

Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Hataların İncelemesi¹

Furkan ŞAHİN²

Öz

Bu çalışmada, Suriye'deki iç savaş nedeniyle ülkemize sığınan ve devlet okullarında eğitim hayatlarına devam eden Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu ise 2018 yılında Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 45 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin yazılı sınavlarının yazma bölümlerinden, etkinlik kâğıtlarından ve ev ödevlerinden elde edilmiştir. Öğrencilerin yaptığı hatalar; ses bilgisi, dil bilgisi, söz dizimi, sözcük bilgisi ve noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalar şeklinde sınıflandırılarak incelenmiştir. Türkçe öğrenen 45 Suriyeli öğrencinin yazılı anlatımlarında toplam 1303 hata tespit edilmiştir. Bu hataların %15,50'si ses bilgisi, %32,62'si dil bilgisi, %5,45'i söz dizimi, %25,17'si sözcük bilgisi, %21,26'sı ise noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalardır. Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları en aza indirmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Suriyeli Öğrenciler, Yazılı Anlatım, Yazma Hataları

¹ Bu çalışma V. Turckess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Millî Eğitim Bakanlığı, fsahin3428@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7878-1992>

Makale geliş tarihi: 13.10.2019

Makale kabul tarihi: 20.02.2020

Investigation of Errors in Written Expressions of Syrian Primary School Students

Abstract

In this study, it was aimed to determine the errors made by the Syrian students, who took refuge in our country due to the civil war in Syria and continue their education in state schools, in their written expressions. The descriptive survey model was used in the research and the sample of the research consisted of 45 Syrian students who studied in Pendik Fatih Temporary Education Center in 2018. The data of the research were obtained from writing sections of the students' written exams, activity sheets and homework. The errors made by the students were classified and examined as phonetics errors, grammar errors, syntax errors, lexicology errors and errors related to the use of punctuation. In total, 1303 errors were detected in the written expressions of 45 Syrian students who were learning Turkish. 15.50% of these errors were related to phonetics, 32.62% to grammar, 5.45% to syntax, 25.17% to lexicology and 21.26% to the use of punctuation. Considering the findings and results obtained from the research, suggestions were proposed to minimize the errors in students' written expressions and to improve the students' writing skills.

Keywords: *Syrian Students, Written Expression, Writing Errors*

Giriş

Suriye'deki iç savaş sonucu 21. yüzyılın en büyük göç hareketiyle karşı karşıya kalınmıştır. 2011 yılında başlayan bu iç savaş sonucu milyonlarca Suriyeli topraklarını terk etmiştir ve yaşamlarını sürdürebilmek için güvenli bölgelere sığınmışlardır. Türkiye bu göç hareketine kayıtsız kalmayıp açık kapı politikası izleyerek Suriyeli sığınmacılara ev sahipliği yapmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre ülkemizde 3,5 milyondan fazla Suriyeli sığınmacı bulunmaktadır (GİGM, 2019). Suriyeli sığınmacıların yaklaşık 1,5 milyonunu 0-18 yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır (GİGM, 2019).

Göçe maruz kalan ailelerin, göç ettikleri yerlerde ekonomik, sosyal ve psikolojik birçok sorunla karşı karşıya kalmaları kaçınılmazdır. Topsakal, Merey ve Keçe (2013: 555) bu hususta, mecburi göçe maruz kalan ailelerin, göç ettikleri ülkelerde ekonomik sorunlar, işsizlik, barınma,

beslenme ve çocukların eğitimi konuları ile mücadele etmek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir. Ülkemizde hâlihazırda 1,5 milyon okul çağında Suriyeli mültecinin ikamet ettiği düşünüldüğünde ilgili çocukların eğitimi konusunun ne denli önemli bir konu olduğu görülmektedir.

Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini sağlamak ve onları okula devam etmelerini sağlamak amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı Anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi hayata geçirilmiştir (PIKTES, 2019). İlgili projeye birlikte Suriyeli çocuklara, psikolojik danışmanlık desteği, ana dil eğitimi ve Türkçe dil eğitimleri verilmeye başlanmıştır. Verilen bu eğitimlerin içerisinde kuşkusuz en önemlisi Türkçe dil eğitimleridir. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumunun sağlanması için öncelikle onlara Türkçe öğretmek gerekir. Çünkü Türkçe bilmeden diğer dersler anlaşılamayacaktır. Bunun doğal bir sonucu olarak da yapılan bütün eğitim-öğretim faaliyetleri amacına ulaşamayacaktır. Bu sebeple Suriyeli öğrencilere kısa zamanda Türkçe öğretmek hem devletin hem de öğretmenlerin asli sorumluluğudur.

1950’lere kadar olan süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kısıtlı sayıdaki sözlükler ve dil bilgisi kitaplarıyla sınırlı kalmış, Türkçenin öğretimi için planlı programlı uygulamalara rastlanamamıştır (Açık, 2008: 1). 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanmıştır (Biçer, 2012: 128). Günümüzdeyse yabancılara Türkçe öğretimini Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezi birimleri tarafından olabildiğince gayretli çalışmalarla sürdürülmektedir. Suriyeli mültecilerin ülkemize sığınmasıyla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında yeni bir sürece girilmiş, Suriyeli öğrencilere kısa zamanda Türkçeyi öğretmek ve onların topluma uyumunu sağlamak amacıyla 2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES, 2019) kapsamında Türkçe kursları başlatılmıştır. PIKTES Projesi kapsamında 5600 Türkçe öğretmeni Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), çadır kentler, devlet okulları ve TÖMER’de Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi yapmaktadır.

Yabancı dil öğretimi dört temel dil becerisinden oluşan –dinleme, konuşma, okuma, yazma- çok boyutlu bir iştir. Diğer dillerde olduğu gibi Türkçede

de dört temel dil becerisinin, bireysel farklılıklar ve eğitim-öğretim sürecindeki farklılıklardan dolayı aynı anda ilerlemesi olanaksızdır (Açık, 2008: 2). Bu becerilerden yazma becerisinin kazanılması sürecinde herhangi bir etkileşimin olmaması kişiyi psikolojik yönden olumsuz olarak etkilemekte dolayısıyla da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor kazanılan beceri olarak değerlendirilmektedir (Genç, 2017: 34). Yazma becerisinin kazanılması sürecine bakıldığı zaman yabancı dilde yazma becerisinin ana dilde yazma becerisinden daha zor ve uzun bir süreç olduğu görülmektedir (Boylu, 2014: 337). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi dil edinim sürecini kolaylaştıracaktır. Bu sebeple yazma becerisinin kazanılması sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenmeli ve iyileştirici çalışmalara gereken önem verilmelidir.

İlkokulda Yazma Öğretimi

Yazma becerisi diğer dil becerilerine göre (dinleme, konuşma, okuma) en son edinilen ve en çok zorlanılan bir beceridir (Çakır, 2010: 166). Okuma becerisinde olduğu gibi yazma becerisi de belirli bir eğitim sürecinde geçilerek kazanılır. Demirel ve Şahinel (2006: 111) konuşma becerisi gibi dilin anlatmaya dayalı becerilerinden olan yazmayı; duygu, düşünce ve olayların yazı dili ile anlatılması olarak tanımlamıştır. Güneş (2017: 158) ise yazmanın, zihinde yapılandırılan bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin belirli kurallar dâhilinde yazıya aktarılması süreci olduğunu ifade etmiştir. Yazma becerisi zihinde başlayarak seslerin yazı diline geçirilmesine kadar uzanmakta; kalem tutma, harfleri yazma, ön bilgileri harekete geçirme, düzene koyma, metinleştirme ve gözden geçirme gibi birçok zihinsel süreç becerilerini içerisinde barındırmaktadır (Güneş, 2017: 158).

Yazma becerisi edinim sürecinin, kazanım ve geliştirme olmak üzere iki basamaktan oluştuğunu savunan Akyol (2016: 107), kazanım aşamasında öğrencilere yazma işlemi ile ilgili temel bilgilerin öğretilmesi gerektiğini, geliştirme aşamasında ise öğrendikleri bu bilgileri yazılı anlatımlarında nasıl kullanacaklarının öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yazma becerisinin edinimi, okul öncesi dönemde çocuğun kâğıt karalamalarıyla başlamaktadır. İleriki yıllarda okulda aldığı eğitimlerle birlikte bu beceri geliştirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre, birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimiyle kazandırılan yazma becerisi, ikinci sınıfta geliştirilmeye yönelik yapılan çalışmalarla

desteklenmesi gerekmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıfta ise öğrencilerin özgün metinler ortaya koymaları ve yazma alışkanlığı kazanmaları sağlanmalıdır.

Birinci Sınıfta Yazma Çalışmaları

İlkokul birinci sınıfta yapılan yazma çalışmalarında temel amaç, onların harfleri doğru, okunaklı yazmalarını ve kendi düzeylerine uygun metinler ortaya koymalarını sağlamaktır (Tok ve Erdoğan 2017: 1006). Birinci sınıfta yazma öğretimine başlamadan önce el, kol ve parmak kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu etkinlikle birlikte öğrencilerin kas gelişimleri desteklenmekte ve bir sonraki aşama olan boyama ve çizgi çalışmalarına hazırlık yapılmaktadır. Öğrencilerin el, kol ve parmak kaslarını geliştirmeye yönelik yapılabilecek etkinliklerden bazıları şunlardır:

- Plastik hamur ve kil yoğurma, biçimlendirme çalışmaları (Demirel ve Şahinel 2006: 65),
- Parmakları kullanarak şarkılar söyleme,
- Parmak uçlarını piyano çalmış gibi masaya dokundurmak veya masaya vurarak yağmur sesinin çıkardığı ritmi yakalama,
- Araba kullanma hikâyesi üretilip, direksiyon çevirme hareketleri,
- Ağaçtan elma, armut gibi meyveler toplama,
- Parmakları birlikte açıp kapatarak far yakıp söndürme taklidi yapma gibi etkinliklerle öğrencilere örtük olarak el parmak ve bilek esnetme çalışmaları yaptırılmış olacak ve öğrencilerin el, kol küçük kasları geliştirilecektir (Calp, 2009: 97).

El, kol ve parmak kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalardan sonra öğretmenin seçeceği yazı tipine göre boyama ve çizgi çalışmaları yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre dik temel yazı ile yazma öğretimi yapılacaksa, çizgi çalışmaları esnasında dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Birleşik eğik yazı ile yazma öğretimi yapılacaksa kavisli, dalgalı, dairesel ve kesintisiz çizgiler çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru, birleşik eğik harflerin yazılış yönleri ise soldan sağa, sürekli ve eğik biçimde gösterilmelidir. Ayrıca yazma esnasında sol elini kullanan öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunulmamalıdır.

Öğrenciler hangi elle daha rahat yazabiliyorsa o eli teşvik edilmelidir.

Çıkarılan sesin yazıdaki karşılığının harf olduğu kavratıldıktan sonra yazı aşamasına geçilmelidir. Sesleri yazmaya başlamadan önce öğrencilere yazının önemi anlatılarak, öğrencileri yazmaya karşı güdülemek gerekir. İlk olarak öğretmen harfi havada yazar öğrencilerden de havada yazmalarını ister. Bu etkinlikten sonra öğretmen tahtaya harfin yazılış yönünü göstererek büyükçe yazar ve öğrencilerden defterlerine yazmalarını ister (Akyol, 2015). İlk okuma yazma öğretiminin ilk iki sesi olan “e” ve “l” seslerinin öğretiminden sonra yeni bir aşamaya geçilmektedir. Bu aşamada öğrencilerden “e” ve “l” seslerini birleştirerek okumaları ve yazmaları beklenmektedir. Bu aşamadan sonra öğrencilerin heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturarak yazmaya başlamaktadırlar. Demirel ve Şahinel (2006: 112) bunlara ek olarak birinci sınıfta;

- Öğretmen tarafından okunan bir metnin öğrenciler tarafından deftere yazılması etkinliği olan dikte çalışması,
- Öğretmen tarafından tahtaya yazılan bir metnin öğrenciler tarafından deftere yazılması,
- Ailesini, arkadaşlarını veya kendini tanıtan basit bir metin yazma,
- Duygu, düşünce ve isteklerini belirten birkaç cümlelik metin yazma etkinliklerinin yapılabileceğini belirtmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul birinci sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

Tablo 1: Birinci Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.1.4.1.	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.
T.1.4.2.	Harfleri tekniğine uygun yazar.
T.1.4.3.	Hece ve kelimeler yazar.
T.1.4.4.	Rakamları tekniğine uygun yazar.
T.1.4.5.	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
T.1.4.6.	Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.
T.1.4.7.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
T.1.4.8.	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.

T.1.4.9.	Yazılarını görsel unsurlarla destekler.
T.1.4.10.	Yazdıklarını gözden geçirir.
T.1.4.11.	Yazdıklarını paylaşır.
T.1.4.12.	Yazma çalışmalarını yapar.
T.1.4.13.	Yazma stratejilerini uygular.

İkinci Sınıfta Yazma Çalışmaları

İkinci sınıfta yapılan yazma çalışmaları, ilk okuma yazma öğretiminde temeli atılan yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. İkinci sınıfta yapılan yazma etkinliklerinde dikte yöntemi önemli bir konuma sahiptir. Yapılan dikte etkinlikleri ile öğrencilerden harfleri doğru ve yeterli hızda yazmaları beklenmektedir. Bunun yanında yazım kuralları ve noktalama işaretlerine de dikkat etmeleri, yazdıkları yazıları kontrol ederek yazım yanlışlarını düzeltmeleri sağlanmalıdır. İlkokulda yazma becerisinin geliştirilmesi için dikte çalışması yaptırmanın faydalı bir teknik olduğuna dikkat çeken Gözüküçük (2017: 27)'e göre yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak olan dikte çalışmalarında öğretmenlerin sesleri vurgulu bir şekilde anlaşılır olarak söylemesi gerekmektedir. Dikte çalışması esnasında öğrencilerin yazıları kısa aralıklarla kontrol edilmeli, varsa hataları düzeltilmelidir. Dikte çalışmalarının haricinde, serbest bir konuda öğrencilere yazı yazdırmak da yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunacaktır.

İkinci sınıfta dikte çalışmasının yanında şiir ve mektup yazma, görsellerden hareketle hikâyeler oluşturma, duygu, düşünce ve isteklerini belirten metinler yazma gibi etkinlikler yapılarak öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Demirel ve Şahinel 2006: 113). Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul ikinci sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

Tablo 2: İkinci Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.2.4.1.	Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
T.2.4.2.	Şiir yazar.
T.2.4.3.	Kısa metinler yazar.
T.2.4.4.	Kısa yönergeler yazar.
T.2.4.5.	Yazılarını görsel unsurlarla destekler.

T.2.4.6.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.2.4.7.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
T.2.4.8.	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
T.2.4.9.	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
T.2.4.10.	Yazdıklarını düzenler.
T.2.4.11.	Yazdıklarını paylaşır.
T.2.4.12.	Yazma çalışmaları yapar.
T.2.4.13.	Soru ekini kuralına uygun yazar.
T.2.4.14.	Yazma stratejilerini uygular.

Üçüncü ve Dördüncü Sınıfta Yazma Çalışmaları

Üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrencilerin doğru ve işlek yazmalarını sağlamak amacıyla haftada bir ders saati yazı çalışmalarına ayrılmalıdır. Bu derslerde yapılan çalışmaların temel amacı her öğrenciye özel yazma becerisi kazandırmak ve bu becerilerini geliştirmeyi sağlamaktır. Harflerin yapısal özellikleri ve yazım yönleri öğrencilere yeterli düzeye kavratıldıktan sonra basitten karmaşığa ilkesi benimsenerek sırasıyla kelime ve cümle yazma çalışmalarına geçilmelidir. Başlangıçta yansıma sözcükler (fokur fokur, gürül gürül) ve ikilemeler (yavaş yavaş, birer birer) yazdırıldıktan sonra, meyveler, sebzeler, şehirlere ve isimler yazdırılmalıdır. Bu çalışmaların ardından deyim, atasözü, mâni, ninni, özdeyiş ve tekerleme yazma çalışmaları yapılmalıdır. Yazma çalışmalarını öğrenciler açısından eğlenceli hâle getirmek amacıyla yazı yazdıkları kâğıtlar üzerine resim, şekil ve çeşitli süslemeler yapılmalıdır (MEB, 2018).

Üçüncü sınıfta ve dördüncü sınıfta yazma çalışmaları kapsamında yapılabilecek çalışmalardan bazılarını Demirel ve Şahinel (2006: 113) şu şekilde ifade etmiştir:

- Herhangi bir konu hakkında bilgi verici metin yazma.
- Kısa oyunlar yazma ve yazılan bu oyunları sınıf içerisinde canlandırma.
- Duyuru, bildiri, afiş veya pano hazırlama.
- Kendi görüşlerini bildiren ikna edici metin yazma.
- Sebep-sonuç ilişkisi kurarak problem çözmeye dayalı sorgulayıcı metin yazma.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkökul

üçüncü sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

Tablo 3. Üçüncü Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.3.4.1.	Şiir yazar.
T.3.4.2.	Kısa metinler yazar.
T.3.4.3.	Hikâye edici metin yazar.
T.3.4.4.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
T.3.4.5.	Kısa yönergeler yazar.
T.3.4.6.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.3.4.7.	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
T.3.4.8.	Yazdıkların eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.3.4.9.	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır.
T.3.4.10.	Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar.
T.3.4.11.	Yazdıklarını düzenler.
T.3.4.12.	Yazdıklarını paylaşır.
T.3.4.13.	Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.
T.3.4.14.	Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.
T.3.4.15.	Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.
T.3.4.16.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.3.4.17.	Yazma stratejilerini uygular.

Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programına (2018) göre ilkokul dördüncü sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar şunlardır:

Tablo 4. Dördüncü Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar (MEB, 2018)

Kazanım No.	Kazanım
T.4.4.1.	Şiir yazar.
T.4.4.2.	Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar.
T.4.4.3.	Hikâye edici metin yazar.
T.4.4.4.	Bilgilendirici metin yazar.
T.4.4.5.	Hayalî öğeler barındıran kısa metin yazar.
T.4.4.6.	Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
T.4.4.7.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.4.4.8.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.4.4.9.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.4.4.10.	Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
T.4.4.11.	Yazdıklarını düzenler.
T.4.4.12.	Yazdıklarını paylaşır.
T.4.4.13.	Yazdıkların eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.4.4.14.	Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.
T.4.4.15.	İmza atar.
T.4.4.16.	Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.
T.4.4.17.	Sayıları doğru yazar.
T.4.4.18.	Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.
T.4.4.19.	Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.
T.4.4.20.	Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.
T.4.4.21.	Yazma stratejilerini uygular.
T.4.4.22.	Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.

Yazma Hataları

Dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle doğrudan ilişkili olan yazma becerisi, içerisinde çeşitli zihinsel süreçler barındırdığında dolayı uğraş gerektiren bir dil becerisidir. Dinlenen metni yazma, konuşulanı yazma ve okunulan metni yazma gibi etkinlikler, yazma becerisinin diğer becerilerle ne denli içi içe olduğunu göstermektedir. Bunun bir sonucu olarak yazma becerisi diğer dil becerilerinde de yetkin olmayı gerektirmektedir. Bu sebeple yazma becerisinin öğrenciye kazandırılması diğer dil becerilerine göre daha fazla zaman almakta ve bu süreçte daha fazla sorunla karşılaşmaktadır. Özcan (1992: 174) ilkokul öğrencilerinin sıklıkla yaptığı yazma hatalarını şu şekilde ifade etmiştir:

- Farklı harflerin seslerini benzetme hataları (Can yerine cam).
- Satırlara yerleştirme hataları (Ali yeri ilA).
- Harfleri eksik yazma veya fazla yazma (Bayram yerine Bayraim, uyku yerine uykkku).
- Sessiz harfleri unutma (tahta yerine tata).
- Sesli harfleri unutma (baba yerine bab).
- Kelimeleri birbirine karıştırma (masa yerine musa).
- Heceleri yanlış ayırma (Sunai patla).

- Çizim hataları.
- Noktalama işaretlerindeki hatalar ve imla hataları.
- Yanlış ayırmalar.
- Kelimeleri eksik yazma (Dilek yerine Dilk).
- Hatalı öğrenmeler.

Akyol (2016) ise yazma sürecinde karşılaşılan sorunlarını çeşitli başlıklar altında toplayarak sınıflamıştır. Akyol (2016: 118)'a göre:

- Dikkati toplayamama sorunları,
- Yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar,
- Aşamalandırma sorunları,
- Hafıza sorunları,
- Dil sorunları,
- Bilişsel sorunlar,
- Motorsal sorunlar en sık karşılaşılan yazma sorunlarıdır.

Alan yazını incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazım alanın yaptıkları hataları inceleyen birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Şahin, 2013; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Boylu, 2014; İnan, 2014; Başoğul ve Can, 2014; Yılmaz, 2015; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017).

Açık (2008) araştırmasında, TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin %40'ı yazmada, %33'ü konuşmada, %17'si anlamada, %16'sı okumada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların %4'ü ise Türkçe öğrenim sürecinde herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Bölükbaş (2011) Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada 20 yazma çalışmasını incelemiş ve toplamda 372 yazılı anlatım yanlışı saptamıştır. Bu yanlışların %54,58'i yazım, %16,39'u dil bilgisi, %15,59'u sözcük seçimi, %13,17'si ise sözdizimi ile ilgilidir.

Şahin (2013) araştırmasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışlarını incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğrenciler en çok hatayı çekim eklerinde yapmaktadırlar. Çekim eklerinde özelinde ise en fazla hatayı kip ve şahıs eklerinde, en

az hatayı da edat ve eşitlik eklerinin kullanımında yapmışlardır. Yapım eklerinde yapılan hatalar incelendiğinde, en fazla isimden isim yapan yapım eklerinde hata yapıkları görülmüştür. İsimden fiil yapan eklerde ise hiç yanlış yapmadıkları görülmüştür.

Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 42 yabancı öğrencinin yazılı anlatımlarındaki yanlışları tespit eden Büyükkiz ve Hasırcı (2013), araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin %44,46’sının yazım ve noktalama, %31’inin dil bilgisi, %14,4’ünün sözcük seçimi, %9,9’unun da sözdizimi yanlış yaptığını ifade etmiştir.

Boylu (2014) Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemlerini incelemiştir. Araştırmada elde ettiği bulgulara göre, İranlı öğrenciler ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi ve sözcük bilgisi alanlarında birçok hata yapmaktadırlar. Boylu (2014), araştırma sonucunda bu hataların; ana dil ile hedef dilin farklı dil ailelerine mensup olmasından, sınıfların homojen olmamasından, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler için kullanılan Hitit ders kitabının İran’da kullanılmasından, öğrencilerin ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapmalarından ve dili günlük hayatta kullanamadıklarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları inceleyen İnan (2014), İranlı öğrencilerin hatalarının en çok büyük ünlü uyumundan, söz diziminden, Türkçe ve Farsçada ortak bulunan kelimelerin yazımından ve öğrenilen dil bilgisi kurallarının unutulmasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Baçoğul ve Can (2014) Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları incelemiştir. Araştırma bulgularına göre Balkanlı öğrencilerin isim ve sıfat tamlamalarının kullanımında, ad durum eklerinin kullanımında yoğun olarak hata yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğrenciler ses temelli ve sözcük temelli birçok yazım hataları yapmaktadırlar.

Yılmaz (2015) çalışmasında, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hataları incelemiştir. Öğrencilerin noktalı harflerin noktalarını koymama ve noktasız harflere nokta koyma, benzer sesleri birbirine karıştırma, harfleri eksik veya fazla yazma, ekleri yanlış kullanma, ses bilgisi kurallarına uymama ve hatırlayamadıkları kelimelerin yerine kendi ana dillerinden kelimeler yazma gibi hatalar yaptıklarını belirtmiştir.

Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) yaptıkları araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 1436 yanlış bulunmuştur. Bu yanlışların %15,52'si ses bilgisi, %28,34'ü dil bilgisi, %1.60'ı söz dizimi, %43,66'sı sözcük bilgisi, %10,86'sı ise noktalama yanlışlarıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışlar incelendiğinde bu yanlışların genellikle Türkçenin ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ana dili ile Türkçenin farklı dil ailelerine mensup olmaları ve öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarımlar yapmaları da öğrencilerin yazılı anlatımlarında yanlışlar yapmalarına sebebiyet vermektedir. İlgili araştırmalardan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları inceleyen çalışmaların genellikle üniversite düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazını incelendiğinde ilkökul düzeyinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. GİGM (2019) verilerine göre günümüzde ilkökul çağında 500 bine yakın Suriyeli çocuk bulunmaktadır. Suriyeli mültecilerin yakın zamanda ülkelerine dönemeyecekleri ve bu sayının her geçen gün artacağı düşünüldüğünde, Suriyeli ilkökul öğrencilerine yönelik araştırmaların önemi büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple de araştırmanın ilgili alanda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları belirlemek, sınıflamak ve bu hataları gidermeye yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır.

Geçici Eğitim Merkezinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki;

1. Ses bilgisi,
2. Dil bilgisi,
3. Söz dizimi,
4. Sözcük bilgisi,
5. Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili hataları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama süreçleri hakkında bilgi verilmiştir.

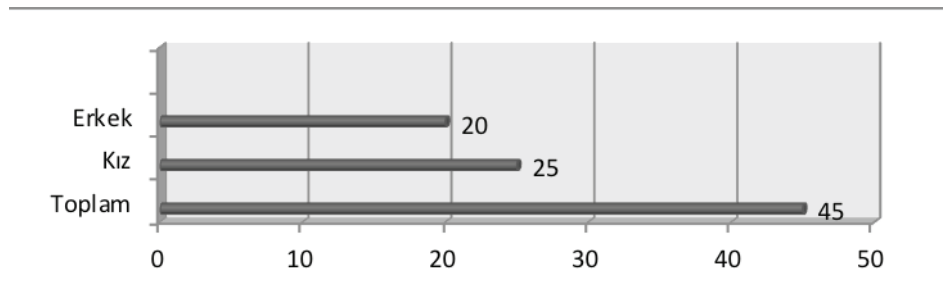
Araştırma Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte olan veya günümüzde de devam eden bir durumu kendi gerçekliği içerisinde betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Tarama modelinde araştırmanın konusu olan olay, durum, kişi veya nesne yalnızca tanımlanmaya ve kendi gerçekliği içerisinde incelenmeye çalışılır, herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Bu araştırma modelinde önemli olan araştırmaya konu olan durumu değiştirmek değil, onu en ince detayına kadar gözleyebilmektir (Karasar, 2012: 77).

Çalışma Grubu

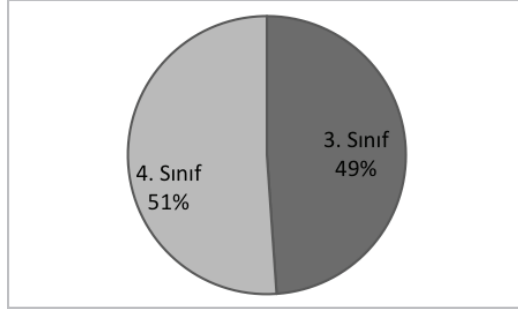
Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezi'nde Türkçe öğrenen 45 Suriyeli ilkökullü öğrencisi oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılan ve araştırma verilerinin toplanması sürecinde araştırmacıya pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumları seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 123).

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri aşağıdaki gibidir:



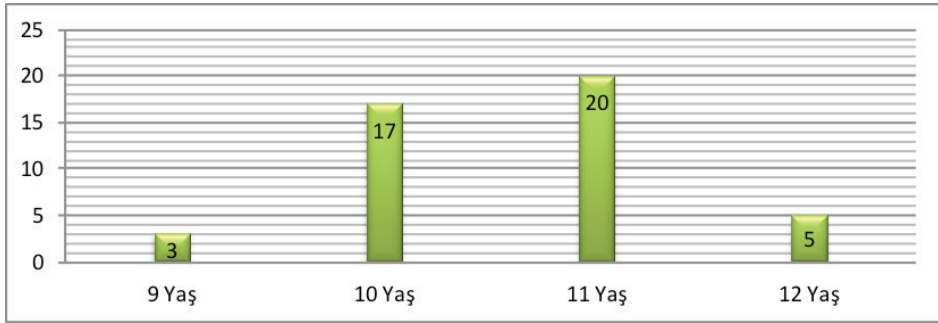
Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Şekil 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 45 Suriyeli öğrencilerin 25'inin kız, 20'sinin erkek olduğu görülmektedir.



Şekil 2. Katılımcıların Sınıf Düzeyine İlişkin Bilgiler

Şekil 2'ye bakıldığında araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin 23'ünün 4. sınıf, 22'sinin ise 3. sınıfta olduğu görülmektedir.



Şekil 3. Katılımcıların Yaş Dağılımlarına İlişkin Bilgiler

Şekil 3'e bakıldığında araştırmaya katılan Suriyeli öğrencilerin 20'sinin 11 yaşında, 17'sinin 10 yaşında, 5'inin 12 yaşında, 3'ünün ise 9 yaşında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının yaşına uygun sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna karşın az da olsa bazı öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı okula geç yaşta veya erken yaşta başladıkları görülmektedir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2018 yılında Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezi'nde öğrenim gören 45 Suriyeli öğrencinin;

- Yazılı sınavlarından,
- Etkinlik kâğıtlarından,
- Ev ödevlerinden elde edilmiştir. Veri kaynaklarına ilişkin bazı örnekler Ek 1, 2, 3 ve 4'te sunulmuştur.

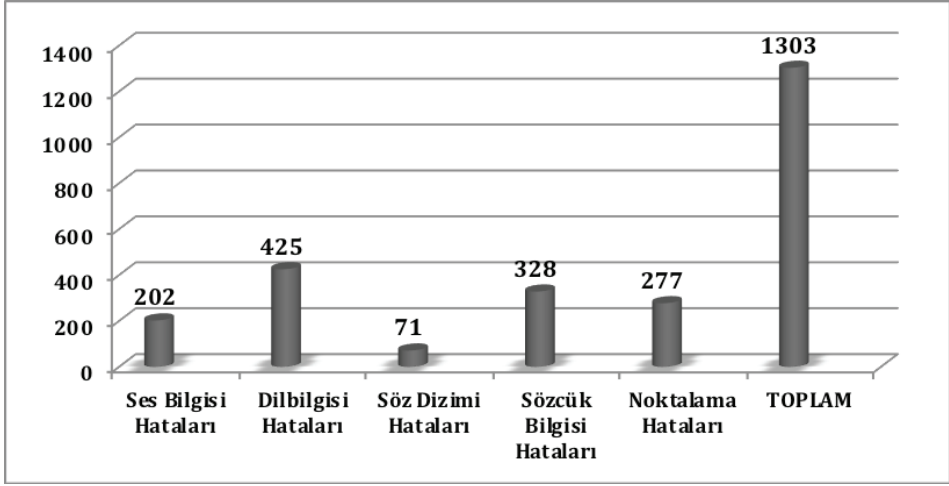
Araştırma kapsamında Pendik Fatih Geçici Eğitim Merkezinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların incelenmesi için nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 242) içerik analizini şu şekilde açıklamıştır: “İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır”. Bu çerçevede Suriyeli öğrencilerin yazılı sınavlarında, etkinlik kâğıtlarında ve ev ödevlerinde yapmış oldukları hatalar belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra belirlenen hatalar ses bilgisi hataları, dil bilgisi hataları, söz dizimi hataları, sözcük bilgisi hataları ve noktalama işaretlerinde yapılan hatalar şeklinde gruplara ayrılarak incelenmiştir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Hataların Tasnifi

Bulgular

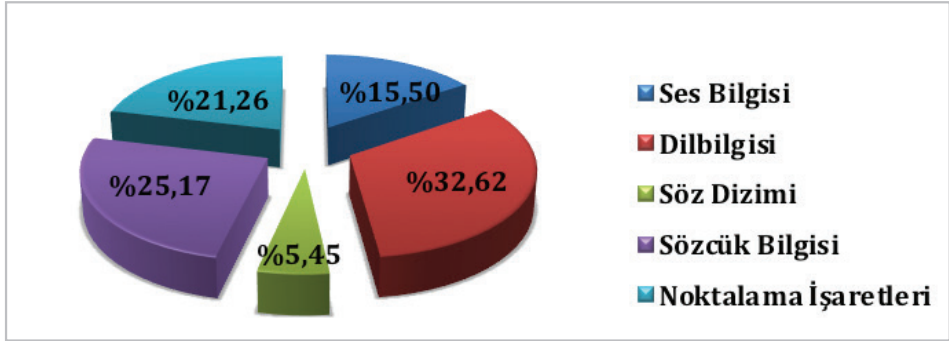
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları hatalara ilişkin istatistiksel bilgiler aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.



Şekil 5. Hataların Sınıflandırılması ve Hata Sayısına İlişkin Bilgiler

Şekil 5 incelendiğinde Türkçe öğrenen 45 Suriyeli öğrencinin yazılı anlatımlarında toplam 1303 hata tespit edilmiştir. Bu hataların 425'i dil bilgisi hatası, 328'i sözcük bilgisi hatası, 202'si ses bilgisi hatası, 71'i söz dizimi hatası ve 277'si noktalama işaretlerinin kullanımı ilgili hatalardır.

Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların yüzdelik dağılım oranları Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Hataların Yüzdelerik Dağılım Oranları

Şekil 6 incelendiğinde tespit edilen toplam 1303 hatanın, %15,50'si ses bilgisi, %32,62'si dil bilgisi, %5,45'i söz dizimi, %25,17'si sözcük bilgisi, %21,26'sı ise noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hatalardır.

1. Ses Bilgisi Hataları

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ses bilgisi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

1.1. Ünlü Uyumu İle İlgili Hatalar

Bir sandık takılmış. (sandık takılmış)

Bugün gözlük taktım. (gözlük)

Benim adım Cuma. (adım)

Özur dilerim. (Özür)

Ben on iki yaşımdayım. (yaşımdayım)

Ben öğretmen olacağım. (olacağım)

1.2. Seslerin Karıştırılmasından Dolayı Yapılan Hatalar

Tatilleri çok kötöymüş. (kötöymüş)

Binim adım Meryem. (Benim)

Pakkala gidiyorum. (Bakkal)

Örbek dinizde yüzüyor. (Ördek denizde)

Benim hoşamin adı Furkan. (hocamın)

Ahmet çapka takmış. (şapka)

Okul binası sarı reng. (renk)

Siyaret etmiş. (Ziyaret)

Biraz televizyon izliyorum. (televizyon)

Pazara kittik. (gittik)

1.3. Ünlü Düşmesi İle İlgili Hatalar

İki güzüm ve bir burnum var. (İki gözüm ve bir burnum var.)

Arkadaşımın isimi Judi. (ismi)

1.4. Ünsüz Yumuşaması Hataları

Ali kitapına resim çizmiş. (kitabına)

Adnan'ın babası akşam yemekini evde yiyormuş. (yemeğini)

Ben sarı ve yeşil renki çok seviyorum. (rengi)

Sonra eve giteceğim. (gideceğim)

Dortuncu sınıftayım. (Dördüncü)

Onun oyuncakı. (oyuncağı)

1.5. Ünsüz Benzeşmesi Hataları

Bardak mutfakda mı? (mutfakta)

Abim işde çalışıyor. (işte)

Ben, annem, babam ve kardeşim Gaziantepden uçakla geldik.
(Gaziantep'ten)

2. Dil Bilgisi Hataları

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

2.1. Fül Çekimi İle İlgili Yapılan Hatalar

Hafta sonu denize giticam. (gideceğim)

Yarın okula gelmedim. (gelmeyeceğim)

Ben öğretmen olicam. (olacağım)

Ben öğretmen çok seviyor. (Ben öğretmenimi çok seviyorum)

2.2. Tamlamalar İle İlgili Hatalar

Yatak oda var. (odası)

Bir dakika soba yanında oturdum. (sobanın)

Sınıf kapı beyaz. (Sınıfın kapısı)

Türkçe kurs çok seviyorum. (kursunu)

Hoca Türkçe vazife verdi. (Türkçe hocası vazife verdi.)

2.3. İyelik Eki İle İlgili Hatalar

Benim baba okula geldi. (babam)

Adnan'ın evin bahçesi varmış. (evinin)

Okulu iki katlı. (Okulum)

Ödevler yapıyorum. (Ödevlerimi)

Dersim çalışıyorum. (Dersimi)

Onların çiçekyileri var. (çiçekleri)

2.4. Ad Durum Ekleri İle İlgili Yapılan Hatalar

Onlar piknik gittiler. (pikniğe)

Ben kivi çok seviyorum. (kiviyi)

Ben ve kardeşim dün sinemada gittim. (sinemaya gittik)

Ali evden mi? (evde)

Ben Türkiye çok seviyorum. (Türkiye'yi)

Odasında gidiyor. (Odasına)

Suriye çok özledim. (Suriye'yi)

3. Söz Dizimi Hataları

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz dizimi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

Tatile gitmiş Antalya'ya. (Antalya'ya tatile gitmiş.)

Evet var bahçesi. (Evet, bahçesi var.)

Saat sekiz sürmüş. (Sekiz saat sürmüş.)

Ayşe'nin Necla öğretmenin adı. (Ayşe'nin öğretmenin adı Necla.)

Var sınıfımın kapı. (Sınıfımın kapısı var.)

Ben seviyorum çok çilek. (Ben çileği çok seviyorum.)

Hocam Türkçe çok seviyorum ben. (Ben Türkçe hocamı çok seviyorum.)

4. Sözcük Bilgisi Hataları

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük bilgisi hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

4.1. Sözcüklerin Yanlış Yazımıyla İlgili Hatalar

Annem cumartesi temizlik ypti. (yaptı)

Nasısın Selim? (Nasılsın)

Ben Suriyelim. (Suriyeliyim)

Ben duktur_olmak istiyorum. (doktor)

Ben polis olmak istiyorum. Çünkü silahı var. (Çünkü)

Ela ile bahçede oyn oynadık. (bahçede oyun)

Moz çok güzel. (Muz)

Sonra yamur durmuş. (yağmur)

4.2. Büyük Harflerin Yazımıyla İlgili Hatalar

Merhaba Binim Adym Ahmad. (Merhaba benim adım Ahmad.)

Abant Gölüne gitmişler. (gölüne)

Kardeşim BeBekleriyle oynuyor. (bebekleriyle)

Ben hafta sonu spor Yaptım. (yaptım)

Ben ileride Asker olmak istiyorum. (asker)

Babam aksarayda çalışıyor. (Aksaray'da)

4.3. Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlara İlişkin Bulgular

Akşam iki saat ders yapıyorum. (çalışıyorum)

Hangi saatte okula gidiyorsun? (Saat kaçta okula gidiyorsun?)

Altınları polise getirmişler. (götürmüşler)

Çok dua yapmışlar. (etmişler)

5. Noktalama İşaretlerinin Kullanımı İle İlgili Hatalar

Bu bölümde Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili hataları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları hatalardan bazıları şöyledir:

Yemek odası mutfak banyo var. (Yemek odası, mutfak ve banyo var.)

Senin adın ne. (Senin adın ne?)

Ankaraya gitmişler. (Ankara'ya gitmişler.)

Annem pazardan elma-portakal-mandalina aldı. (Annem pazardan elma, portakal ve mandalina aldı.)

Tatil olunca denize gideceğim (Tatil olunca denize gideceğim.)

Sabah uyandım elimi yüzümü yıkadım kahvaltı yedim okula geldim (Sabah uyandım. Elimi yüzümü yıkadım. Kahvaltı yaptım. Okula geldim.)

Çantamda defter kitap kalem silgi sözlük resim defteri var. (Çantamda defter, kitap, kalem, silgi, sözlük ve resim defteri var.)

Tartışma ve Sonuç

Suriyeli ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları hatalara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında %32,62'lik (425) oranla en fazla hatayı dil bilgisinde yaptıkları görülmektedir. Dil bilgisinde yapılan hatalar incelendiğinde bu hatalar genellikle fiil çekimleri konusunda yoğunlaşmaktadır. Öğrenciler özellikle gelecek zaman bildiren cümle yazarken, konuşma dilinde söylenildiği gibi yazma eğilimi göstermektedirler. Örneğin; “gideceğim” yerine “gitcem” gibi yazım yanlışlarına sıkça rastlanılmaktadır. Bunun yanında ad durum eklerinin, iyelik eklerinin, isim ve sıfat tamlamalarının kullanımında da birçok hata yapılmıştır. Dil bilgisinde bu denli hata yapılmasının; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dil bilgisi konularını yeterince kavrayamadıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

2. Öğrencilerin sözcük bilgisi hataları %25,17'lik (328) oranla ikinci sırada yer almaktadır. Sözcük bilgisi hataları; öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasından dolayı düşündüklerini doğru sözcüklerle ifade edememeleri olarak yorumlanabilir.

3. Noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin %21,26'lık (277) oranla yapılan hataların, öğrencilerin noktalama işaretlerinin önemini yeterince kavrayamamalarından ve bundan dolayı noktalama işaretlerine gereken önemi vermemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu alanda yapılan hatalar incelendiğinde, öğrencilerin birçoğunun cümle sonuna nokta koymadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin çoğu zaman virgül (,) yerine kısa çizgi (-) ve “ve” bağlacını kullandıkları görülmüştür.

4. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında %15,50'lik (202) oranla ses bilgisi hatası yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ses bilgisinde yapılan hatalar incelendiğinde, öğrencilerin genellikle sesletim açısından birbirleriyle benzerlik gösteren ünlü ve ünsüzleri birbirine karıştırdıkları, noktalı ünlülerin de noktalarını koymadan yazdıkları ve ünlü uyumlarına dikkat etmedikleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Türkçeyi temel seviyede öğrendikleri için basit cümleler kurmaktadır. Bundan dolayı çok sık olmasa da ünlü düşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi gibi bazı ses olaylarına ilişkin hatalara da rastlanmıştır. İlk okuma yazma öğretimi

sürecinde öğrencilerin sesleri yeterince içselleştirememelerinin ve sesleri hem okumada hem de yazmada yetersiz kalmalarının, ses bilgisi hatalarına sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

5. Araştırmaya katılan öğrencilerin %5,45'lik (71) oranla söz dizimi hatası yaptıkları görülmektedir. Diğer hata oranlarına göre söz diziminde yapılan hata oranı bir hayli düşüktür. Türkçe ve Arapçanın söz dizimi açısından birbirilerinden farklı olmalarına rağmen bu alanda az miktarda hata yapılması çelişkili bir durum olarak göze çarpmaktadır. Söz diziminde az hata yapılmasının nedeni öğrencilerin bu alanda yetkin olmalarından değil, yazılı anlatımlarında genellikle basit cümleler kurmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz dizimi hatalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin genellikle birkaç sözcükten oluşan cümleler kurdukları görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak da söz diziminde daha az hata yapıldığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalara ilişkin elde edilen bulgular ile literatürdeki bazı araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir (Bölükbaş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Yılmaz ve Bircan, 2015; Boylu, Güney ve Özyalçın, 2017). Bölükbaş (2011) araştırmasında 20 Arap kökenli öğrencinin kompozisyonlarını inceleyerek öğrencilerin yazılı anlatımlarında 372 hata tespit etmiştir. Bunların %54,58'i yazım-noktalama, %16,39'u dil bilgisi, %15,59'u sözcük seçimi ve %13,17'i söz dizimi hatalarıdır. Büyükikiz ve Hasırcı (2013) B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 42 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki hataları yanlış çözümleme yaklaşımına göre analiz etmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda toplam 1282 hata tespit edilmiştir. Bu hataların %44,46'sı yazım-noktalama, %31'i dil bilgisi, %14,4'ü sözcük seçimi, %9,9'u ise söz dizimi hatalarıdır. Yılmaz ve Bircan (2015) da TÖMER'de Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki 22 öğrencinin yazılı anlatımlarında 1154 hata tespit etmiştir. Bu hataların %64,9'u imla-noktalama, %22,09'u dil bilgisi, %7,1'i söz dizimi, %5,7'si ise sözcük seçiminden kaynaklanmaktadır. Boylu, Güney ve Özyalçın (2017) ise B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirmeler öğrencilerin yazılı anlatımlarında toplam 1436 hata tespit etmiştir. Bu hataların %15,52'si ses bilgisi, %28,34'ü dil bilgisi, %1.60'ı söz dizimi, %43,66'sı sözcük bilgisi, %10,86'sı ise noktalama hatalarıdır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları en aza indirmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için sunulan öneriler şunlardır:

1. Öğrencilerin Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan (ç, g, ğ, j, p, v, ı, o, ö, ü) sesleri (Aydın, 2010:331) yazarken hatalar yaptıkları görülmüştür. Bu hataları en aza indirmek için ses öğretimine azami önem verilmelidir. İlk okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin doğru şekilde seslendiremediği ve yazamadığı sesler tespit edilmeli, bu seslerin öğretimine yönelik iyileştirici çalışmalar yapılmalıdır.

2. Öğrencilerin noktalama işaretleri ile ilgili sorunları Türkçeyi temel seviyede öğrendikleri süreçte giderilmelidir. Çoğu öğrencinin yazılı anlatımlarında hata yapmamalarına karşın noktalama işaretlerine ve büyük/küçük harf ayırımına dikkat etmedikleri saptanmıştır. Özellikle ilk okuma yazma öğretimi aşamasında, noktalama işaretleri ve büyük-küçük harflerin kullanımıyla ilgili yazma çalışmalarına yer verilmelidir.

3. Dil öğretim sürecinde güzel yazı dersine de yer verilmelidir. Güzel yazı dersinde yapılacak dikte çalışmaları ve öğrencilerin yazı yazarken eğlenmelerini sağlayacak yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

4. Sözcük dağarcığı yetersiz olan öğrenciler kendilerini yazılı anlatımlarında ifade edecekleri uygun sözcükleri bulamadıkları için sözcük bilgisine yönelik hatalar yapmaktadırlar. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmek ve onların yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli oyun ve etkinliklerle desteklenen kelime öğretimi yapılmalıdır.

5. Öğrencilerin bazı sözcükleri telaffuz ettikleri şekilde yazdıkları gözlenmiştir. Bu sorunu giderilmesinde öğretmenlere düşen sorumluluk büyüktür. Özellikle temel seviyede Türkçe öğreten öğretmenler konuşma hızlarına dikkat etmeli, konuşma esnasında telaffuz, vurgu ve tonlamaya gereken önemi vermelidir. Aynı şekilde öğrencilerin sesleri yanlış söylemeleri durumunda hemen dönüt verilmeli, sözcükleri doğru söylemeleri sağlanmalıdır.

6. Yapılan hatalar incelendiğinde en fazla hatanın dil bilgisi alanında yapıldığı görülmüştür. Dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından yeterince iyi öğrenilmemesi, dil bilgisinde hata yapmalarına neden olmaktadır. Dil bilgisi konuları işlenirken bir yapı anlamıyla öğrencilere kavratılmadan diğer yapıya geçilmemelidir. Ayrıca dil bilgisi konularının öğretimi ile dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birlikte yürütülmelidir. Öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi yapılarını, dil becerilerinde kullanmaları sağlanmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin bu çerçevede yürütülmesi, konuların öğrenciler tarafından içselleştirilmesini sağlayacaktır.

Kaynakça

- [1] 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*.
- [2] Akyol, H. (2015). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [3] Akyol, H. (2016). *Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [4] Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede Sesler Karşıtsal Çözümleme. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), s. 321-334.
- [5] Başoğul, D. A. ve Can, F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, s. 100-119.
- [6] Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 1(4), s. 107-133.
- [7] Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschriftfürdie Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), s. 335-349.
- [8] Boylu, E., Güney, E. Z. ve 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*, 5(3), s. 184-202.
- [9] Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), s. 1357-1367.
- [10] Büyükikiz, 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), s. 51-62.
- [11] Calp, M. (2009). *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- [12] Çakır, İ. (2010), Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), s. 165-176.
- [13] Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [14] Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), s. 31-42.
- [15] Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2019). Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Verileri. www.goc.gov.tr/icerik3/istatistik_558_560_8971 (E: 21.04.2019).
- [16] Gözükcük, M. (2017). “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi ve Yapılandırıcılık”, içinde F. Susar Kırmızı, & E. Ünal (ed.), *İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık, s. 1-33.
- [17] Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [18] İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), s. 619-649.
- [19] Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- [20] Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- [21] Özcan, A. O. (1992). İlkokuma Yazma Öğretim Programlarının Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, s. 167-178.
- [22] PIKTES (2019). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi <https://piktes.meb.gov.tr>. (E: 19.04.2019)
- [23] Şahin, E. Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin

- Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlıları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), s. 433-449.
- [24] Tok, R. ve Erdoğan, Ö. (2017). İlkokul 2. 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s. 1003-1024.
- [25] Topsakal, C., Merey, Z., & Keçe, M. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(27), s. 546-560.
- [26] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- [27] Yılmaz, F. (2015). Tokat Göü Tömer’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), s. 130-147.
- [28] Yılmaz, F., Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi’nde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazılı Kompozisyonlarının” Yanlış Çözümleme Yöntemi”ne Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*. 3(1), s. 113-126.

Extended Summary

As a result of the civil war in Syria, the biggest movement of migration of the 21st century was faced. In consequence of this civil war which began in 2011, millions of Syrians left their lands and took refuge in safe regions in order to survive. Turkey was not indifferent to this movement of migration and became home to the Syrian refugees by following an open-door policy. According to the data of the Directorate General of Migration Management (DGMM), there are more than 3.5 million Syrian refugees in our country (DGMM, 2019).

One of the most important problems of the Syrian refugees who are trying to cope with economic problems, psychological problems and social adjustment problems, which are among the negative effects of the post-war migration, is the educational problems. A part of the Syrian students study in state schools, another part in private institutions providing education in their mother tongue, and another part in camps supported by the state. Undoubtedly, the most important of all these educations is Turkish teaching. Stated that Turkish should first be taught to the Syrian children so that they could adapt themselves to the Turkish education system, because they would not be able to understand other lessons without knowing Turkish, as a natural result, none of the educational activities could reach their goal. For this reason, it is the fundamental responsibility of both the state and the teachers to teach Turkish to the Syrian students in a short time.

Until 1950, Turkish teaching as a foreign language was limited to the limited number of dictionaries and grammar books, no planned and programmed practices were encountered to teach Turkish (Açık, 2008: 1). Turkish teaching to foreigners gained an institutional identity with TÖMER which was established within the body of Ankara University in 1984 (Biçer, 2012: 128). Today, Turkish is taught to foreigners with as great efforts as possible by Yunus Emre Institute, Maarif Foundation and Turkish Teaching Centers in universities. After the Syrian refugees came to our country, a new process started in the field of Turkish teaching to foreigners, and Turkish courses were opened within the scope of Promoting Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PIKTES, 2016) in 2016 in order to teach Turkish to the Syrian students and enable them to adapt themselves to the society in a short time. Within the scope of PIKTES Project, 5600 Turkish teachers teach Turkish

to the Syrian students in Temporary Education Centers (TEC), tent cities, state schools and TÖMER.

Foreign language teaching is a multidimensional task consisting of four essential language skills: listening, speaking, reading, writing. As in other languages, it is also impossible for 4 essential language skills to proceed simultaneously in Turkish due to individual differences and the differences in the educational process (Açık, 2008: 2). From these skills, no interaction in gaining writing skill affect people psychologically in a negative way, thus, it is considered as the most difficultly acquired skill in Turkish teaching as a foreign language (Genç, 2017: 34). When the process of gaining the writing skill is reviewed, it is seen that gaining the writing skill in a foreign language is a process more difficult and longer than gaining the writing skill in the mother tongue (Boylu, 2014: 337). Determination of the problems encountered in foreign language teaching and production of solutions for these problems will ease the language acquirement process. Therefore, the problems encountered in the process of acquiring the writing skill should be determined and the necessary significance should be given to improvement work.

In this research, the descriptive survey model was used. The descriptive survey model is a research method which aims at describing a situation that occurred in the past or continues today within its own reality (Karasar, 2012: 77). The study group of the research consists of 45 Syrian primary school students who learnt Turkish at Pendik Fatih Temporary Education Center in 2018 and are at the basic level. Of the Syrian students, 25 are female and 20 are male; 23 of them study at the 4th grade and 22 of them study at the 3rd grade. The data of the research were obtained from the

- written exams,
- activity sheets and
- homework of 45 Syrian students who studied in Pendik Fatih Temporary Education Center in 2018.

Within the scope of the research, the content analysis, which is among the qualitative data analyzing techniques, was used to examine the errors made in written expressions of the Syrian students who studied at Pendik Fatih Temporary Education Center.

In this context, the errors made by the Syrian students in their written exams, activity sheets and homework were determined. After this stage, the errors were grouped and investigated as phonetics errors, grammar errors, syntax errors, lexicology errors and punctuation errors.

In total, 1303 errors were detected in the written expressions of 45 Syrian students who were learning Turkish. Of these errors, 425 are grammar errors, 328 are lexicology errors, 202 are phonetics errors, 71 are syntax errors and 277 are errors related to the use of punctuation. Of the detected 1303 errors, 15.50% were related to phonetics, 32.62% to grammar, 5.45% to syntax, 25.17% to lexicology and 21.26% to the use of punctuation.

The results which were obtained when the findings related to the errors made by the Syrian primary school students in their written expressions are as follows:

1. It is seen that students made most of the errors in grammar by 32.62% (425) in their written expressions. It is thought that this rate of the errors in grammar result from the fact that the Syrian students who were learning Turkish as a foreign language could not comprehend the grammar topics adequately.
2. Lexicology errors of the students come second by 25.17% (328). Lexicology errors can be interpreted as the inability of the students to express their opinion with right words as their vocabulary is insufficient.
3. It is assumed that the errors made regarding the use of punctuation by 21.26% (277) result from the fact that students could not comprehend the importance of punctuation adequately and therefore did not give significance to punctuation.
4. It was found that students made errors in phonetics by 15.50% (202) in their written expressions. It is believed that errors were made in phonetics because students could not comprehend the sounds adequately and they were incompetent in both reading and writing the sounds in the first literacy teaching process.
5. It is seen that the students who participated in the research made syntax errors by 5.45% (71). It is thought that less errors are made in syntax not because students are competent in this area but because they generally build simple sentences in their written expressions.