talaş, internet > internet, kütüphane > kutüphane/kutuphane, vaktimiz > vaktımız” (Gezer ve Kıymık, 2018,: s. 53).

Bu çalışmadan benzer örnekler: eskiden > eskidan, ben de > ben da, kelimeler > kalimeler, öldü > oldu, böyle > boyle, biliyo > biliyo, yani > yanı, bilemiyorum > bilimiyorum, sevdim > sevdım, öğrenmezsin > öğrenmezsin, öğretmen > oretmeen, börekçi > barakçı, gelsene > gelsanaa, kelimeler > kalimeler, evet > aveet, suriyeden > suriyadan, diğerleri > diyarları, harfler > harflar, daire > दौरا, filmler > filimler, yeni > yanı, ders >

dars, zaten > zatan, çünkü > çunku, cümle > cumle, dört > doort, güzel > guzel, türkçe > turçe, dükkân > dukkan.

Boylu vd. (2017, s. 94)'in çalışmasında “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları” “(u-ü,ı-i,o-ö) Seslerinin Karıştırılması İle İlgili Yanlışlar” başlığı altında verilmiştir. Bu çalışmadan çalışmamızla benzer örnekler şunlardır: “*görmemeliyim > görmamalıyım, yetiştirmek > yetiştirmek, çocuklarıma > çocuklarıme, çünkü > çunku*”. Bu çalışma Suriyeli ya da Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarını değil diğer yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarını inceliyor olmasına rağmen çalışmamızla benzer bulgulara sahiptir. Bu da gösteriyor ki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin ana dili değişkenlik gösterse bile yaptıkları hatalar benzerdir.

Şıhanlıoğlu (2021)'in çalışmasında ise “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı” hataları ayrı bir başlık altında toplanmamış; her bir ses değişimi için ayrı ayrı başlıklar oluşturulmuştur. Örneğin “/ö/ ve /o/ Seslerinin Birbirinin Yerine Kullanılmasından Kaynaklanan Hatalar” gibi. Bu çalışmada tıpkı bizim çalışmamızda olduğu gibi /ö/ > /o/, /ü/ > /u/, /i/ > /ı/, /e/ > /a/ gibi birbiri yerine kullanımlar görülmüştür. Bu çalışmada çalışmamızla benzer örnekler şunlardır:

“*minyatür > münyatur, inanmıyordum > inanmıyurdum, meyve > mayva, değiştirdik > değiştirdik, kıyafeti > kıyafeti, normaldi > normaldi, hiç > hıç*” (Şıhanlıoğlu, 2021, s. 49 - 54)

Ayrıca çalışmamızda “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı” hataları bünyesinde değerlendirilen bazı hataların aynı zamanda “Büyük Ünlü Uyumu (Önlük - Artlık Uyumu) Hataları”na dahil olduğu tespit edilmiştir. Bu hatanın yapıldığı kelimelerde büyük ünlü uyumuna uyar haldeki bazı kelimeler uymaz bir hale getirilmiştir. Çalışmamızdan bu hata türüne örnekler şunlardır:

adını > adını, hayır > hayir/ hayiir, farklı > farkli, aynı > ayni, yaşında > yaşında, yaşıcak > yaşicaak, nasıl > nasıl, dışarda > dışarda, çayı > çayi, rıza > riza, bazı > bazi, aynısı > aynisi, artık > artık, dış > dış, şarkı > çarki, konuşmayınca > konişmiyce, kolaydır > kulaydır, numara > nümara, buraya > böreye, kızlarla > kızlarle, sorcam > sorceem, “konuşayım > konuşşim, kardeşler > kardışler, adını > adını, hayır > hayiir, numara > nümara/nümöra, bunlar > bönlar, bakcaksın > bakcakseen, grup > gürub, istanbula > istanbule, buraya > böreye, kızlarla > kızlarle, varmış > varmiij, koymuş > koymış, büyük > büyük, eskiden > eskidan, mıdır > müdir, ben de > ben da, diğerleri > diyarları, güzel > guzel, böyle > boyle, cümle > cumle, nasıl > nassiil, öyle > oyle, dışarda > dışarda, çayı > çayi,

kelimeler > kalimeler, eskiden > eskidan, kolaydır > kolaydır, arapça > arapçe, kızlarla > kızlarla”

Çalışmamızdaki bu örneklere alanyazındaki pek çok çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışmalar sırasıyla şunlardır:

Gürler, 2019, s. 74 - 76)’in çalışmasından örnekler: “...barışa > bareşa, değiştirdi > değiştirdi, olmayacaksınız > olmiyeceksiniz, kolaylaştırmış > kolaylaştırmış, özellikle > ozellikle, bayanlar > beyanlar, çocuklarda > çocuklarde, hayatımızda > hayatımızde, bölgesine > bölgesine, gidelim > gidelim, mevsimde > mevsimde, ülkenin > ülkenin, çeşitli > çeşitli, arkadaşlarımızla > arkadaşlerimizle, çünkü > çünkü, ülkemi > ulkemi, dostlarım > döstlerım, benim için > benim için, seçenekte > seçenekte, baktığımızda > baktığımızda” (Gürler, 2019, s. 74 - 76).

Şihanlıoğlu (2021, s. 38 - 48)’ın çalışmasında ise “Büyük Ünlü Uyumu Hataları” “Önlük - Artlık Uyumu Hataları” başlığı altında ele alınmış ve çalışmamızla benzer şu örnekler sunulmuştur: *hayatımda > haytemde, fırçalıyorum > fırşalıyorum, hayatım > hayatim, güne > güna, makyaja > mekyaji, tutmaktadır > tütmaktadır, değiştirdik > değiştirdik > değiştirdik.*

Ceran vd. (2015)’in yaptığı çalışma konuşma becerisini ele alması ses bilimsel düzeyde bakımından alanyazında çalışmamızla en fazla benzeyen çalışmadır ancak bu çalışmada Suriyelilerin değil Japon bir bireyin Türkçe konuşma becerisi incelenmiştir. Bu çalışmada da büyük ünlü uyumuyla ilgili hatalar yine “Büyük Ünlü Uyumu ile İlgili Hatalar” başlığında değerlendirilmiştir ve çalışmamızla benzer örnekler şunlardır:

“*yabancı > yabancı, masraftı > masraftı, dayanıklı > dayanıklı*” (Ceran vd., 2017, s. 481).

Görüldüğü üzere çalışmamızda elde edilen ses bilimsel düzeydeki bulgular literatürdeki hem Suriyeli - Arap bireylerin yazılı anlatımlarının incelendiği çalışmalarla hem de diğer yabancı bireylerin yazılı anlatımlarının incelendiği çalışmalarla büyük oranda benzeşmektedir; ancak önemli bir sorun vardır. Bu çalışmaların hiçbiri Suriyeli bireylerin konuşma becerisindeki hataları incelememiştir. Bu sebeple bu çalışmada elde edilen bulgularla her ne kadar örtüşen bulgular saptanmış olsa da konuşma ve yazma dili birbirinden farklı niteliklere sahip olduğu için çalışmamızdaki bulguların genellenebilirliği alanyazındaki eksiklikler sebebiyle zorlaşmaktadır. Ancak yine de ilgili çalışmalarda örneklerle çalışmamızın örneklerinin örtüşüyor olması Suriyelilerin konuşma ve yazma dilinde benzer hatalar çıkardığının en büyük kanıtı olmuştur.

Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen ses bilimsel bulguların hem Suriyelilere, hem Araplara hem de diğer yabancı uyruklulara yönelik yapılmış hata çözümlemesi çalışmalarındaki ses bilimsel bulgularla büyük oranda örtüştüğünü söylemek mümkündür. Çalışmada bulgular kısmında yer verilen birçok örneğin benzeri bahsedilen çalışmalarda da görülmüştür. Bu durum şüphesiz çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğini arttıran bir etkidir.

6.1.2. Biçim Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Çalışmamızda en çok hata görülen ikinci dil bilimsel düzey %15 ile “Biçim Bilimsel Düzey”dir. Biçim bilimsel düzeyde en çok yapılan 30 farklı biçim bilimsel hata türü arasında en çok yapılan ilk üç hata türü şunlardır: “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları (%23)”, “Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları(%13), “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları (%9). Biçim bilimsel hataların tümünün kategorisel olarak dağılımı ise şu şekildedir: Durum Ekleriyle İlgili Hatalar (%43), Kişi Ekleriyle İlgili Hatalar (%34), İyelik Ekleriyle İlgili Hatalar (%16), Diğer Eklerle İlgili Hatalar (%7).

Görüldüğü üzere katılımcılar en çok “durum ekleri”, “kişi ekleri” ve “iyelik ekleri”yle ilgili problem yaşamaktadırlar. Özellikle en çok hata yapılan tür olan “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları” cümlelerin anlamını tamamen etkileyen bir hata türüdür çünkü yükleme gelen ve eylemi kimin gerçekleştirdiğini işaret eden kişi ekleri olmazsa cümlede bahsedilen eylemi kimin yaptığı anlaşılamaz ve anlamsal belirsizlik ortaya çıkar. Çalışmamıza katılan katılımcıların %78’inde “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları” görülmüştür ve bu çok yüksek bir orandır. Bu durum gösteriyor ki Suriyeliler halen yükleme getirilen eklerde sıkıntılar yaşamaktadırlar. Buna benzer şekilde en çok yapılan ikinci biçim bilimsel hata türünün “Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları” olması da tesadüfi değildir. İki hata türü de birbiriyle bağlantılıdır. Katılımcılar kendilerinin yaptıkları eylemleri cümle içinde anlatırken yükleme birinci tekil şahıs kişi ekleri olan (-ım, -im, -um, -üm) eklerini ekleyememiş ve onunla şekilsel olarak aynı ama işlevsel olarak farklı bir ek olan birinci tekil şahıs iyelik ekleri (-im, -ım, -um, -üm) eklerini cümle içerisinde kendilerine ait olduklarını işaret ettikleri canlı - cansız varlık isimlerine getirememişlerdir. Bu hatalı kullanımların en büyük sebebi katılımcıların birçoğunun ekleri nerede kullanacağını bilemeyişinden kaynaklanmaktadır. Zira Aydın vd. (2017, ss. 10 -12) yaptığı çalışmada da öğrencilerin düşünceleri ifade etme konusunda en çok “bilinen kelime sayısı azlığı” ve “konuşurken ekleri yerinde kullanma” problemi yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada da benzer problemler göze çarpmaktadır. Bu bölümde katılımcılarda en çok rastlanan ilk üç biçim bilimsel hata

hakkında sırasıyla açıklamalar yapılacak, hataya sebep olan muhtemelen nedenler tartışılacak ve hatayla ilgili çalışmamızla literatürde uyum gösteren diğer çalışmalardan örnekler paylaşılacaktır.

Çalışmamızda tespit edilen biçim bilimsel hatalara dair bulgularla örtüşen çalışmalar ve çalışmamızda bu çalışmalarla örtüşen örnekler şu şekildedir:

1. Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi ile İlgili Hatalar

Çalışmamız sonucunda en çok rastlanan biçim bilimsel hata türü toplam hatanın %23'ünü oluşturan ve katılımcıların %78'inde görülen “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi” hatası olmuştur. Katılımcıların en çok bu hatayı yapmış olmasının muhtemel sebepleri şunlardır:

1. Türkçenin sondan eklemeli Arapçanın ise bükümlü bir dil olması (Alshirah, 2013; Eker, 2013; Bulut, 2000; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998).

2. Arapçadaki fiil çekim ekleri ile Türkçedeki fiil çekim eklerinin birbiriyle benzeşmemesi: Arapçada fiiller yalın ve ilaveli olmak üzere ikiye ayrılır. Fiil çekim ekleri yalın ve üç ünsüz harften oluşan kelime kökünün önüne ve sonuna getirilerek yapılır. Bu çekimler sırasında kökler kaybolmaz sadece kök harflerinin yeri ve okunuş biçimi değişir (Polat, 1998, s. 42). Türkçede ise fiil çekim ekleri fiilin sonuna gelir ve kelimedeki harflerin yeri değişmez. İşte katılımcılar bu farklılıktan ötürü de fiile getirilen kişi eklerini düşürmüş olabilirler.

3. Katılımcıların cümlede eylemi yapan kişiyi gösteren eklerin birbirinden farkını anlamamış olma ihtimali: Türkçede 3 tekil, 3 çoğul olmak üzere 6 farklı kişiyi işaret eden kişi eki bulunmaktadır (Eker, 2013) ve katılımcılar cümle kurarken yükleme hangisini eklemeleri gerektiği konusunda kararsız kalmış olabilirler.

Bu hata türü ile ilgili alanyazında çalışmamızla benzer bulgulara sahip çalışmalar şunlardır:

Ceran vd. (2015)'nin Japon bir akademisyenin Türkçesindeki yazılı ve sözlü hataları incelediği çalışmasında “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları” ile ilgili çalışmamızla benzer şu örneğe rastlanmıştır:

“Dört sene önce yeni bir yön ver istiyor.” (Ceran vd., 2015, s. 483)

Doğrusu: istiyorum

Bu çalışmadan benzer örnekler:

Örnek 1. Düşünüyo bir – az kulaymuş, bir – aaz yanii zor diil (değil), biraz zor.

Doğru kelime: düşünüyom/düşünüyorum

Örnek 2. ... benim için zor diil (değil) çunkuu okula gidiyor..

Doğru kelime: gidiyorum

“Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi” hatasıyla ilgili çalışmamıza benzer ikinci çalışma ise Şahin (2020)’nin Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan çalışmamızla benzeşen örnek şudur:

“Ben öğretmen çok seviyor.” (Şahin, 2020, s. 57).

Doğrusu: Ben öğretmenimi çok seviyorum.

Bu çalışmadan benzer örnekler:

Örnek 1. Soru: Türkçe dersini seviyor musunuz?

- Zeviyo evet.

Doğru kelime: seviyom/seviyorum

Örnek 2. Soru: Türkçe dersini seviyor musunuz?

- Eveet.

Destekleyici Soru: Gerçek duygularını söyleyebilirsin. Sadece ben duyacağım bu kaydı. Seviyor musun sevmiyor musun?

- Seviyo.

Doğru kelime: seviyom/seviyorum

Görüldüğü üzere çalışmamızdaki “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi” hatalarındaki bulgular alanyazındaki diğer çalışmalarla örtüşmektedir.

2. Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları

“Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları” biçim bilimsel hatalar arasında en çok yapılan ikinci hata türüdür. Katılımcıların bu hatayı yapmalarının muhtemel sebepleri şunlardır:

1. Türkçe ve Arapçanın biçim bilimsel açıdan büyük farklılıklara sahip olması (Eker, 2013; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998).

2. Türkçenin sondan eklemeli, Arapçanın ise bükümlü bir dil olması (Eker, 2013; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998).

3. Katılımcıların aynı zamanda “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi” hatasını da yapmış olmaları: Çünkü birinci tekil şahıs kişi ekleri ile birinci tekil şahıs iyelik ekleri aynı eklerdir (-m, -ım, im, um, -üm) bu sebeple katılımcılar en çok hata yaptıkları “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları”ndan sonra “Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları” yapmışlardır.

4. Katılımcıların cümle kurarken ilgili kelimelere sahiplik anlamını katabilmek için hangi eki kullanacakları konusunda bilgisi olmaması yahut ekleri karıştırmış olmaları.

Bu hata türü ile ilgili alanyazında çalışmamızla benzer bulgulara sahip çalışmalar ise şunlardır:

Çalışmamızla benzer bulgulara sahip ilk çalışma Şahin (2020)’in Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmada yer alan çalışmamızdaki “Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları” ile benzer örnek şudur:

“Benim baba okula geldi” (Şahin, 2020, s. 57).

Doğrusu: babam

Bu çalışmadan benzer örnek: ... Aa evet annem baba vaşşıyo benim baba mesleği, şey demirci.

Çalışmamızla benzer bulgulara sahip ikinci çalışma ise Polat (1998)’in Arap bireylerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan benzer örnek ise şudur:

“Ben öğretmenim otuz yaşında.” (Polat, 1998, s. 60)

Doğrusu: benim

Bu çalışmadan benzer örnek:

Soru: Onlar Türkiye’ye gelince mi Türkçe öğrendiler?

- Az biliyom beni abi.

Doğru kelimeler (sırasıyla) benim ve abim

Çalışmamızla benzer üçüncü ve son çalışma ise Şıhanlıoğlu (2021)'in Suriyeli bireylerin yazılı anlatımlarındaki hataların incelendiği çalışmasıdır. Bu çalışmadan çalışmamız bulgularıyla benzeşen örnek şudur:

“Oku **KıyafeTleri** giyor Kahvaaltı yapıyorum Dilerm Fıraşlıyorum mavi **santası** masadan alıyorum” (Şıhanlıoğlu, 2021, s. 75)

Doğru kelimeler sırasıyla: kıyafetlerimi ve çantaı

3. Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları

Çalışmamızda biçim bilimsel hataların genel kategorilerinde en çok hata türünü içeren hata kategorisi %43 ile “Durum Ekleriyle İlgili Hatalar” olmuştur. Katılımcılar durum eklerinin tamamında (belirtme durumu, bulunma durumu, ayrılma durumu, yönelme durumu, vasıta durumu, tamlayan (ilgi) durumu) hata yapmışlardır. En çok yapılan durum eki hatası ise “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” olmuştur ve bu hata türü genel biçim bilimsel hatalar arasında en çok yapılan üçüncü ses bilimsel hata olmuştur. Katılımcıların belirtme durumu ekini düşürmelerinde kuşkusuz yine ses bilimsel düzeydeki hatalarda olduğu gibi Türkçe ve Arapça arasındaki biçim bilimsel farklılıklar etkilidir. Ayrıca katılımcılarda yalnızca belirtme durumu eki ile ilgili değil yönelme, ayrılma, bulunma, vasıta durumu ekleriyle ilgili hatalar da mevcuttur.

Görüldüğü gibi, alanyazındaki pek çok çalışmada bu çalışmanın bulgularına çok benzeyen “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” vardır. Bu hataların katılımcılarda görülme sebepleri şunlardır:

1. Katılımcıların cümle içerisinde bir isim için hangi durum ekini kullanacaklarını bilmemesi. Eklerin birbirinden farkını ayırt edememesi: Bu durumun en iyi örneklerinden biri katılımcılarda görülen “Bulunma Durumu Eki Yerine Yönelme Durumu Eki Kullanımı” ya da “Yönelme Durumu Eki Yerine Belirtme Durumu Eki Kullanımı” gibi durum eklerinin birbiri yerine kullanılmasıyla gerçekleştirilen hatalı kullanımlardır. Bu kullanımlar açıkça göstermektedir ki Suriyeli bireyler Türkçeyi kullanırken hal durum eklerinde büyük problem yaşamaktadır.

2. Türkçenin sondan eklemeli bir dil, Arapçanın ise bükümlü bir dil olması. Arapçada kelime sonuna eklenen bir durum eki bulunmaması (Eker, 2013; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998)

3. Türkçe ve Arapçadanın ad (isim) durum ekleri (hâl ekleri) bakımından birbirinden farklı nitelikler sergilemesi (Zülfikar, 1969, s. 31).

4. Türkçede belirtme durumu eklerinin “-i, -ı, -u, -ü” olmak üzere dört farklı sestem oluşması ancak Arapçada belirtme durumu için “- a ve - e” olmak üzere iki farklı sesin var olması (Polat, 1998). Gâlâyînî, (1983, s. 5)’nin verdiği bilgiye göre: “Arapçada belirtme durumu ismin son harekesi olan fetha (- a, - e) ile ya da belirtilecek ismin başına “el/ ل” getirilerek olur. (Gâlâyînî, 1983, s. 5; Aktaran Polat, 1998, s. 36). Yani Türkçede belirtme durumu eki için ayrıca bir ek varken Arapçada belirtme durumu ünsüz seslerden oluşan kelimedeki son harfin üzerine gelen sembollerle sağlanır. Telaffuzda da bu belirtme durumu sesleri -a ve -e’dir. Bu sesler Türkçedeki belirtme durumu eki sesleriyle aynı olmadığı için katılımcılar bu eki kullanmak yerine düşürmeyi tercih etmiş olabilirler. Ayrıca Arapçada yine belirtme amaçlı kelimenin önüne getirilerek kullanılan el” takısının Türkçede benzer bir karşılığı olmaması da katılımcıların belirtme durumu ekini nasıl kullanacakları konusunda kafalarını karıştırmış olabilir.

4. Arapçada belirtme durumu eki için ayrıca bir kullanım olmaması, belirtme durumu eki ile yönelme durumu ekini karşılayan yapının aynı olması (Maksudoğlu, 1992; Bölükbaş, 2011; Polat, 1998). Bölükbaş (2011, s. 1362)’nin aktardığına göre: “Arapçada “onu” ve “ona” anlamı, eylemin sonunda kişi zamirinin çekimlendirilmesiyle kazandırılır. Yani Arapçada yönelme durumu eki ile belirtme durumu eki aynı yapıyla karşılanır. Arap öğrencilerin bu hatası yapmalarının sebebi kendi dillerinden Türkçeye yaptıkları olumsuz aktarımdır.”

“Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” için alanyazındaki çalışmamızla benzer bulgulara sahip çalışmalar sırasıyla şunlardır:

İlk çalışma olan Şihanlıoğlu (2021, s. 81)’nin Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasında tıpkı çalışmamızda olduğu gibi “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” na rastlanmıştır. İlgili örnekler şunlardır:

“Dedemin Bakalı kitabı okudum ve çok sevdim. Bu kitap kız yazdı adı: Seyrmin Yaşar. Yazdı 11 yaşı Çok güzel kitab yazdı” (Şihanlıoğlu, 2021, s. 81).

Doğru cümle: *“Dedemin Bakkalı” kitabını okudum ve bu kitabı çok sevdim. Bu kitabı bir kız yazdı. Adı, seyremi Yaşar. O, bu kitabı 11 yaşında yazdı / O, bu kitapta 11 yaşını yazdı. O çok güzel bir kitap yazdı* (Şihanlıoğlu, 2021, s. 82).

Bu çalışmadan benzer örnekler:

Örnek 1. Soru: *Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz?*

Ek: Dersi nasıl işliyor? Nasıl işlemlerini istersin?

- *Seviyorum iyi bi öğretmen. Bi dee sorular bize güzelce anlatıyorlar. Onu izliyorum.*

Doğru kelime: soruları

Örnek 2. Soru: *Türkçe ile Arapça birbirine benziyor mu ?*

- *Bazı ee yani mesa aynı dersler mesaa ven dördüncü sınıf Arapça okudum yani beşinci sınıf aynı benziyor, fiiller vöyle şeyler buldum.*

Doğru kelime: sınıfı

Belirtme durumu eki düşürülmesiyle ilgili çalışmamızla benzeyen ikinci çalışma; Ceran vd. (2017)'nin Japon bir akademisyenin Türkçe konuşma ve yazma becerilerindeki hataları incelediği çalışmadır. Bu çalışmada çalışmamızla benzeşen “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” şunlardır:

Örnek 1. *“Spor ve sanatlar hiç beceremedim”* (Ceran vd., 2017, s. 482).

Doğrusu: sanatları

Örnek 2. *“Oyuncaklar evlerimize getirebilsek”* (Ceran vd., 2017, s. 482).

Doğrusu: oyuncakları

Bu çalışmadan benzer örnek:

Soru: Nerede çalışıyorsun?

- *Aşşadaa bi barakçı dukkân vardır orda çalışıyo.*

Doğrusu: dükkânı

Belirtme durumu eki düşürülmesiyle ilgili çalışmamızla benzer bulgulara sahip üçüncü çalışma Gezer ve Kıymık (2018)'in Arap dilli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadaki çalışmamızla benzeşen örnekler şunlardır:

Örnek 1. *“Sosyal medya çok önemli ve hayatımız kolaylaştırır.”* (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 55)

Doğrusu: hayatımızı

Bu çalışmadan benzer örnek: *Soru: ... Güzel. Hangi şarkıları dinliyorsun?*

- *Adları bilmiyorum.*

Doğru kelime: adlarını

Örnek 2. “Sosyal medya her şey görebilirimiz ve öğrenebilirimiz.” (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 55)

Doğrusu: her şeyi

Bu çalışmadan benzer örnek:

...ama anlıyorumda ama bazı kelimeler anlamıyorum ama biliyom.

Doğru kelime: kelimeleri

Örnek 3. “İnsanlar bazın para toplanmak için zamanleri harıcaıyorler” (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 55)

Doğrusu: zamanlarını

Bu çalışmadan benzer örnek:

Soru: Hangi şarkıları dinliyorsun daha çok?

- Bilmiyom, adları bilmiyom fazla.

Doğru kelime: adlarını

Örnek 4. “En iyi ev satın alacağım.” (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 55)

Doğrusu: evi

Bu çalışmadan benzer örnek:

Yazmaag daa zor, ınn nedeenn kelimeleer yazıyo harfler hepsin biliyom. Böyle işiin (için).

Doğru kelime: kelimeleri

Örnek 5. “En büyük lokanta kuracağım, bu lokantada en iyi yemek yapacağım.” (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 55).

Doğrusu: lokantayı

Bu çalışmadan benzer örnek:

Soru: Yani Arapça cümleyi çevirmek zor mu oluyor senin için?

Cevap: E mesa (mesela) Arap – çaa Türççeye çevirmek bir – az zor, ama türççe Arapçaa çevirmek çok guze.

Destekleyici Soru: Daha mı zor?

- Daha zor dil (değil) ki. Mesaa (mesela) bu kilme (kelime) ben biliyorum, Arapçada biliyorum çeviriyorum.

Doğru kelimeler (sırasıyla): arapçay₁, türkçeyi₁, kelimeyi₁

Belirtme durumu eki düşürülmesiyle ilgili çalışmamızla benzer bulgulara sahip dördüncü çalışma ise Şahin (2020)'in Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmada çalışmamızla benzer yapılan örnekler şunlardır:

Örnek 1. “Ben kivi çok seviyorum” (Şahin, 2020, s. 58).

Doğrusu: kivi_y

Örnek 2. “Ben Türkiye çok seviyorum

Doğrusu: Türkiye’_y

Belirtme durumu eki düşürülmesiyle ilgili çalışmamızla benzer bulgulara sahip beşinci ve son çalışma ise Polat (1998)'in Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan çalışmamızdaki örneklerle benzeşen örnek şudur:

“Ben annem ve kızım çok seviyorum.” (Polat, 1998, s. 60)

Doğru kelimeler (sırasıyla): annemi₁ ve kızımı₁

Yukarıdaki pek çok örnekte görüldüğü gibi gerek ana dili Arapça olan yabancılarla ilgili olan hata çözümlemesi çalışmaları (Bölükbaş 2011; Gezer ve Kıymık, 2018; Şahin, 2020) gerekse diğer yabancılarla ilgili hata çözümlemesi çalışmaları (Ceran vd., 2015) çalışmamızdaki pek çok biçim bilimsel bulguyla örtüşmektedir. Tüm bu çalışmalarda yer alan biçim bilimsel hata örnekleri bu çalışmadaki örneklerle büyük oranda örtüşmekte, bu da çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktadır.

6.1.3. Söz Dizimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Söz dizimsel düzeyde 8 farklı söz dizimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata, söz dizimsel düzeyde hata toplam söz dizimsel hatanın %33'ünü oluşturan ve hata tespit edilen 8 katılımcının 8'inde yani katılımcıların %100'ünde görülen “Yüklem Ortada Kullanımı Hataları”dır. Söz dizimsel hatalarda en çok görülen ikinci hata türü ise toplam söz dizimsel hatanın %32'sini oluşturan “Yüklem Başta Kullanımı Hataları” olmuştur. Son olarak en çok tespit edilen üçüncü söz dizimsel hata türü toplam söz dizimsel hatanın %10'unu oluşturan “Yüklem Eksikliği Hataları” olmuştur. Geriye kalan oran diğer 5 söz dizimsel hata türünü içermektedir. Katılımcılarda en çok görülen üç söz dizimsel hatanın üçünün de cümlelerin en önemli ögesi olan yüklemle ilgili olması dikkat çekicidir. Bu bölümde katılımcılarda en çok rastlanan ilk üç söz dizimsel hata hakkında sırasıyla açıklamalar yapılacak, hataya sebep olan muhtemelen nedenler tartışılacak ve hatayla ilgili çalışmamızla literatürde uyum gösteren diğer çalışmalardan örnekler paylaşılacaktır.

1. Yüklem Ortada Kullanımı Hataları

Bu hata katılımcılarda en çok görülen söz dizimsel hatadır. Hatanın bu denli fazla görülmesinin muhtemel sebepleri şunlardır:

1. Katılımcılarda tespit edilen söz dizimsel hataların en önemli sebebi Türkçe ve Arapça arasında cümle ögeleri arasındaki diziliş farkıdır. Türkçede cümle ögelerinin dizilişi: Özne + nesne + yüklem şeklindeyken, Arapçada Yüklem + özne + nesne şeklinde bir diziliş göstermektedir (Eker, 2013; Işık, 2015; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998). İki dil arasındaki bu dil bilimsel farklılık sebebiyle çalışmamızdaki katılımcıların %33'ü Türkçe cümle düzeninde sonda yer alması gereken yüklemi cümle ortasında kullanmıştır.

2. Katılımcıların ana dili olan Arapçada yüklem başta kullanılması ve konuştukları dil olan Türkçede ise sonda kullanılması kafa karışıklığı yaratmış ve yüklem cümle içerisinde doğru yerde kullanımı zorlaştırmıştır.

Bu hata türüne alanyazında yer alan ve çalışmamızla benzer örneklere sahip şu çalışmalar örnek gösterilebilir:

Polat (1998)'in Arap bireylerin yazılı anlatımlarındaki Türkçe hatalarını incelediği çalışmasında yüklem ortada kullanımına örnekler şunlardır:

Örnek 1. “Filistin’de biraz farklı var Türkiye’den. (Polat, 1998, s. 64).

Doğru cümle: “Filistin’in Türkiye’den biraz farklı var.” (Polat, 1998, s. 64)

Bu çalışmadan benzer örnek:

Baze kelimeler var zoor. Boyle.

Doğru Cümle: Bazı zor kelimeler var. Böyle...

Örnek 2. “Bizim için tanımak ve kültürü en az bilmeliyiz en az bir yabancı dil.” (Polat, 1998, s. 64)

Doğru cümle: “Yabancı bir kültürü tanımak için en az bir yabancı dili bilmeliyiz.” (Şihanlıoğlu, 1998, s. 64)

Bu çalışmadan benzer örnek:

-...u yanii bilyo, ba-ba ilee abii-ler.

Doğru Cümle: ...ıı yani babam ile abilerim biliyo.

Alanyazında “Yüklemin Ortada Kullanımı” hatası ile ilgili benzer örneklerle sahip ikinci çalışma Ceran vd. (2015)’nin Japon bir akademisyenin Türkçe yazma ve konuşma becerisindeki hataları incelediği çalışmadır. Bu çalışmadan bizim bulgularımızla benzer örnek şudur:

“Japonlar önemlidir güneş çok.” (Ceran vd., 2015, s. 484).

Doğru cümle: Japonlar için güneş çok önemlidir.

Alanyazında “Yüklemin Ortada Kullanımı Hataları”na örnek verilebilecek üçüncü çalışma ise Şahin (2020)’nin Suriyeli ilköğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan bizim bulgularımızla benzer örnekler şunlardır:

Örnek 1. “Evet var bahçesi. (Evet, bahçesi var.)” (Şahin, 2020, s. 58)

Bu çalışmadan örnek: Film izliyo Turçe.

Örnek 2. “Ben seviyorum çok çilek. (Ben çileği çok seviyorum.)” (Şahin, 2020, s. 58)

Bu çalışmadan benzer örnek: Her yerde kullanıyom Türkçe.

Örnek 3. “Hocam Türkçe çok seviyorum ben. (Ben Türkçe hocamı çok seviyorum.)” (Şahin, 2020, s. 58)

Bu çalışmadan benzer örnek: ... Ama ooo umm bazaar en çok türççe konuşuyo benim abim vee benim kardişim.

Alanyazında “Yüklemin Ortada Kullanımı Hataları” ile ilgili, çalışmamızla benzer bulgulara sahip dördüncü çalışma ise Gürler (2019)’in Suriyeli öğrencilerin Türkçe yazılı

anlatım becerilerinde yaptıkları hataları inceleyen çalışmasıdır. Bu çalışmadan çalışmamızla benzeşen örnek şudur:

“İnsanlar gündüz internet **kullanıyorlar** ulaşmak için. (İnsanlar interneti gündüz ulaşım için kullanıyorlar.) (Gürler, 2019, s. 101)

Alanyazında yüklem ortada kullanımıyla ilgili beşinci ve son çalışma ise Bölükbaş (2011)’in Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları çözümlediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan “Yüklem Ortada Kullanımı Hataları”na dair örnek cümleler şunlardır:

“Ben **duyuyordum** Türkiye çok güzel.” (Bölükbaş, 2011, s. 1363)

“Ben çok **seviyorum** Türkiye.” (Bölükbaş, 2011, s. 1363)

“Türkiye ve Filistin **var** fark çok.” (Bölükbaş, 2011, s. 1363)

“Ben **yaşadım** Irak”ta 14 sene.” (Bölükbaş, 2011, s. 1363)

Görüldüğü üzere, alanyazında yer alan pek çok çalışmada çalışmamızda en çok rastlanan söz dizimsel hata olan “Yüklem Ortada Kullanımı Hataları”na örnekler bulunmaktadır. Bu da gösteriyor ki çalışmamız sonucu elde edilen veriler anlamlı ve genellenebilir verilerdir.

2. Yüklem Baştaki Kullanımı Hataları

Katılımcılarda en çok görülen ikinci söz dizimsel hata türü olan “Yüklem Baştaki Kullanımı” hatasının görülme sebepleri “Yüklem Ortada Kullanımı” hatası başlığında bahsedilen sebeplerle tamamen aynıdır. Katılımcıların bu hatası yapmalarının en önemli sebebi tıpkı “Yüklem Ortada Kullanımı” hatasında olduğu gibi ana dillerindeki söz diziminin Türkçeye taban tabana zıt olmasıdır (Eker, 2013; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998).

Alanyazında “Yüklem Baştaki Kullanımı” hatası ile ilgili benzer örneklere sahip ilk çalışma Ceran vd. (2015)’nin Japon bir akademisyenin Türkçe yazma ve konuşma becerisindeki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan bizim bulgularımızla benzer örnek şudur:

“**Giyerlerdi** elbiseyi kimono adlı.” (Ceran vd., 2015, s. 484)

Doğru cümle: “Kimono adlı elbiseyi **giyerlerdi**.” (Ceran vd., 2015, s. 484)

Bu çalışmadan benzer örnek:

Düşünüyo bir – az kolaymuş, bir – aaz yanii zor diil (değil), biraz zor.

Doğru cümle: Biraz kolay olduğunu düşünüyom, biraz, yani zor değil, biraz zor.

Alanyazında çalışmamızla benzer ikinci çalışma Şahin (2020)'in Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan yüklem başta kullanımı hatalarına örnek şudur:

“Var sınıfımın kapı. (Sınıfımın kapısı var.” (Şahin, 2020, s. 58).

Bu çalışmadan benzer örnek:

Soru: Peki sence bu Arapça yani senin konuştuğun dille Türkçe birbirine benziyor mu? Yoksa benzemiyor mu? Çok mu farklı biribirinden?

- Var bişey yani benziyo.

Doğru Cümle: Bir şey var yani benziyo.

3. Yüklem Eksikliği Hataları

Bu hata türü katılımcılarda en çok görülen üçüncü söz dizimsel hatadır ve bu hata türünün görülmesinin muhtemel sebepleri şunlardır:

1. Türkçe ve Arapça cümle öğeleri arasındaki diziliş farkı (Eker, 2013; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998).

2. Arapçada başta Türkçede ise sonda yer alan yüklem ögesinin katılımcı tarafından cümlede nerede konumlandırılacağına bilinmemesi (Eker, 2013; Maksudoğlu, 1992; Polat, 1998).

3. Unutmadan kaynaklı olduğu düşünülen eksik kullanımlar.

4. Katılımcıların Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olmasından kaynaklı cümleye uygun yüklemi bulamamaları.

Bu hata türüne alanyazında yer alan ve çalışmamızla benzer örneklere sahip şu çalışmalar örnek gösterilebilir:

İlk çalışma Gezer ve Kıymık (2018)'in Arap bireylerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmadan çalışmamızdaki “Yüklem Eksikliği Hataları”na şu cümle örnek gösterilebilir:

“Bu evi Marmaris’te dinizden yakun bir yerde.” (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 57).

Bu cümlede “aldık” yüklemi eksiktir.

Alanyazında çalışmamızla benzerlik gösteren ikinci çalışma Ceran vd. (2015) Japon bir akademisyenin Türkçe sözlü ve yazılı anlatımındaki hataları incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmada hem sözlü anlatımda hem de yazılı anlatımda 2’şer adet “Yüklem Eksikliği” hatası görülmüştür. Hatayla ilgili örnekler şunlardır:

Örnek 1. “Onlar sadece küçük aileyi önemli olarak .” (Ceran vd., 2017, s. 486).

Açıklama: Yazılı anlatımda görülen bu hatalı kullanımda “**görürler**” yüklemi eksik.

Örnek 2. “Kışın büyük kar yağmur.” (Ceran vd., 2017, s. 486).

Açıklama: Sözlü anlatımda görülen bu hatalı kullanımda “**yağar**” yüklemi eksik

Örnek 3. “Ben hepsi kısa”. (Ceran vd., 2017, s. 486).

Açıklama: Sözlü anlatımda görülen bu hatalı kullanımda “**kullanırım**” yüklemi eksik.

Örnek 4. “Kitap okumayı çok televizyon izlemeyi hiç sevmem.” (Ceran vd., 2017, s. 486).

Açıklama: Sözlü anlatımda görülen bu hatalı kullanımda sırasıyla “**severim**” ve “**sevmem**” yüklemeleri eksik.

Görüldüğü üzere pek çok araştırma, söz dizimsel hatalar açısından çalışmamızda elde edilen bulgularla benzeşmektedir. Bu durum da çalışmamızın geçerliği ve güvenilirliğini arttıran bir etken olmuştur.

6.1.4. Anlam Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Bulgulara İlişkin Tartışma

Anlam bilimsel düzeyde 9 farklı anlam bilimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata toplam anlam bilimsel hatanın %31’ini oluşturan ve 11 katılımcının 4’ünde yani katılımcıların %36’sında görülen “Yakın Anlamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”dır. Anlam bilimsel hatalarda en çok görülen ikinci hata türü ise toplam hatanın %23’ünü oluşturan “Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”dır. Son olarak en çok görülen üçüncü anlam bilimsel hata ise toplam anlam bilimsel hatanın %13’ünü oluşturan “Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları” olmuştur. Bu bölümde katılımcılarda en çok rastlanan ilk üç anlam bilimsel hata türü hakkında sırasıyla açıklamalar yapılacak, hataya sebep olan muhtemelen nedenler tartışılacak ve hatayla ilgili alanyazında çalışmamızla benzeşen diğer çalışmalardan örnekler paylaşılabacaktır.

1. Yakın Anlamalı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Çalışmamızda anlam bilimsel düzeyde en çok yapılan hata “Yakın Anlamalı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”dır. Katılımcılarda en çok bu hatanın yapılmasının muhtemel sebepleri şunlardır:

1. Katılımcıların Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olması (Boylu vd., 2017; Boylu ve Çal, 2018; Bulut vd., 2018; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Çiçek ve Kaplan, 2016).
2. Katılımcıların yakın anlamalı kelimeler arasındaki anlam farkını yeterince kavrayamaması.
3. Katılımcıların cümlede yakın anlamalı kelimelerin birbiri yerine kullanımının yarattığı anlamsal değişikliği fark edememesi.

Bu hata türüne alanyazında yer alan ve çalışmamızla benzer örneklere sahip şu çalışmalar örnek verilebilir:

Bölükbaş (2011)’ın Arap bireylerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasında “yakın anlamalı iki kelimenin kullanımına dair şu örneğe rastlanmıştır:

“Okulun unvanını bilmiyordum.” (Bölükbaş, 2011, s. 1364).

Burada “unvan” yerine “ad” kelimesi kullanılmalıydı.

Bu hata türüyle ilgili literatürde benzeşen ikinci çalışma Elturan (2019)’ın Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarındaki hatalarını inceleyen çalışmasıdır. Bu çalışmada “çıkmaq > binmek kelimeleri birbiri yerine kullanılmıştır. İlgili örnek şudur:

“Yürüyerek dağlara binliyorduk.” (Elturan, 2019, s.59)

Bu hata türüyle ilgili alanyazında çalışmamıza benzeyen üçüncü çalışma Gezer ve Kıymık (2018)’in çalışmasıdır. Bu çalışmada yakın anlamalı iki kelimenin birbiri yerine kullanımı hatalarına örnek şudur:

“Sosyal medya içindeki insanlar doğrusundan bazen farklıdır.” (Gezer ve Kıymık, 2018, s.58)

Bu cümlede “doğrusundan” kelimesi yerine “gerçeğinden” kelimesi kullanılmalıydı.

Görüldüğü üzere alanyazındaki pek çok örnekle çalışmamızın bulguları örtüşmektedir. Bu da çalışma bulgularının güvenilirliğini ve genellenebilirliğini kanıtlayan bir özelliktir.

2. Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Katılımcılarda en çok yapılan ikinci hata olan bu hatanın yapılmasındaki muhtemel sebepler şunlardır:

1. Katılımcıların Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olması (Boylu vd., 2017; Boylu ve Çal, 2018; Bulut vd., 2018; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Çiçek ve Kaplan, 2016).

2. Katılımcıların kelimelerin anlamlarını bilmeden cümle içerisinde kullanmaları.

3. Dil sürçmesinden ya da kelimede var olan bir ses yerine telaffuz sıkıntısı yaşandığından ötürü başka bir ses koyulmasından kaynaklanabilecek birbiri yerine kelime kullanımları.

Bu hatayla ilgili alanyazında çalışmamızla benzeşen birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar şunlardır:

Bölükbaş (2011)'in Arapların yazılı anlatımlarındaki hataları incelediği çalışmasında anlamca farklı iki kelimenin kullanımı hatasına örnek olarak şu hataya rastlanmıştır:

*“Filistin çok **basit** ama İstanbul çok kalabalık.”* (Bölükbaş, 2011, s. 1364).

Bu cümlede “basit” yerine “sakin” kelimesi kullanılmalıydı.

Alanyazından ikinci örnek olarak Elturun (2019)'un çalışmasıdır. Bu çalışmada çalışmasında çalışmamızda birebir görülen “Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”na örnek oluşturan “gitmek > girmek” kullanımının aynısına rastlanmıştır. Örnek cümle şudur:

*“Mesela biz okula **giriyoruz**, lkökula giriyoruz sonra orta okul ve lise.”* (Elturan, 2019, s. 56).

Bu çalışmadan aynı örnek kullanımlar:

Örnek 1. *“...Mesa benim kar –deşim, en küçük kardeşim, ben büyük bir – a (az), bu – bondan daa (daha) büyük üç sene, o benden küçük. şee, o arapçaya hiç okola **girmidi**...”*

Örnek 2. *Türkiye geldimm dokus yaşın-da, on yaşında, ö-önce istanbule **girdi**...*

Alanyazında “Anlamca Farklı İki Kelimenin Kullanımı” hatasının çıktığı üçüncü çalışma ise Gezer ve Kıymık (2018)'in çalışmasıdır. İlgili örnekler şunlardır:

Örnek 1. *“Onlar topluluk **uzatırlar**.”* (Gezer ve Kıymık, 2018, s. 58).

Bu cümlede uzaklaştırılar > uzatırlar kullanımı görülmüştür.

Örnek 2. “Günümüzde internet her eve girdi ve onunla sosyal medya kullanmak günlük ve *sıralı* bir etkinlik oldu.” (Gezer ve Kıymık, 2018, s.58).

Bu cümlede sıradan > sıralı kullanımı görülmüştür.

Görüldüğü üzere “Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”na alanyazında da pek çok örnek bulunmaktadır. Bu durum çalışmamızın bulgularının geçerliği ve genellenebilirliğini arttırmaktadır.

3. Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları

Katılımcılarda en çok görülen üçüncü anlam bilimsel hata olan bu hata; “Yakın Anlamli İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”ile benziyor gibi görünse de aynı değildir. Bu hata, yakın anlam taşımayan ama aralarında anlamca ilişki bulunan kelimelerle ilgilidir. Çalışmamızda bu hata türüne örnek olarak arap > arapça, türkçede > türkiyede, türk > türkçe, çalışıyor > işyo, arapça > suriyeli gibi birbiri yerine kullanımlar görülmüştür. Katılımcıların bu hatayı yapmalarındaki muhtemel sebepler ise şunlardır:

1. Katılımcıların Türkçe kelime hazinelerinin yetersiz olması (Boylu vd., 2017; Boylu ve Çal, 2018; Bulut vd., 2018; Büyükekiz ve Hasırcı, 2013; Çiçek ve Kaplan, 2016).
2. Katılımcıların Türkçedeki anlamsal farklılıkları anlayamamış olması.
3. Katılımcıların Türkçede kelimeler arasında bulunan “yakın anlam” ilişkisi ile “anlamca ilişkili olma” durumunu birbiriyle karıştırmaması.

Bu çalışmada görülen bu hata türüne benzer bulgulara sahip diğer çalışmalarda rastlanmamıştır.

6.2. Sonuç

8. sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrencilerin ifade edici dil becerilerinde yani konuşma becerilerinde yaptıkları hataların analizini amaçlayan bu çalışmanın sonucunda, ses bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel ve anlam bilimsel düzeydeki tüm hatalar tespit edilmiştir. Toplam tespit edilen 1910 hatanın 1504’ünü (%79) ses bilimsel hatalar, 284’ünü (%15) biçim bilimsel hatalar, 84’ünü (%4) söz dizimsel hatalar, 38’ini (%2) anlam bilimsel hatalar oluşturmuştur. Her bir dil bilimsel düzey için tespit edilen hataların ayrıntılı sonuçları sırasıyla şu şekildedir:

6.2.1. Ses Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar

Ses bilimsel düzeyde katılımcıya özgü olmayan (en az iki katılımcıda görülen) 28 farklı ses bilimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata; toplam ses bilimsel hatanın %13'ünü oluşturan ve 14 katılımcının 13'ünde yani katılımcıların %92'sinde görülen “Geniş Ünlü Yerine Dar ünlü Kullanımı Hataları” olmuştur. Ses bilimsel hatalarda en çok görülen ikinci hata türü; toplam hatanın %12'sini oluşturan “Ünsüz Düşürülmesi Hataları”dır. Son olarak en çok görülen üçüncü ses bilimsel hata türü ise toplam hatanın %12'sini oluşturan “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları” olmuştur. Geriye kalan oran diğer 25 ses bilimsel hata türünü içermektedir.

Ses bilimsel hatalarda katılımcı bazında en çok yapılan hata türü ise 14 katılımcının 6'sında, yani katılımcıların %42'sinde görülen “İnce Ünlü Yerine Kalın Ünlü Kullanımı Hataları” olmuştur.

Ses bilimsel hataların kategorisel olarak dağılımı ise şu şekildedir: “Ünlülerle İlgili Hatalar” (%54), “Ünsüzlerle İlgili Hatalar” (%46).

6.2.2. Biçim Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar

Biçim bilimsel düzeyde katılımcıya özgü olmayan 30 farklı biçim bilimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata toplam biçim bilimsel hatanın %23'ünü oluşturan ve 14 katılımcıdan 11'inde yani katılımcıların %78'inde görülen “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları”dır. Biçim bilimsel hatalarda en çok görülen ikinci hata türü, toplam hatanın %13'ünü oluşturan “Birinci Tekil Şahıs İyelik Eki Düşürülmesi Hataları”dır. Son olarak en çok görülen üçüncü biçim bilimsel hata türü; toplam hatanın %9'unu oluşturan “Belirtme Durumu Eki Düşürülmesi Hataları” olmuştur. Geriye kalan oran diğer 27 biçim bilimsel hata türünü içermektedir.

Biçim bilimsel hatalarda katılımcı bazında en çok yapılan hata türü ise 14 katılımcının 6'sında yani katılımcıların %42'sinde tespit edilen “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi Hataları”dır. Bu açıdan toplamda en çok hata yapılan biçim bilimsel hata türü ile her bir katılımcıda bireysel olarak en çok yapılan hata türünün örtüştüğü söylenebilir.

Biçim bilimsel hataların kategorisel olarak dağılımı ise şu şekildedir: “Durum Ekleriyle İlgili Hatalar (%43)”, “Kişi Ekleriyle İlgili Hatalar (%34)”, “İyelik Ekleriyle İlgili Hatalar (%16)”, “Diğer Eklerle İlgili Hatalar (%7)”.

6.2.3. Söz Dizimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar

Söz dizimsel düzeyde 8 farklı söz dizimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata, söz dizimsel düzeyde hata toplam söz dizimsel hatanın %33'ünü oluşturan ve hata tespit edilen 8 katılımcının 8'inde yani katılımcıların %100'ünde görülen “Yüklem Ortada Kullanımı Hataları”dır. Söz dizimsel hatalarda en çok görülen ikinci hata türü ise toplam söz dizimsel hatanın %32'sini oluşturan “Yüklem Başta Kullanımı Hataları” olmuştur. Son olarak en çok tespit edilen üçüncü söz dizimsel hata ise toplam söz dizimsel hatanın %10'unu oluşturan “Yüklem Eksikliği Hataları” olmuştur. Geriye kalan oran diğer 5 söz dizimsel hata türünü içermektedir.

Katılımcı bazında da en çok tespit edilen hata türü ise 8 katılımcının 3'ünde yani katılımcıların %37,5'ünde görülen “Yüklem Ortada Kullanımı Hataları” olmuştur. Bu açıdan toplamda en çok yapılan biçim bilimsel hata türü ile her bir katılımcıda en çok yapılan söz dizimsel hata türü örtüşmektedir.

Söz dizimsel hataların kategorisel olarak dağılımı ise şu şekildedir: “Yüklemle İlgili Hatalar (%76)”, “Özneyle İlgili Hatalar (%14)”, “Diğer Ögelerle İlgili Hatalar (%10)”.

6.2.4. Anlam Bilimsel Düzeyde Elde Edilen Sonuçlar

Anlam bilimsel düzeyde 9 farklı anlam bilimsel hata türü tespit edilmiştir ve bu hata türleri arasında en çok sayıda hata; toplam anlam bilimsel hatanın %31'ini oluşturan ve 11 katılımcının 4'ünde yani katılımcıların %36'sında görülen “Yakın Anamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları” olmuştur. Anlam bilimsel hatalarda en çok görülen ikinci hata türü ise toplam hatanın %23'ünü oluşturan “Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları”dır. Son olarak en çok görülen üçüncü anlam bilimsel hata ise toplam anlam bilimsel hatanın %13'ünü oluşturan “Anlamca İlişkili İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları” olmuştur.

Katılımcı bazında en çok tespit edilen anlam bilimsel hata türü ise 11 katılımcının 3'ünde yani katılımcıların %28'sinde tespit edilen “Anlamca Farklı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları” olmuştur.

Anlam bilimsel hataların kategorisel olarak dağılımı ise şu şekildedir: “Yakın Anlamla İlgili Hatalar (%45)”, “Farklı Anlamla İlgili Hatalar (%31)”, “Diller Arası Anlamsal Hatalar (%13)”, “Türü Tespit Edilememiş Hatalar (%8) ve “Zıt Anlamla İlgili Hatalar (%3)”.

6.3. Öneriler

1. Suriyeli çocukların konuşmalarında en çok ses bilimsel düzeyde hata tespit edilmiştir ve tespit edilen bu ses bilimsel hataların %54'ü “ünlülerle ilgili hatalar”dır. Bu durum Suriyeli çocukların Türkçedeki ünlü seslerin telaffuzunda zorluk yaşadıklarının bir göstergesidir. Bu zorluğun önüne geçmek için Türkçe derslerinde öğretmenlerin temel amacı öncelikle bu öğrencilere Türkçedeki ünlü ve ünsüz sesleri öğretmek ve bu öğretim sürecini bolca telaffuz çalışmasıyla desteklemek olmalıdır. Özellikle ince ve kalın ünlü ayrımı ana dili Arapça olan katılımcılarda zor ayırt edilen bir özellik olduğu için öğretmenlerin /u/ - /ü/, /ı/ - /i/, /o/ - /ö/, /a/ - /e/ gibi kalın ince ünlülerin öğretimi üzerinde durmaları yerinde olacaktır. Ders esnasında bolca dinleme materyaline yer vermek, bu seslerin öğretilmesini kolaylaştıracaktır.

2. En çok hata tespit edilen ikinci dil bilimsel düzey olan biçim bilimsel düzeyde yapılan en çok hata “Birinci Tekil Şahıs Kişi Eki Düşürülmesi” olmuştur. Bu durum da göstermektedir ki Suriyeli çocuklar cümle kurarken kendilerinin gerçekleştirdiği bir eylemi anlatırken bile ilgili kişi ekini kullanamamakta ve eylemi kimin yaptığının belli olmadığı cümleler kurmaktadır. Tıpkı ses bilimsel hatalarda olduğu gibi, hatalı kullanılan yahut kullanılmayan ekler kelimelerin/cümlelerin anlamını kökten etkilemektedir. Eklerin kullanımını yeterli düzeyde kavrayamamış Suriyeli çocukların günlük hayattaki iletişimleri şüphesiz olumsuz etkilenecektir. Bu sebeple seslerin öğretiminden sonra eklerle ilgili olarak da bolca sözlü ve yazılı alıştırmaya yaptırılmalıdır. Özellikle cümlenin yüklemine gelen eklerle ilgili, ağırlıklı kişi eklerinin öğretimi üzerinde durulmalıdır.

3. Çalışmamızda en çok hata tespit edilen üçüncü düzey olan söz dizimsel düzeyde “Yüklem Ortada Kullanımı Hataları” en çok rastlanılan hata türü olmuştur. Bu durum üzerinde şüphesiz Türkçe ve Arapçanın söz dizimsel özelliklerinin taban tabana zıt olması etkilidir. Türkçede “özne + nesne + yüklem” şeklinde dizilen cümle öğelerinin Arapçada “yüklem + nesne + özne” şeklinde diziliyor olması Türkçe söz diziminin Suriyeli öğrencilere öğretimini zorlaştırmaktadır. Bunun yarattığı dezavantajların önüne geçmek için Türkçe derslerinde bolca cümle örneklerine yer verilmeli, her cümle ögesinin cümledeki konumu ve görevi çocuklara açıklanmalı ayrıca Arapça - Türkçe cümle karşılaştırmalarına yer verilmelidir.

4. Çalışmamızda en çok hata tespit edilen dördüncü düzey olan anlam bilimsel düzeyde en çok “Yakın Anlamlı İki Kelimenin Birbiri Yerine Kullanımı Hataları” görülmüştür. Bu durum üzerinde Suriyeli çocukların kelime hazinelerinin yetersiz olması ve

kelimeler arasındaki anlamsal farklılıkları kavrayamamış olmaları etkilidir. Çocukların anlam bilimsel düzeyde yaşadığı sıkıntıları aşabilmek adına derslerde “eş anlamlı, zıt anlamlı, mecaz anlamlı, yakın anlamlı ve terim anlamlı” kelimelerin örneklerine bolca yer verilmeli; kelimeler arasındaki anlamsal farklılıklar ve cümlenin anlamına etkisi vurgulanmalıdır. Ayrıca bu çocukların kelime bulmada yaşadıkları zorluğu gidermek adına sözlükten kelime bulma çalışması, bulmaca, kelime avı, haber metni okuma, şiir ezberleme gibi etkinlikler yaptırılması yararlı olacaktır.

5. Çalışmamızın bulgularında görüldüğü üzere 13 - 16 yaş aralığında, 8. sınıfta okumakta olan Suriyeli çocukların birçoğu kendilerini ifade etme konusunda ve söylenenleri anlama konusunda yetersizdir. Bu nedenle Suriyeli çocukların devlet okullarına kaydı yapılırken Türkçe dil düzeyi yetersiz öğrencilerin 1 yıllık Türkçe hazırlık sınıfından sonra yaşlarına uygun sınıflara kaydı yapılmalıdır.

6. Suriyeli çocukların Türkçe derslerinde konu anlatımına geçilmeden önce ses bilimsel, biçim bilimsel, sözdizimsel ve anlam bilimsel düzeylerde ne ölçüde bilgi sahibi oldukları sene başında tespit edilmelidir. Öğretmen yıllık müfredatı öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre özelleştirmelidir.

7. Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek amacıyla görevlendirilecek Türkçe öğretmenlerinin; yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki eksikleri tespit edilmeli, öğretmenlere bu alanda yetkinlik kazandırmak amacıyla hizmetiçi eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, KKTC, 1-11.

Akçay, İ. (1994). Arapça ve Türkçe Seslerin Telaffuzu ve Aralarındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Akkaya, A. (2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe Algıları. Ekev Akademi Dergisi. 17 (56), 179 - 190.

Aksakal, İ. (2017). Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine ve Sınıf Ortamına Uyum Sorunları (Kars İli Örneği). TURAN-SAM 36:669-676.

Aksan, D. (2015). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: TDK.

Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Aksoy, E . (2020). Türkiye’deki Suriyeli Göçmen Çocukların Okullaşma Durumları . Akademik Hassasiyetler , 7 (14) , 37-51 . Retrieved From <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akademik-hassasiyetler/issue/58511/801065>

Akyol, H. (2007). İlk Okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegema Yayınları.

Algan, N. A. (2019). Ankara'da Yaşayan Suriyeli ve Iraklıların Temel Eğitim Hizmetlerine Erişimlerinin Karşılaştırmalı Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Alshirah, M. (2013). Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Altun, H. (2012). Türkiye Türkçesindeki Arapça Alıntı Kelimelerde Ünlü Uyumsuzlukları. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (32), 55 - 71. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26246/276452>

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe Öğretiminde Hedef Kitlenin / “Öğrenen”in Önemi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2452-2463.

Arslan, M. (2009). Yabancı Dil Olarak Temel Seviyede Türkiye Türkçesi Öğretimi. Akademik Araştırmalar Dergisi 2009 - 2010, Sayı: 43, Ss. 99 -114.

Atalan, G. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçede Yazılı Anlatımlarda Yanlış Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aydın, G. , Şahin, A. , Yağmur, E. , Emre, K. & Salı, M. K. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Çomü Tömer Örneği) . Journal of Awareness, 2 (3S) , 549-564. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/joa/issue/31802/348718>

Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede Sesler – Karşıtsal Çözümleme. Ekev Akademi Dergisi yıl: 14 sayı: 44

Aydoğdu, Z , Aydoğdu, Y , Asmaz, A . (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği . Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi , 2 (2) , 152-164 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/44820/557812>

Barçın, S. (2019). Türkçe Öğrenimi Gören Kırgız Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *International Journal of Scientific and Technological Research*. ISSN 2422-8702 (Online), DOI: 10.7176/JSTR/5-12-05 Vol.5, No.12.

Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Sözvarlığının Önemi. *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, 311 - 317.

Biçer, N. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 41-58.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Boylu, E. Güney, E. Z., Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching* Volume 5, Issue 3, September 2017, p. 184-202.

Boylu, E. ve Çal, P. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkçe kursuna başlamadan önceki söz varlığı durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 68-94.

Boylu, E. ve Çangal Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1, ss:349-368.

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi. *International Journal Of Language Academy*. 2(4), 127-151.

Boyras, Z. (2015). Türkiye'de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks. Vol. 7, No. 2.

Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli Mültecilerin Dil İhtiyaçlarının Analizi: İstanbul Örneği. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(46): 21 - 31.

Bölükbaş, Fatma (2011). Arap öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Turkish Studies International Periodical For The Languages. Terature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/3 Summer 2011. P. 1357-1367. Turkey.

Bulut, A. (2000). Arap Dili Araştırmaları I –Sesler, Luğavi İbdâl, İlk Sîga Meselesi, Terkîbî İştikâkın Sınırı-, İstanbul: Alfa Yay.

Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(2), 1210-1238.

Büyükkiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(3), 1414-1430.

Büyükkiz, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62.

Ceran, D., Yıldız, D., Çakın, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğreniminde Yazılı Ve Sözlü Anlatımlarda Yapılan Yanlışlar: Japon Örneği International Journal Of Languages' Education And Teaching Issn: 2198 – 4999, Mannheim – Germany Udes 2015 P. 476-494.

Coşkun, İ., & Emin, M. (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitiminde Yol Haritası Fırsatlar ve Zorluklar. Ankara: SETA (Siyaset ve Toplum Araştırmaları Vakfı). Erişimtarihi:18Ocak2018, http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf adresinden alındı.

Çakıroğlu, A. (2011). Etkinliklerle Yazılı ve Sözlü Anlatım. Sözlü Anlatım (2. Baskı) içinde (s.162). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyacı Analizi: Bosna - Hersek Örneği. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Çelik, Ö.Z. (1998). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

Çelik, Y. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Suriyeli Öğrencilerin Yazmada Yaşadıkları Zorluklar. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Çerçi, A., Derman S. & Bardakçı M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. Gaziantep Universty Journal of Social Sciences. 15(2), 695-715.

Çiçek ve Kaplan (2016). Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. Route Educational And Social Science Journal Volume 3(5), December 2016, Ss. 96 -116.

ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Merkezi). (2015). Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri. 12.04.2021 tarihinde <http://www.cocukcalismalari.org/wp-content/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-EgitimSistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden edinilmiştir.

Danış, D. & Parla, (2009) Irak ve Bulgaristan Türkleri Örneğinde Dernek ve Devlet, Toplum ve Bilim, 114, İstanbul: Birikim Yayınları, s. 131-158.

Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.

Demirel, Ö. (1987). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler. Usem yayınları

Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1993). ELT Methodology. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Deniz, T. (2014), “Uluslararası Göç Sorunu Perspektifinde Türkiye”, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, S.18. ss.175-204.

Diñer, O. B. – Vittoria, F. - Ferris, E. - Karaca, S. – Kirişci, K. – Çarmıklı, E. Ö. (2013). Suriyeli Mülteciler Krizi ve Türkiye: Sonu Gelmeyen Misafirlik, Brooking Enstitüsü & Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, Ankara.

Dönmez, M.İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye’de Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. International Journal Of Languages Education And Teaching. S. 1907 - 1919.

Eker, Süer (2013). Çağdaş Türk Dili. Ankara: Grafiker Yayınları.

Elturan, B. (2019). Türkiye’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Dil Becerileri Yanlış Analizleri. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Emin, M.N. (2016), Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, İstanbul: SETA Yayınları, Siyaset Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı, Sayı: 153.

Er, O , Biçer, N , Bozkırlı, K . (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi . Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi , 1 (2) , 51-69 . DOI: 10.7884/teke.51

Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/3 Spring 2009

Erdem, M. D., Şengül, M., Gün, M. ve Büyükaslan, A. (2015). Tekerleme alıştırımlarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. Route Educational and Social Science Journal, 2(2), 1-11. doi:10.17121/ressjournal.322

Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.

Ergin, M. (2012). Üniversiteler İçin Türk Dili. İstanbul: Bayrak.

Ergin, M. (2013). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak.

Galâyînî, M. (1972). Câmîu’d Durûsu’l ‘Arabiyya, Beyrut.

Gezer, H., Kıymık, M. N. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Arap Dilli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bir Çözümleme. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 31 (Özel Sayı), 2018, 43-64.

Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDER) ÖS-II: 47-56.

Göğüş, B. (1978). Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.

Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring , p. 443-454, TURKEY

Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve Sığınmacı Yetişkinlere Sunulan Türkçe Dil Öğretiminin Halk Eğitim Merkezi Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Trabzon Örneği). Karadeniz Araştırmaları. XVII/65: 97-115.

Gülensoy, T. (1973). Yaşayan Farsça ve Arapçadaki Türkçe Kelimeler Üzerinde Notlar . Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi , 21 (0) , 127-157.

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2014a). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri . Bartın University Journal of Faculty of Education , 3 (1) , 1-27 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3814/51179>

Güneş, F. (2014b). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Pegem Akademi Yayınları. Ankara. S. 160.

Gürbüz, G. (2003). Konuşma ve Sesletim Öğretimi. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, Sayı:118, 43-52

Gürler, M. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hata Çözümlemesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Harmer, J. (1991). The Practice Of English Language Teaching. London: Longman Publishing.

Hicazi, M. F. (2015). Medhal İla İlmu'l-luga. Kahire: Dar Kuba El-Hadis.

Işık, C . (2015). Arapça ile Türkçe Arasındaki Temel Farklılıklar . Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi , (6) , 119-146 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ifder/issue/39362/464401>

İçduygu, A. (2004), Türkiye’de Kaçak Göç. İstanbul Ticaret Odası Yayınları No: 2004–65, Can Ajans ve Matbaacılık, İstanbul.

İltar, L , Dündar, S . (2018). Suriyeli Öğrencilere Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Öğretim Setleri Hakkında Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme Çalışması . 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi , 7 (20) , 523-539 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43432/530181>

İmer, K., A. Kocaman & A. S. Özsoy. (2011). Dilbilim Sözlüğü. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 351 s. (1. basım: Mayıs 2011; ISBN 978-605-4238-53-8)

İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (4), 29-36.

İşler, E. (1998). Secde Kelimesi ve Türkçe’ye Çeviri Sorunu. İslamiyât Dergisi, Cilt: I, Sayı: 3, Temmuz-Eylül, Ankara.

Kahraman, S. (2018). Eğitim hakkının korunması açısından Pıctes Projesinin değerlendirilmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kap, D. (2014). Suriyeli Mülteciler: Türkiye'nin Müstakbel Vatandaşları, Akademik Perspektif, 1 (Aralık), 30-35.

Karadeniz, E. ve Özdemir, M. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Etkileyen Unsurlar. Sosyal Bilimler Dergisi 5(30), s. 470 - 482.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma Eğitiminde Bütün Özellikleri ve Öğretimi. Kesit Akademi Dergisi, (18), 1 - 28. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kesitakademi/issue/59820/863800>

Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek örneğinde). Electronic Turkish Studies, 10 (11), 971-986.

Kardaş, D. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma ve Yazma Becerilerinin Karşılaştırılması: Suriyeli Öğrencilere Yönelik Bir Uygulama. International Journal of Languages Education. 8 (1): 71 - 84.

Kardeş, S., Akman, B. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*. 17(3): s.1224-1237, Doi:10.17051

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, S. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Sığınmacıların Sorunları: Nizip Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Yeniüzyıl Üniversitesi, İstanbul.

Keser, S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı Yabancı Dil olara Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans programı Yüksek lisans tezi. Ankara.

Keshavarz, M. H. (2011). Contrastive Analysis And Error Analysis. Tehran: Rahnama Press.

Kılıç, R. (2019). Arapçadan Türkçeye Ödünçlenen Kelimelerin Arapça Kelimeleri Anlayıp Ezberlemede Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [Dergiabant: Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi], 2019, cilt: VII, sayı: 13, s. 305-335

Kılıç, G. ve Özkor D. (2019). Suriyeli Çocukların Eğitimi Araştırma Raporu: Durum Tespiti ve Çözüm Önerileri. Mavi Kalem Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Derneği. İstanbul. <https://www.mavikalem.org/wp-content/uploads/2019/03/Suriyeli-Çocukların-Eğitimi-Araştırma-Raporu.pdf>

Kocaman Gürata, E. (2017). Karşılıklı Konuşma Stratejilerinin Öğretiminin Öğrencilerin Konuşma Becerisi Gelişimine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, (3), 77-95.

Konrod, A. (1998). Sözel Dil ve Konuşma Sorunları. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.

Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köksal, D., Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, (Editör: Abdullah Şahin), Ankara: Pegem Akademi.

Kurudayıoğlu, A . (2003). Konuşma Eğimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler . Türklük Bilimi Araştırmaları , (13) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177014>

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.

Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç Ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5); 23-38.

Maksudoğlu, M. (1992). Arapça Dilbilgisi, (Beşinci Baskı), İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.

Nalıncı, A.N. (2000). Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma, Ümit Yay., Ankara.

Nimer, M.(2019). Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Türkçe Dil Eğitimi Deneyimleri ve Kurumsal Yapılar. İstanbul Politikalar Merkezi (İPM) Sabancı Üniversitesi, Stiftung Mercator Girişimi.(Erişim Tarihi: 27.09.2019).<https://data2.unhcr.org/en/documents/download/72662>

Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. International Journal of Social Science . Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411> . Number: 45 , p. 279-290, Spring III 2016

Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 26,155-175.

Özdemir, E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özden, Y. (2000). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özgeçit, N. (2017). Arapça ve Türkçede Ünlü ve Ünsüzlerin Birbirlerine Etkisi - Karşıtsal Çözümleme - .Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Özyürek, R. (2009). Türk Devlet Ve Topluluklarından Türkiye Üniversitelerine Gelen Türk Soylu Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerinde Karşılaştıkları Sorunlar. Turkish Studies. 4 (3), 1819-1862).

Polat, H. (1998).“Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar” (Yüksek Lisans Tezi). Yök Tez (72279). (ss. 16-37).

Polat, Y. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler. Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi, (26), 62- 75.

Sağır, M. (2002). İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.

Sancak, Y. (2008). Arap Dili Temelinde Söz Anlam İlişkisi., Aktif Yayınları, İstanbul.

Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. (2014). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (60), 389-402.

Sevindi, Z. E. (2012). Yabancıların Türkçe Öğrenme Yeterlilikleri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Seydi, Ali R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Nisan 2014, Sayı: 31, s. 267-305.

Sönmez, V. (2015). Program geliştirme öğretmen elkitabı. (Genişletilmiş 18. Baskı). Ankara: ANI yayınları.

Sridhar, S.N. (1975). Contrastive_Analysis, Error Analysis and Interlanguage Three Phases of One Goal Studies in Language Learning. 4 Kasım 2015, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123888.pdf>

Şahin, F , Şener, Ö . (2019). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Süreçlerindeki Dil Ve İletişim Sorunları: İstanbul Fatih Örneği . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 6 (9) , 66-85 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/50040/634214>

Şahin, E. (2007). Hediye Kitabı, Edt. Emine Gürsoy Naskali ve Aylin Koç, Kitabevi Yayınları, İstanbul, s. 273-289)

Şahin, F. (2020). Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelenmesi. Aydın Tömer Dil Dergisi, 5 (1), 39 - 68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/59862/71685>

Şeker, B. D., ve Aslan, Z. (2015). Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8 (1), 86-105.

Şenyiğit, Y , Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi . Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , (52) , 519-549 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/49455/544528>

Şıhanlıoğlu Ö. (2021) Türkiye'deki Suriyeli Geç İki Dilli Bireylerin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Tanç, H. İ. (2009). Kur'ân-ı Kerim'de Edatlar, Ankara: Fecr Yayınları.

Tanrıkulu, F . (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri . Liberal Düşünce Dergisi , (86) , 127-144 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/liberal/issue/48149/609148>

Tanrıkulu, F. (2018). Suriye Krizi Sonrası Türkiye’deki Sığınmacıların ve Göçmenlerin Eğitimi: Geçmiş, Bugün Ve Gelecek Perspektifleri, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(3), 2585-2604. Doi: 10.17218/ Hititsosbil.450208

Taştan, C.&Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

TDK (1998). Türkçe Sözlük, Ankara: TDK Yayınları.

Tekin, H. ve Tekin, H. (2012). Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme . İstanbul University Journal of Sociology , 3 (13) , 101-116 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777>

Temur, T. (2009). Yazı ve Yazma Becerisi. G. Pilten, A. Şahin, & E. Demir içinde, İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Yayınları.

Topaloğlu, Ahmet (1989), Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Tunga, Y., Engin, G., & Çağıltay, K., (2020). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir Alanyazın Taraması. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , vol.21, no.1, 317-333.

Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 255-266.

Türkçe Sözlük, (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Türkkan, R. O. (1997). Kolay ve İyi Öğrenme Teknikleri. İstanbul: Alfa Yayınları.

Uçak, S . (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma . Aydın Tömer Dil Dergisi , 1 (1) , 65-80 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aydintdd/issue/32909/365638>

Uçak, S., Gökçü, E . (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği) . Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature , 1 (2), 221-228 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/littera/issue/19388/205822>

Uralgiray, Y. (1986). Modern Metotlu Uygulamalı Tahlilli ve Araştırmalı Arapça İlk ve İleri Dilbilgisi, Riyad: Safir Press.

Widdowson, H.G. (1983). Teaching Language as Communication, Oxford, Oxford University Press, 1983

Yağmur Şahin, E., Işcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması”. The Journal of Academic Social Science Studies. 6 (4), 1185-1198.

Yağmur, K. (2018). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları, Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı, (Ed. Durmuş ve Okur). Ankara: Grafiker.

Yıldırım, F.- Tüfekçioğlu, B. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar Yöntemler Beceriler, Uygulamalar, Ankara: Pegem.

Yılmaz, A., Akkuş, M., Güngör, Z. ve İslamoğlu, A. (2011). Osmanlı Türkçesi, Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Yayınları, Ankara., s 118 -119.

Yule, G (1983). The Study of Language, Cambridge, Cambridge University Press.

Yüce, S . (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ve Avrupa Dil Ölçeği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 3 (4) , 419-429 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275177>

Zülfikar, H. (1969.) Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

İTERNET KAYNAKLARI

Emniyet Genel Müdürlüğü (EGM). “Yabancılar–Hudutlar ve İltica Dairesi”. Erişim 08.09.2020. <http://www.egm.gov.tr/Sayfalar/yasadisi-goc-ve-gocmen-kacakciligi.aspx>

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. “Geçici Koruma Kapsamındaki Suriyelilerin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı”. Erişim 06.07.2021. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2017). “2016 Yılı İzleme ve Değerlendirme raporu.” Erişim 27.07.2020. <http://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2017/mobile/index.html>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (2019). “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICLES)”. Erişim 20.06.2021. <https://picles.meb.gov.tr>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancı Diller İçin Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”. Erişim 09.08.2021. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4626>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”. Erişim 09.08.2021 <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4625>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı”. Erişim 12.08.2021. https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/ku_rslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı”. Erişim 12.08.2021. https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/ku_rslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf

rs/rlar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13 - 17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı”. Erişim 12.08.2021. <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%2013-17%20Ya%C5%9F-2.Seviye.pdf>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancı Diller İçin Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”. Erişim 10.08.2021 <https://e-yaygin.meb.gov.tr/download.ashx?fileID=4627>

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. “Yabancı Diller İçin Türkçe B2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı”. Erişim 11.08.2021. https://hbogm.meb.gov.tr/moduleprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_T%C3%BCrk%C3%A7e%20B2%20Seviyesi%20Harmanlanm%C4%B1%C5%9F%20Model%20Kurs%20Program%C4%B1.pdf,

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü “Yaygın Eğitim Programları”. Erişim 05.07.2020. <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>

MEB Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). “Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi”. Kayseri Melikgazi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. Erişim 18.04.2021. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf

MEB Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). “Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi”. Fethiye İlçe Mili Eğitim Müdürlüğü. Erişim 17.06.2020. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf

MEB. (2014). “Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri”. Erişim 03.5.2021. http://m.evzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html

Milli Eğitim Bakanlığı (2015). “Stratejik Plan (2015-2019)”. Erişim 02.06.2020. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı Telc. “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme)”. Erişim 07.06.2021. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf,

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). “2019 2023 Stratejik Plan”. Erişim 07.06.2021. https://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/

Mülteciler Derneği. “Mülteciler Türkçe Eğitim Merkezi”. Erişim 11.08.2021. <https://multeciler.org.tr/turkce-egitim-merkezi/>

Mülteciler Derneği. “Türkiye’deki Suriyeli Sayısı Haziran 2021”. Erişim 11.07.2021. <https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/>

Resmi Gazete. (2013). “Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK), Sayı: 28615.” Erişim 22.06.2020. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “İletişim”. Erişim 18.05.2021. <https://piktes.gov.tr/Home/Iletisim>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “Uyum Sınıflarıyla İlgili Sıkça Sorulan Sorular”. Erişim 10.08.2021. <http://piktes.gov.tr/izleme/Uploads/rehberlik/sss.pdf>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “Sıkça Sorulan Sorular/Uyum Sınıfları”. Erişim 15.08.2021.

<https://piktes.gov.tr/Home/SSS>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “Piktes Nedir?”. Erişim 12. 08. 2020. <https://piktes.gov.tr/>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “Piktes Projesi Ders Kitapları”. Erişim 12.08.2020. <https://piktes.gov.tr/Home/DersKitaplari>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “Pictes Projesi İçeriği”. Erişim 10.07.2020. <http://pictes.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36>

Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonlarının Desteklenmesi Projesi (PIKTES). “Pictes Projesi Kapsamında Gerçekleştirilen Faaliyetler”. Erişim 12.08.2020. <http://piktes.gov.tr/Home/Faaliyetler>

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. “Yabancı Dil”. Erişim 05.06.2021. sozluk.gov.tr

Türk Dil Kurumu Sözlükleri. “Hisar Ne Demek”. Erişim 30.05.2021. <https://sozluk.gov.tr/>

Türk Dil Kurumu Sözlükleri “Secde Ne Demek” Erişim: 10.12. 2021. <https://sozluk.gov.tr/>

UNICEF (2019) “Türkiye’deki Suriyeli Çocuklar”. Erişim 27.05.2019. <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>

Wikipedia. “Hasr Nedir?”. Erişim 30.05.2021. Envanter - Vikipedi (wikipedia.org)

EKLER

EK 1. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Büşra Nur GANI
Kurumu / Üniversitesi	DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Buca Sezai Karakoç Anadolu İmam Hatip Lisesi, Buca Recep Ersayın İlkokulu, Bornova Batıçim İlkokulu, karabağlar İyibumaz Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	-----
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi (Tez)
Veri toplama araçları	Öğrenci hakkındaki Sorular Dil hakkındaki Sorular Gönüllü Katılımcı Onam Formu Veli Onam Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2020/2 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2019-2020 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

6./03/2020

(Başkan) Üye Üye Üye Üye

Beyhan GÖKDEMİR Şube Müdürü

Nurhan MARAL Öğretmen

Selmahtin ANIK Öğretmen

Dr. Yasir KAYIŞ Öğretmen

Seydi OZCAN ISIK Öğr.

EK 2. ETİK KURUL İZNİ



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
ETİK KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 27/12/2019
TOPLANTI SAYISI : 16

KARAR-32:-

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950071 numaralı öğrencisi Büşra Nur GANI'nin tez çalışması kapsamında gerçekleştireceği asıl uygulamalara ilişkin tez danışmanı Prof.Dr.Gülmira KURUOĞLU'nun 24/12/2019 tarihli dilekçesi ile ekleri görüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Prof.Dr.Gülmira KURUOĞLU'nun danışmanlığında, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950071 numaralı öğrencisi Büşra Nur GANI'nin "Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında yapmak istediği asıl uygulamaların etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

Prof.Dr. Serap KAYA ŞENGÖKÇEN (BAŞKAN)	
Prof.Dr. Dilek Müge ÇELİK (ÜYE)	Doç.Dr. Berna CANTÜRK GÜLHAN (ÜYE)
Doç.Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ (ÜYE)	Dr.Öğr.Üyesi Kürşat AKSOY (ÜYE)

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr İnternet Adresi: http://ebe.deu.edu.tr/





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARI



TOPLANTI TARİHİ
SAYI

: 05/07/2019
: 19

KARAR-9-:

200) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950071 numaralı öğrencisi Büşra Nur GANİ için tez başlığı önerisine ilişkin, Anabilim Dalı Başkanlığının 02/05/2019 tarihli ve 67493393/302.193 sayılı yazısı ile ekleri incelendi.

Görüşmeler sonunda;

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı 2018950071 numaralı öğrencisi Büşra Nur GANİ ve tez danışmanı Prof.Dr.Gülmira KURUOĞLU ile belirlenen ve Anabilim Dalı Başkanlığınca önerilen tez başlığının, aşağıdaki şekilde kabul edilmesine,
2019-2020 öğretim yılı güz yarıyılı başından itibaren her yarıyıl tez çalışmasına ve tez danışmanınca açılan uzmanlık alanı dersine kayıt yaptırmasına,
kararın Anabilim Dalı Başkanlığına, tez danışmanına ve öğrenciye bildirilmesine bulunanların oy birliği ile karar verildi.

Tez Başlığı: Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi

İngilizcesi: Psycholinguistic Analysis of the Turkish Expressive Language Skills of Syrian Refugee Children

	(İMZA) Prof.Dr.Süha YILMAZ (BAŞKAN)	
(İZİNLI) Doç.Dr. Bahar BARAN (ÜYE)		(İMZA) Doç.Dr. Suat TÜRKÖĞÜZ (ÜYE)
(İZİNLI) Prof.Dr.Ali AKSU (ÜYE)	(İMZA) Doç.Dr.Erdal ASLAN (ÜYE)	(İMZA) Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)

ASLI GİBİDİR
05/07/2019

Öğ.Gör.Ferit Serkan ANIL ÖĞAN
Enstitü Sekreter Vekili

Uğur Mumcu Cad. 135 Sk. No:5 35380 Buca/İZMİR
Telefon: +90(232)440 09 08 – 440 09 11 Faks: +90 (232) 420 60 45
e-posta: egitimbil.kurul@deu.edu.tr İnternet Adresi: <http://ebe.deu.edu.tr/>



EK 3. VELİ ONAM FORMU

Ek-1

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi” adıyla, 1 Mart 2020 – 1 Nisan 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinden olan konuşma becerilerindeki hataları tespit etmek ve bu hataların analizini yapmaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma Süresi: Her bir çocukla 15 dakikadır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuza “Ailedeki kişi sayısı, yaşı, anne baba mesleği ve kaç yıldır İzmir’de yaşadığı hakkındaki temel sorular” ve “Türkçe ve Türkçe dersi hakkındaki bazı sorular” dışında hiçbir soru sorulmayacak, çalışmada ismi gizli tutulacaktır. Çocuğunuzla yapılan görüşme **ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak** ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmanın hedefi yalnızca çocukların Türkçe konuşmalarındaki bazı hataları tespit etmek ve bu hataları analiz etmektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Büşra Nur Gani

İletişim bilgileri : Telefon

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

Veli Adı- Soyadı İmza:

EK 4. OKUL YÖNETİCİSİ ONAM FORMU

OKUL YÖNETİCİSİ ONAM FORMU

Sayın okul yöneticisi,

Okulunuzda eğitim görmektedir olan 6. Sınıf öğrencilerinden 30 öğrencinin katılacağı bu çalışma, “Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi” adıyla, 1 Mart 2020 – 1 Nisan 2020 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinden olan konuşma becerilerindeki hataları tespit etmek ve bu hataların analizini yapmaktır.

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma Süresi: Her bir öğrenci için **15 dakikadır**.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilecektir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Öğrenciler çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma öğrenciler için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çalışmaya katılacak öğrencilere “Ailedeki kişi sayısı, yaşı, anne baba mesleği ve kaç yıldır İzmir’de yaşadığı hakkındaki temel sorular” ve “Türkçe ve Türkçe dersi hakkındaki bazı sorular” dışında hiçbir soru sorulmayacak, çalışmada ismi gizli tutulacaktır. Öğrencilerle yapılan bu görüşme **ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak** ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışmanın hedefi yalnızca çocukların Türkçe konuşmalarındaki bazı hataları tespit etmek ve bu hataları analiz etmektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden öğrenciler kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Öğrenciler çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek öğrencilere hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir soru olduğu takdirde aşağıda yer alan iletişim bilgilerinden araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz. Çalışma bittikten sonra telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Büşra Nur Gani

İletişim bilgileri : Telefon:

Okul yöneticisi olarak görev yaptığım adlı kurumun sınıfındaki öğrencilerle yukarıda bilgisi verilmiş olan çalışmanın yapılmasını onaylıyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

EK 5. GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Tarih:.....

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ETİK KURULU

GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin Psikodilbilimsel Açıdan İncelenmesi" başlıklı araştırma "Büşra Nur Gani" tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma esnasında görüşmeler **ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak** ve bu bilgi sizlerle paylaşılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Suriyeli mülteci çocukların Türkçe konuşma becerilerinin incelenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: Suriyeli mülteci çocukların konuşma becerilerindeki hataların analiz edildiği bir çalışma daha önce yapılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma gerçekleştirilecektir.

Süresi: Araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan soruların her bir çocuğa uygulanma süresi **15 dakika**dır.

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: İzmir/Buca Sezai Karakoç İmam Hatip Ortaokulu

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

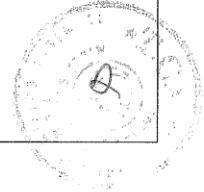
Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Büşra Nur Gani
e-posta: b

İmzası:



EK 6. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMLARI**A- ÖĞRENCİ HAKKINDAKİ SORULAR**

- A1. Kaç yaşındasınız?
- A2. Ailenizde kaç kişi var?
- A3. Anne babanızın mesleği nedir?
- A4. Kaç tane kardeşiniz var?
- A5. Kaç yıldır İzmir’de yaşıyorsunuz?



B. DİL HAKKINDAKİ SORULAR

- B1.** Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe biliyor muydunuz? (Biliyorsa nerede öğrendi)
- B2.** Ailenizden herhangi biri Türkçe biliyor muydu? (Anne, baba, kardeş vs...)
- B3.** Evde hangi dilde konuşuyorsunuz? Evinizde Türkçe konuşuyor musunuz?
- B4.** Türkiye'ye ilk geldiğinizde dil problemi yaşadınız mı?/Dili anlamakta zorlandınız mı? Bu sorunla nasıl baş ettiniz?
- B5.** Türkçeyi kendiniz mi öğrendiniz, yoksa okulda mı öğrendiniz?
- B6.** Türkçeyi daha çok nerede konuşuyorsunuz? (Okulda, sokakta, alışverişte vs.)
- B7.** Türkçe zor bir dil midir? (Evetse neden, hayırsa neden?)
- B8.** Türkçe ve Arapça birbirine benziyor mu? Arapça ile ortak kelimeler var mı? Hem Arapça hem de Türkçede aynı olan bir kelime söyleyebilir misiniz? (Muallim vb...)
- B9.** Arapça biliyor olmanız Türkçe öğrenmenizde kolaylık sağladı mı?
- B10.** Türkçeyi anlamakta mı, konuşmakta mı zorluk yaşıyorsunuz?
- B11.** Türkçe konuşmak mı, okumak mı, yazmak mı daha kolaydır?
- B12.** Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmek istiyor musunuz? Neden?
- B13.** Türkçeyi daha iyi öğrenebilmek için Türkçe dizi/film izliyor ya da şarkı dinliyor musunuz?
- B14.** Türkçe kitaplar okuyor musunuz?
- B15.** Okuldaki dersleri Türkçe olarak görmek sizi zorluyor mu? Derslerin hangi dilde olmasını isterdiniz? Neden?
- B16.** En sevdiğiniz ders hangisi? Neden bu dersi daha çok seviyorsunuz?
- B17.** Türkçe dersini seviyor musunuz?
- B18.** Türkçe öğretmeninizi seviyor musunuz?
- B19.** Sınıftaki arkadaşlarınızla hangi dilde konuşuyorsunuz?

