

	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ ISSN: 1308-9196 / e-ISSN:1308-7363 Yıl: 19 Sayı: 53 Ağustos 2026 Yayın Geliş Tarihi: 09.05.2026 Yayına Kabul Tarihi: 05.08.2026 DOI Numarası: https://doi.org/10.14520/adyusbd.1947700 Makale Türü: Araştırma Makalesi/Research Article Atıf/Citation: Bakıcı, M, S. ve Kara, Ö. T. (2026). Ana Dili Arapça Olan Suriyeli Geç İki Dilli ve Ana Dili Türkçe Olan Tek Dilli Ortaokul Öğrencilerinin Konuşmalarında Biçimbilimsel Hatalar: Karşılaştırmalı Bir İnceleme. <i>Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i>, (53), 72-105.
---	---

ANA DİLİ ARAPÇA OLAN SURİYELİ GEÇ İKİ DİLLİ VE ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN TEK DİLLİ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KONUŞMALARINDA BİÇİMBİLİMSEL HATALAR: KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME*

Musab Süleyman BAKICI**

Ömer Tuğrul KARA***

Öz

Günümüzde toplumsal yapılar giderek daha çok kültürlü ve çok dilli bir nitelik kazanmaktadır. Küreselleşme, savaşlar ve göç gibi etkenler, bireylerin birden fazla dil edinmesine yol açmaktadır. ECML ve UNESCO verilerine göre, dünya nüfusunun yarısından fazlası iki dilli veya çok dillidir. Bu bağlamda, Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin Türkçe becerilerinin incelenmesi bir araştırma alanı haline gelmiştir. Bu çalışma, ana dili Arapça olan ve sonradan iki dillilik kazanmış Suriyeli ortaokul öğrencileri ile ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşmalarındaki biçimbilimsel hataları karşılaştırmalı olarak analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri

* Bu çalışma için Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 13.05.2025 tarih ve E-75137396-604.01-1314592 sayılı karar numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

**  Yüksek Lisans Öğrenci, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, msb.bkc.1940@gmail.com, Adana/Türkiye.

***  Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gevheri76@hotmail.com, Adana/Türkiye.

olan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmış ve çalışma grubu, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubu, Adana'nın Yüreğir ilçesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 10 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, sözsüz resimli kitap olan "Frog, Where Are You?"'yu (Kurbağa, Neredesin?) Türkçe olarak anlatmış; elde edilen veriler ses kayıtları aracılığıyla toplanmış, yazıya dökülmüş ve analiz edilmiştir. Bulgular, her iki grupta da en sık görülen biçimbilimsel hatanın, tüm biçimbilimsel hataların yarısından fazlasını oluşturan hal eki hataları olduğunu ortaya koymuştur. Diğer yaygın hatalar ise yeterlilik fiili biçimleri, iyelik ekleri, şahıs ekleri ve ulaş ekleriyle ilgili hatalardır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Biçimbilimsel hatalar, geç iki dillilik, hata türleri, iki dillilik türleri, konuşma becerisi.

MORPHOLOGICAL ERRORS IN THE SPEECH OF LATE BILINGUAL SYRIAN MIDDLE SCHOOL STUDENTS WHOSE NATIVE LANGUAGE IS ARABIC AND MONOLINGUAL MIDDLE SCHOOL STUDENTS WHOSE NATIVE LANGUAGE IS TURKISH: A COMPARATIVE STUDY

Abstract

Today, social structures are increasingly multicultural and multilingual. Factors such as globalization, wars, and migration lead individuals to acquire more than one language. According to data from ECML and UNESCO, more than half of world's population is bilingual or multilingual. In this context, examining the Turkish skills of Syrians who migrated to Türkiye has become a research area. This study aims to comparatively analyze morphological errors in Turkish speech of Syrian late bilingual middle school students whose native language is Arabic and monolingual middle school students whose native language is Turkish. A holistic multiple-case design, one of the qualitative research methods, was employed, and the study group was determined through criterion sampling. The study group consists of 10 fifth-grade students attending a middle school in Yüreğir, Adana. Participants narrated the wordless picture book "Frog, Where Are You?" in Turkish; data were collected through audio recordings, transcribed, and analyzed. Findings revealed that the most frequent morphological error in both groups was case marker errors, accounting for more than half of all morphological errors. Other common errors were errors in potential verb forms, possessive

suffixes, personal endings, and gerundial suffixes. Based on the results, suggestions were presented for researchers and educators.

Keywords: *Error types, late bilingualism, morphological errors, speaking skill, types of bilingualism.*

1. GİRİŞ

İnsanlar, doğumlarından itibaren içinde bulundukları sosyal çevreyle etkileşimde bulunarak dil edinirler. Bireyin bu etkileşimler sonucunda edindiği dile “ana dili” denir. Birey, çevresiyle olan iletişim ve temasını ana dili aracılığıyla sürdürür. Ancak bireyler, yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde çeşitli sosyal, ekonomik, politik veya eğitimsel nedenlerle ana dilleri dışında başka bir dile de temas edebilirler. Bu durum, bireylerin ana dillerinden farklı bir dili öğrenme veya edinme süreçlerini beraberinde getirir. İşte tam da bu noktada “iki dillilik” (bilingualism) kavramı karşımıza çıkmaktadır.

İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan bilingualism; Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil bilimi anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin birleştirilmesiyle oluşan bir terimdir (Günaydın, 2020). Birçok uzman, “iki dillilik” kavramı hakkında çeşitli tanımlamalar yapmış ve yorumlar ortaya koymuştur. Bloomfield (1933) iki dilliliği “İki dili de birbirine yakın seviyede bilmek, iki dili de ana dili konuşuru gibi etkin bir şekilde kullanabilmek.” olarak tanımlamıştır. Ona göre her iki dilin de birey tarafından etkin bir şekilde kullanılması iki dillilik için temel koşuldur. Benzer şekilde Vardar (2002) da dilin kullanımını ön planda tutarak iki dilliliği, bir bireyin iki dili bilmesi ya da toplumda iki dili kullanması durumuna verilen ad olarak tanımlamaktadır. Dil kullanımına odaklanan bir diğer uzman Weinrich’e (1968) göre, iki dili aktif olarak uygulayan kişiye iki dilli, iki dili de alternatif şekilde kullanma pratiğine ise iki dillilik denmektedir. Weinrich’in (1968) tanımına yakın bir tanım ortaya koyan Kielhöfer ve Jonekeit (1983) iki dilliliği, iki dilin dönüşümlü olarak kullanılması olarak tanımlamış, bu

tür uygulamayı gerçekleştiren kişilerin ise iki dilli olarak adlandırılabilceğini ileri sürmüştür. Görüldüğü üzere birçok uzman, iki dilliliği tanımlarken dil kullanımına özellikle dikkat çekmektedir.

Dilbilimsel, sosyal, kültürel ve siyasal birçok farklı boyutu olan iki dillilik kavramının, doğal olarak birçok tanımı ve türü bulunmaktadır. Birçok çalışmada, iki dillilik türleri farklı bakış açılarıyla ele alınmış, çeşitli yorumlar ortaya konulmuş ve türlü sınıflandırmalar yapılmıştır. Bunlardan biri de Wei'nin (2000) iki dilliliği 36 ayrı türde ele alıp açıklamaya çalıştığı çalışmasıdır. Wei (2000), "The Bilingualism Reader" adlı kitabında ele aldığı bu 36 farklı iki dillilik türünü tek bir tablo hâlinde kısa açıklamalarıyla sunmuştur. Benzer şekilde Kara ve Şihanlioğlu (2021) da iki türülük türlerini tablo hâlinde sunmuş ve bu şekilde açıklamaya çalışmıştır. Kara ve Şihanlioğlu'nun (2021) çalışmasında Wei'nin (2000) çalışmasından farklı olarak 16 iki dillilik türüne yer verilmiş ve iki dillilik türleri; "Süreç Odaklı İki Dillilik Modelleri", "Bilişsel Süreç Odaklı İki Dillilik Modelleri", "Dili Kullanım Odaklı İki Dillilik Modelleri" ve "Dilin Konumu Odaklı İki Dillilik Modelleri" şeklinde 4 temel model altında sınıflandırılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan iki dillilik türü olan "Geç İki Dillilik" (Late Bilingualism), ilgili çalışmada (Kara & Şihanlioğlu, 2021) "Süreç Odaklı İki Dillilik Modelleri" başlığı altında şu şekilde konumlandırılmıştır:

Tablo 1. Süreç Odaklı İki Dillilik Modelleri

Süreç Odaklı İki Dillilik Modelleri	Eşzamanlı İki Dillilik (<i>Simultaneous Bilingualism</i>)
	Ardıl İki Dillilik (<i>Consecutive Bilingualism</i>)
	Erken İki Dillilik (<i>Early Bilingualism</i>)
	Geç İki Dillilik (<i>Late Bilingualism</i>)
	Uyuyan/ Hareketsiz İki Dillilik (<i>Dormant Bilingualism</i>)

(Kaynakça: Kara & Şihanlioğlu, 2021)

Tabloda görüldüğü üzere Kara ve Şihanlioğlu (2021), "Süreç Odaklı İki Dillilik Modelleri" başlığı altında "Eşzamanlı İki Dillilik", "Ardıl İki Dillilik", "Erken İki

Dillilik”, “Geç İki Dillilik” ve “Uyuyan/ Hareketsiz İki Dillilik” türlerine yer vermiştir. Bu sınıflandırmada yer alan iki dillilik türleriyle ilgili alan yazınında çeşitli tanımlamalar mevcuttur:

Eşzamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism), doğumdan itibaren iki dil öğrenmiş ve bu nedenle iki “ilk dil” edinmiş olan bireyleri ifade eder (Kara & Şıhanlıoğlu, 2021). Wei (2000) eş zamanlı iki dillileri, her iki dilin de konuşma başlangıcından itibaren bireyin dil gelişim sürecinde birlikte yer aldığı kişiler olarak tanımlamaktadır. McLaughlin (1984) ise eşzamanlı iki dillileri, üç yaş öncesi herhangi bir dönemde her iki dili de birlikte edinen bireyler şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle eşzamanlı iki dillilik; bireyin, doğumundan itibaren her iki dille de etkileşim içinde bulunması ve bu yolla her iki dili de eşzamanlı olarak edinmesi olarak tanımlanabilir. Söz gelimi, doğumundan itibaren Türkçe ve İngilizceyle etkileşim hâlinde olan bireyin “ağaç” ve “tree” kelimelerini eşzamanlı olarak edinmesi, eşzamanlı iki dilliliğin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Wei (2000), ardıl iki dillilik (consecutive bilingualism) ve ardışık iki dillilik (successive bilingual) kavramlarını bir arada değerlendirmekte ve ikinci dili birinci dil geliştikten sonra öğrenen kişileri ardıl/ ardışık iki dilli bireyler olarak tanımlamaktadır. Süverdem ve Ertek (2020) de benzer şekilde değerlendirmelerde bulunmuş ve ardıl/ ardışık iki dilliliği, çocukların erken çocukluk döneminde birinci dil gelişimini tamamladıktan sonra ikinci bir dil öğrenmeleri olarak tanımlamıştır. Kara ve Şıhanlıoğlu (2021) ise ardıl iki dilliliği; çocuğun kısmen birinci dili edindikten sonra -genellikle farklı bir dilin konuşulduğu ülkeye taşınarak- ikinci dili edinmesi olarak tanımlamış ve beş yaşına kadar İngiltere’de yaşayan ve İngilizceyle etkileşim hâlinde olan bir çocuğun, beş yaşından sonra Almanya’ya göç edip Almancayla etkileşime girmesi ve bu dili edinmesi durumuyla örneklendirmiştir.

Her iki dili de çocukluk döneminde edinen kişiye erken iki dilli denir (Wei, 2000). Erken iki dillilik (early bilingualism) Beardsmore'a (1986) göre, ergenlik öncesi evrede birden fazla dilin edinilmesidir. Bu görüşe paralel olarak Yılmaz (2014) da erken iki dilliliği, ikinci dilin ergenlik öncesi dönemde öğrenilmesi olarak tanımlamıştır. Bazı uzmanlar erken iki dilliliği dönem olarak açıklamanın ötesine geçmiş ve doğrudan yaş ve yaş aralıklarını ön plana çıkararak açıklamayı tercih etmişlerdir. Süverdem ve Ertek (2020) erken iki dilliliği, bireyin erken yaşta, genellikle 0-6/7 yaş aralığında ikinci bir edinme durumu olarak tanımlamıştır. Hoffmann ise bu yaş aralığını daha da dar tutmuş ve erken iki dilliliği, bireyin ikinci dili çocukluk döneminde (genellikle üç yaşına kadar) edinmesi olarak tanımlamıştır (Hoffmann, 1991, aktaran Bölükbaş Kaya vd., 2019).

Geç iki dillilik (late bilingualism), Süverdem ve Ertek (2020) tarafından bireyin 6-7 yaşından sonra ve 10-11 yaşından önce ikinci bir dili edinmesi durumu olarak değerlendirilmiştir. Kara ve Şihanlioğlu'na (2021) göre geç iki dillilik, 8 yaşından önce bir dil, 8 yaşından sonra diğer bir dilin edinilmesi olarak ele alınmaktadır. Tao ve arkadaşları ise geç iki dillileri tanımlarken "ardışık geç iki dilli" kavramına yer vermiş ve ikinci dili 6 yaşından sonra edinen bireyleri bu kavram bağlamında açıklamışlardır (Tao vd., 2015, aktaran Seçer, 2021). Wei (2000), bu tanımlardaki gibi net bir yaş vermemiş ve geç iki dillileri, ikinci dili çocukluk sonrası edinen kişiler olarak tanımlamayı uygun görmüştür. Tüm bu tanımlardan hareketle geç iki dillilik, bireyin ortalama 7 yaşından itibaren ikinci bir dili edinmesi olarak tanımlanabilir.

Alan yazınında yer alan bir diğer iki dillilik türü olan uyuyan iki dillilik (dormant bilingualism), Kara ve Şihanlioğlu'ya (2019) göre "uyuyan/ hareketsiz iki dillilik" olarak ele alınmış ve uzun bir süre için farklı bir ülkeye göç etmiş, ana dilini aktif olarak kullanımda tutmak için çok az fırsatı olan iki dilli bireylerin sahip olduğu iki dillilik türünü tanımlamak için kullanılmıştır. Grosjean'e (1997) göre uyuyan

iki dilliler, farklı (ikinci) dillerini artık aktif olarak kullanmayan ancak bu dillerle ilgili bilgilerini koruyan bireylerdir. İki dilli bireyleri, Grosjean'ın (1997) görüşleri doğrultusunda işlevsel iki dilliler (functional bilinguals) ve uyuyan iki dilliler (dormant bilinguals) olarak sınıflandıran Ovu ve Anyanwu (2019), uyuyan iki dillileri, yeni bir çevreye taşınmak veya başka sebeplerle artık bu dilleri kullanamayan bireyler olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda tanımlardan yola çıkarak araştırmanın çalışma grubunda yer alan, Türkiye'de öğrenim gören ve ana dili Arapça olan Suriyeli ortaokul öğrencilerinin sahip olduğu iki dillilik türü, bu çalışma kapsamında "geç iki dillilik" (late bilingualism) kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın; problem cümlesi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Problem Cümlesi

Ana dili Arapça, ikinci dili Türkçe olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinde biçimbilimsel açıdan hangi hatalar öne çıkmakta; bu hatalar, Türkçeyi ana dili olarak konuşan tek dilli ortaokul öğrencilerinin yapmış olduğu hatalarla hangi açılardan benzerlik göstermekte veya farklılaşmaktadır?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, ana dili Arapça olup ikinci dili Türkçe olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencileri ve ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşmalarındaki biçimbilimsel hataları karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşmalarında görülen biçimbilimsel hatalar analiz

edilerek bu hatalar tek dilli ve ana dili Türkçe olan konuşucuların kullanımlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Göç ve küreselleşme süreçlerinin hızlanmasıyla birlikte, farklı dil geçmişlerine sahip öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu giderek daha fazla önem kazanmıştır. 2011 yılında başlayan iç savaş sebebiyle Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin eğitim yaşantıları, iki dillilik ve dil eğitimi açısından kapsamlı bir şekilde ele alınması gereken bir konudur. Çalışmadan elde edilen bulguların, ana dili Arapça olup ikinci dili Türkçe olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi bağlamında biçimbilimsel açıdan hangi yönlerinin desteklenmesi gerektiğine dair öğretmenlere, dil eğitimi uzmanlarına ve öğretim programı yapımcılarına rehberlik edeceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, Adana ili Yüreğir ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 5. sınıf kademesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır. Öğrencilerin anlatılarının aynı konu üzerine ve aynı düzeyde olması için anlatımlar, *"Frog, Where Are You?" (Kurbağa Neredesin?)* (Mayer, 2003) adlı resimli hikâye kitabı (sessiz kitap) ile sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırma işlemi, verilerin analiz edilebilirlik düzeyini artırmak için bilinçli olarak yapılmıştır. Bununla birlikte, katılımcılar reşit olmadığı için, yalnızca veli onayı alınmış öğrenciler çalışmaya dahil edilmiş, "Veli Onay Formu" bulunmayan öğrenciler etik gerekçelerle çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu durum, çalışma grubu seçiminde etik gerekçeler doğrultusunda sınırlılık meydana getirmiştir. Çalışmanın kapsamı, katılımcıların konuşmalarındaki biçimbilimsel hatalarla sınırlı tutulmuş, konuşmalarında yer alan diğer hatalar bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli/ deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve etik hususlar ele alınmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli/ Deseni

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminin bir deseni olan durum çalışması desenin bütüncül çoklu durum modeli kullanılmıştır. Çalışmada, ana dili Arapça olup ikinci dili Türkçe olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencileri ve ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşmalarındaki biçimbilimsel hataların karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlandığı için durum çalışması desenin bütüncül çoklu durum modeline başvurulmuştur. Durum çalışması desende, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur (Merriam, 2013). Bütüncül çoklu durum modelinde araştırma sorusu ile ilişkili her bir durum kendi içinde değerlendirilir, her bir durumun diğer bir durumla karşılaştırılması yapılır. Her durum kendi içinde özel birimler içermektedir. Dolayısıyla bütüncül çoklu durum modelinde her durumun kendi içinde derinlemesine incelenmesi ve diğer durumlarla bütüncül karşılaştırma ve detaylı analizler yapılması esastır (Yin, 2009). Ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli öğrenciler ile ana dili Türkçe olan tek dilli öğrencilerin sözlü anlatımlarındaki biçimbilimsel hatalar, *“Frog, Where Are You?” (Kurbağa Neredesin?)* (Mayer, 2003) adlı sessiz kitabı anlatma görevine ilişkin dil çıktıları üzerinden karşılaştırmalı içerik analizi ile incelenmiştir. Bu model, nitel verilerin ayrıntılı betimlenmesine ve iki grup arasındaki benzerlik-farklılıkların ortaya konmasına olanak tanır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubu, Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 5. sınıf kademesinde öğrenim gören toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmamanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örneklemede çalışma grubu, problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip olan kişiler, nesneler, olaylar ya da durumlardan oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2021). Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerle ilgili bilgiler şu şekildedir:

Geç iki dilli grup: Ana dili Arapça, ikinci dili Türkçe olan 5 Suriyeli öğrenci

Tek dilli grup: Ana dili Türkçe olan 5 öğrenci

Cinsiyet dengesini sağlamak amacıyla her iki grupta da 3 kız, 2 erkek öğrenci yer almıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim geçmişleri dikkate alınarak dil kullanımları üzerindeki olası dış etkenlerin minimize edilmesi amaçlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak Mercer Mayer'e ait yazısız ve tamamen resimli hikâye kitabı (sessiz kitap) olan "*Frog Where Are You?*" (*Kurbağa Neredesin?*) (Mayer, 2003) adlı kitap kullanılmıştır. Toplamda 24 görselden oluşan kitap, küçük bir çocuğun kurbağasını kaybetmesini konu alan bir dizi olayı içermektedir. Sessiz kitap, farklı dil geçmişlerine sahip katılımcılar için ortak anlatı temeli sağlaması ve karşılaştırmaya elverişli olması nedeniyle tercih edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Katılımcılar sessiz kitabı önce sessizce incelemiş, ardından her bir görseli Türkçe olarak sözlü şekilde anlatmıştır. Anlatılar dijital ses kaydedicilerle kaydedilmiştir. Kayıtlar motamot çözümlenerek yazıya aktarılmıştır. Transkriptler araştırmacı ve alan uzmanı bir ikinci kodlayıcı tarafından çapraz kontrol edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

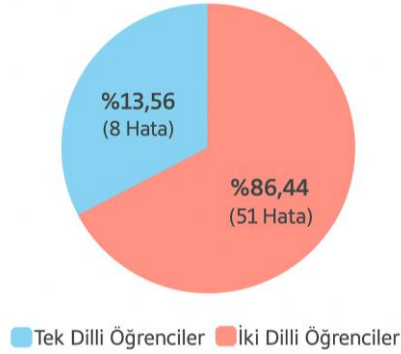
Çalışma kapsamında katılımcılardan *“Frog, Where Are You?” (Kurbağa Neredesin?)* (Mayer, 2003) adlı resimli hikâye kitabını (sessiz kitap) Türkçe olarak anlatmaları istenmiştir. Katılımcı anlatıları ses kaydına alınmış, ardından yazıya aktarılmış ve biçimbilimsel açıdan analiz edilmiştir. Biçimbilimsel analizin ardından biçimbilimsel hataların yer aldığı katılımcı ifadeleri tablolastırılmış ve bu ifadelere kodlar verilmiştir. Kodlamalar, iki farklı alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Hatalar, biçimbilimsel açıdan değerlendirilmiş ve “hâl ekleri hataları”, “yeterlik fiili hataları”, “iyelik eki hataları”, “şahıs eki hataları” ve “fiilimsi eki hataları” şeklinde kategorilere ayrılarak kodlanmıştır. İki dilli öğrencilerin kullandığı hatalı ifadelere “İDÖ”, tek dilli öğrencilerin kullandığı hatalı ifadelere ise “TDÖ” şeklinde ifade kodları atanmıştır. İfade kodlarına bitişik olarak yazılan rakamlar, ifadelerin kaçınıcı öğrenciye ait olduğunu (örn. İDÖ1); bu rakamlardan sonra nokta ile belirtilen sayılar ise ifadenin sıralamasını (örn. İDÖ1.1) belirtmektedir. Bu şekilde atanan hatalı ifade kodları, biçimbilimsel analizler sonucunda oluşturulmuş olan biçimbilimsel hata türlerine göre sınıflandırılmıştır. Kodlanan hatalar frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak tablolastırılmış, gruplar arası farklar betimsel istatistiklerle (frekans, % pay) karşılaştırılmıştır. İki kodlayıcı arasında Cohen’s $\kappa = 0,89$ bulunmuştur. Bu değer yüksek uyum düzeyine işaret etmektedir.

2.6. Etik Husular

Çalışmanın uygunluğu, Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun E-75137396-604.01-1314592 sayılı kararıyla onaylanmıştır. Çalışma öncesinde "Bilgilendirilmiş Veli Onamı" alınmış, katılımcıların kimlikleri kodlarla gizlenmiştir. Ses kayıtları yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış, üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

3. BULGULAR

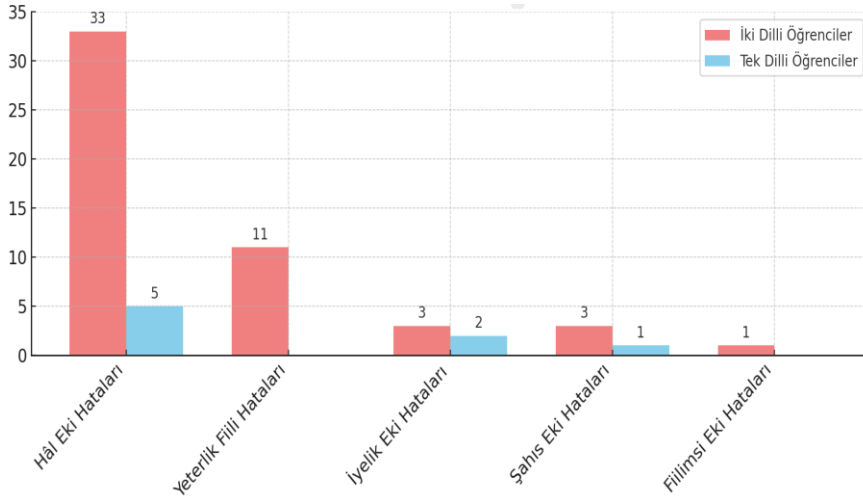
Çalışma kapsamında tespit edilen biçimbilimsel hata sayısı 59'dur. Biçimbilimsel bu hataların türleri ve hangi grup öğrencilerin hangi hataları yaptığı bu bölümde detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca, yapılan hataların bulunduğu katılımcı ifadeleri tablo hâlinde ve ilgili hata türlerinin bulunduğu alt başlıkların altında sıralanmıştır.



Şekil 1. Öğrenci Gruplarına Göre Yapılan Biçimbilimsel Hataların Yüzdelik Dağılımı

Ana dili Türkçe olan tek dilli öğrencilerin konuşmalarında yapmış oldukları biçimbilimsel hata sayısı 8'dir ve bu sayı, Şekil 1'de görüldüğü üzere toplamda yapılan biçimbilimsel hataların %13,56'sına karşılık gelmektedir. Ana dili Arapça olan iki dilli öğrencilerin konuşmalarında yapmış oldukları biçimbilimsel hata sayısı ise 51'dir ve yine şekilde görüldüğü üzere bu sayı, toplamda yapılan biçimbilimsel hataların %86,44'üne karşılık gelmektedir. İki grubun

konuşmalarında yapmış olduğu biçimbilimsel hata sayısı arasındaki fark oldukça belirgindir. Buna göre, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında yapmış oldukları biçimbilimsel hata sayısının ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerine göre yaklaşık 6 kat daha fazla olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 2. Yapılan Biçimbilimsel Hataların Türlerine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında tespit edilen toplamda 59 biçimbilimsel hata, Şekil 2’de görüldüğü üzere türlerine göre “hâl eki hataları”, “yeterlik fiili hataları”, “iyelik eki hataları”, “şahıs eki hataları” ve “fiilimsi eki hataları” olarak sınıflandırılmıştır. Hem iki dilli hem de tek dilli öğrencilerin konuşmalarında en fazla yaptıkları biçimbilimsel hata türü “hâl eki hataları”dır. Tek dilli öğrenciler 5, iki dilli öğrenciler ise 33 hâl eki hatası yapmış olup toplamda 38 hâl eki hatası yapılmıştır. Bu sayı, yapılan hataların %64,41’ine karşılık gelmektedir.

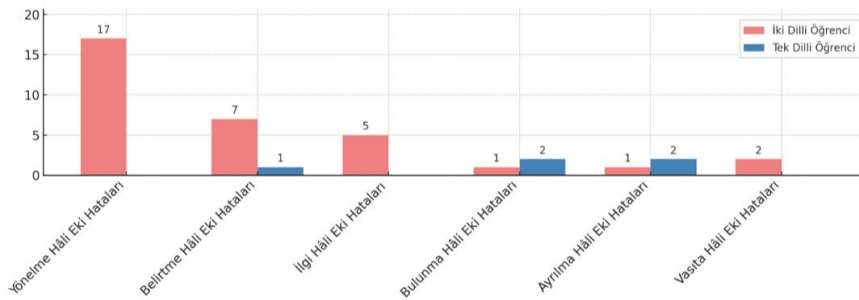
Bu sıralamayı; 11 hata (%18,64) ile “yeterlik fiili hataları”, 5 hata (%8,47) ile “iyelik eki hataları”, 4 hata (%6,78) ile “şahıs eki hataları” ve son olarak 1 hata (%1,69) ile “fiilimsi eki hataları” takip etmektedir. Tespit edilen bu hata türleri,

aşağıda alt başlıklar hâlinde detaylı bir şekilde ele alınmış ve ilgili hataların yer aldığı katılımcı ifadelerine düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte tablolarda yer verilmiştir.

Hâl Eki Hataları

Çalışma kapsamında hâl eki hataları, her iki grubun da en fazla yaptığı (%64,41) biçimbilimsel hata türü olarak tespit edilmiştir. Tek dilli öğrenciler konuşmalarında toplamda 5 hâl eki hatası yapmışlardır. İki dilli öğrencilerin konuşmalarında ise toplamda 33 hâl eki hatası bulunmaktadır. Bu verilerden hareketle, iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre konuşmalarında yaklaşık 7 kat daha fazla hâl eki hatası yaptığı tespit edilmiştir.

Yapılan hâl eki hatalarının fazla ve sınıflanabilir olmasından ötürü bu hata türüne ait alt kategoriler oluşturulmuş ve alt kategorilere göre hataların dağılımı grafik hâlinde aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Hâl Eki Hatalarının Dağılımı

Şekilde 3'te de görüldüğü üzere en fazla yapılan hâl eki hatası türü, toplamda 17 hata ile "yönelme hâli eki hataları" olarak karşımıza çıkmaktadır. Yönelme hâli eki hataları, toplamda yapılan hâl eki hatalarının %44,74'ünü oluşturarak ilk sırada yer almaktadır. Bu sıralamayı; 8 hata (%21,05) ile "belirtme hâli eki hataları", 5 hata (%13,16) ile "ilgî hâli eki hataları", 3'er hata (%7,89) ile

“bulunma hâli eki hataları” ve “ayrılma hâli eki hataları”, son olarak 2 hata (%5,26) ile “vasıta hâli eki hataları” takip etmektedir.

1. Yönelme Hâli Eki Hataları

Hâl eki hataları içinde en fazla yapılan hata türü 17 hata ile “yönelme hâli eki hataları”dır. Bu hata türü; katılımcıların yapmış olduğu toplam hâl eki hatalarının %44,74’üne, toplam biçimbilimsel hataların ise %28,81’ine karşılık gelmektedir. Çalışma kapsamında tespit edilen yönelme hâli eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 2. Yönelme Hâli Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
İDÖ1.2	Köpek <u>kafasını</u> düştü.	Köpeğin <u>kafasına</u> düştü.
İDÖ2.6	Geri <u>yanında</u> oturmuş.	Geri <u>yanına</u> oturmuş.
İDÖ2.12	Kızdı onu <u>köpekten</u> .	<u>Köpeğe</u> kızdı.
İDÖ2.13	Sonra köpek <u>gülmek</u> başlamış.	Sonra köpek <u>gülmeye</u> başlamış.
İDÖ2.15	<u>Aşağıda</u> baktı.	<u>Aşağıya</u> baktı.
İDÖ2.17	<u>Bakmak</u> başladı ama bulmadılar.	<u>Bakmaya</u> başladılar ama bulamadılar.
İDÖ2.18	<u>Bağırmak</u> başladı.	<u>Bağırmaya</u> başladı.
İDÖ2.19	Köpek <u>bakmayı</u> başladı, bulmadılar.	Köpek <u>bakmaya</u> başladı, bulamadılar.
İDÖ2.20	Köpek <u>kaçmayı</u> başladı.	Köpek <u>kaçmaya</u> başladı.
İDÖ2.22	Çıktılar, <u>bakmayı</u> başladılar.	Çıktılar, <u>bakmaya</u> başladılar.
İDÖ3.26	Sonra kuş <u>onu</u> izin veremedi.	Sonra kuş <u>ona</u> izin vermedi.
İDÖ3.27	<u>Onu</u> vurdu.	<u>Ona</u> vurdu.
İDÖ4.35	Çocuk hemen kaçtı ağacın <u>üstünde</u> .	Çocuk hemen ağacın <u>üstüne</u> kaçtı.
İDÖ4.36	Arılar o sırada çıktı köpeğin <u>üstünde</u> .	Arılar o sırada köpeğin <u>üstüne</u> çıktı.
İDÖ4.38	Suyun <u>İçinde</u> düştü.	Suyun <u>İçine</u> düştü.
İDÖ4.39	<u>İçinde</u> bakmaya çalıştılar.	<u>İçine</u> bakmaya çalıştılar.
İDÖ5.40	<u>Kaplumbağaya</u> yerinden, sudan çıktı.	<u>Kaplumbağa</u> yerinden, sudan çıktı.

Çalışma kapsamında; yönelme hâli ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin

kullanılması gibi hatalar “yönelme hâli eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne hiç rastlanılmamasına karşın ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında en yaygın olan hata türünün yönelme hâli eki hatası olması buradaki en dikkat çekici bulgudur.

II. Belirtme Hâli Eki Hataları

Hâl eki hataları içinde en fazla yapılan ikinci hata türü ise 8 hata ile “belirtme hâli eki hataları”dır. Bu hata türü, katılımcıların yapmış olduğu toplam hâl eki hatalarının %21,05’ine karşılık gelmektedir. Çalışma kapsamında tespit edilen belirtme hâli eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 3. Belirtme Hâli Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
TDÖ5.8	Ondan sonra sessiz ol <u>ışaretini</u> yaptı köpeğine ve sesin geldiği yere gittiler.	Ondan sonra köpeğine sessiz ol <u>ışareti</u> yaptı ve sesin geldiği yere gittiler.
İDÖ1.5	<u>Hayvanlar</u> gördü.	<u>Hayvanları</u> gördü.
İDÖ3.29	Baktı, <u>kurbağa</u> gördü.	Baktı, <u>kurbağayı</u> gördü.
İDÖ2.7	<u>Kurbağayı</u> kaçtı.	<u>Kurbağa</u> kaçtı.
İDÖ2.16	<u>Burnu</u> şey ısırdı.	<u>Burnunu</u> şey ısırdı.
İDÖ2.21	Suya düştüler <u>onları</u> .	<u>Onlar</u> suya düştüler.
İDÖ3.24	Kurbağa <u>kaybolmuş</u> gördüler.	Kurbağanın <u>kaybolduğunu</u> gördüler.
İDÖ3.27	Sonra <u>onu</u> gitti.	Sonra <u>o</u> gitti.

Çalışma kapsamında; belirtme hâli ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “belirtme hâli eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne

1 defa, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında ise bu hata türüne 7 defa rastlanılmıştır.

III. İlgî Hâli Eki Hataları

Hâl eki hataları içinde yer alan bir diğer hata türü 5 hata ile “ilgi hâli eki hataları”dır. Bu hata türü, katılımcıların yapmış olduğu toplam hâl eki hatalarının %13,16’sına karşılık gelmektedir. Çalışma kapsamında tespit edilen ilgi hâli eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 4. İlgî Hâli Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
İDÖ1.1	Köpek onun kafası şeye girdi.	Köpeğin kafası şeye girdi.
İDÖ1.2	Köpek kafasını düştü.	Köpeğin kafasına düştü.
İDÖ2.23	Onu annesini buldular.	Onun annesini buldular.
İDÖ3.24	Kurbağa kaybolmuş gördüler.	Kurbağanın kaybolduğunu gördüler.
İDÖ4.37	Onu ağaca çıkmaya izin vermedi.	Onun ağaca çıkmasına izin vermedi.

Çalışma kapsamında; ilgi hâli ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “ilgi hâli eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne hiç rastlanılmamasına karşın ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında ilgi hâli eki hatalarının yer alması dikkat çekici bir diğer bulgudur.

IV. Bulunma Hâli Eki Hataları

Hâl eki hataları içinde yer alan bir diğer hata türü 3 hata ile “bulunma hâli eki hataları”dır. Bu hata türü, katılımcıların yapmış olduğu toplam hâl eki hatalarının %7,89’una karşılık gelmektedir. Çalışma kapsamında tespit edilen bulunma hâli eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 5. Bulunma Hâli Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
TDÖ3.3	Kalktığında kurbağayı <u>oradan</u> göremiyor.	Kalktığında kurbağayı <u>orada</u> göremiyor.
TDÖ3.5	<u>Orayı</u> görüyor kurbağayı.	Kurbağayı <u>orada</u> görüyor.
İDÖ4.30	Küçük bir çocuk <u>odasıyla</u> köpeğiyle kurbağayı izliyorlardı.	Küçük bir çocuk <u>odasında</u> köpeğiyle kurbağayı izliyordu.

Çalışma kapsamında; bulunma hâli ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “bulunma hâli eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne 2 defa, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında ise bu hata türüne 1 defa rastlanılmıştır.

V. Ayrılma Hâli Eki Hataları

Hâl eki hataları içinde yer alan bir diğer hata türü ise 3 hata ile “ayrılma hâli eki hataları”dır. Bu hata türü, katılımcıların yapmış olduğu toplam hâl eki hatalarının %7,89’una karşılık gelmektedir. Çalışma kapsamında tespit edilen ayrılma hâli eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 6. Ayrılma Hâli Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
TDÖ2.1	Her deliğe baktılar ama bir delikte hamster, fare çıktı.	Her deliğe baktılar ama bir delikten hamster, fare çıktı.
TDÖ2.2	Sonrasında o yokusta bir tane gölete düştüler.	Sonrasında o yokustan bir tane gölete düştüler.
İDÖ1.3	Sonra ağaç şey çıktı.	Sonra ağaçtan şey çıktı.

Çalışma kapsamında; ayrılma hâli ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “ayrılma hâli eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne 2 defa, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında ise bu hata türüne 1 defa rastlanılmıştır.

VI. Vasıta Hâli Eki Hataları

Hâl eki hataları içinde en az yer alan hata türü 2 hata ile “vasıta hâli eki hataları”dır. Bu hata türü, katılımcıların yapmış olduğu toplam hâl eki hatalarının %5,26’sına karşılık gelmektedir. Çalışma kapsamında tespit edilen vasıta hâli eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 7. Vasıta Hâli Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
İDÖ1.4	Köpek de ona düştü.	Köpek de onunla düştü.
İDÖ5.42	Kurbağayı almış ve onları vedalaşmış.	Kurbağayı almış ve onlarla vedalaşmış.

Çalışma kapsamında; vasıta hâli ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “vasıta hâli eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne

hiç rastlanılmamasına karşın ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında vasıta hâli eki hatalarının yer alması dikkat çeken bir diğer bulgudur.

Yeterlik Fiili Hataları

Çalışma kapsamında yeterlik fiili hataları, 11 hata ile en fazla yapılan ikinci biçimbilimsel hata türü olarak tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında tespit edilen yeterlik fiili hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 8. Yeterlik Fiili Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
İDÖ2.8	Kurbağayı bulmadı .	Kurbağayı bulamadı .
İDÖ2.9	Hiç (bir şey) bulmadı .	Hiç (bir şey) bulamadı .
İDÖ2.11	Bulmadı onu.	Onu bulamadı .
İDÖ2.14	Hiç bulmadı onu.	Onu hiç bulamadı .
İDÖ2.17	Bakmak başladı ama bulmadılar .	Bakmaya başladılar ama bulamadılar .
İDÖ2.19	Köpek bakmayı başladı, bulmadılar .	Köpek bakmaya başladı, bulamadılar .
İDÖ4.31	Kalkınca kurbağayı bulmadılar .	Kalkınca kurbağayı bulamadılar .
İDÖ4.32	Bulamayınca köpeği alıp gitti.	Bulamayınca köpeği alıp gitti.
İDÖ4.33	Karıncaların evine baktı, bulmadı .	Karıncaların evine baktı, bulamadı .
İDÖ4.34	Arılara baktı, bulmadı .	Arılara baktı, bulamadı .
İDÖ5.41	Kalktığında kurbağayı bulmuyor .	Kalktığında kurbağayı bulamıyor .

Çalışma kapsamında; yeterlik fiilinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve yeterlik fiilinin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “yeterlik fiili hatası” olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların konuşmalarında yapmış olduğu biçimbilimsel hataların %18,64’ünü oluşturan yeterlik fiili hatası, en fazla yapılan ikinci biçimbilimsel hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeterlik fiilleri; “tezlik fiilleri”, “süreklilik fiilleri”, “yaklaşma fiilleri” ve “uzaklaşma fiilleri” ile birlikte “tasvir fiilleri” içinde

ele alınsa da (Korkmaz, 2019) çalışma kapsamında tasvir fiillerinden yalnızca “yeterlik fiili” hatasının yer aldığı ifadelerle rastlanılmıştır.

İyelik Eki Hataları

Çalışma kapsamında iyelik eki hataları, 5 hata ile bir başka biçimbilimsel hata türü olarak tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında tespit edilen iyelik eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 9. İyelik Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
TDÖ4.6	<u>Yuvasına</u> havladığı için arılar korkup dışarı çıkıyor.	<u>Yuvalarına</u> havladığı için arılar korkup dışarı çıkıyor.
TDÖ4.7	Kayadan bağıryormuş “ <u>kurbağası</u> ” diye.	Kayadan “ <u>kurbağa</u> ” diye bağıryormuş.
İDÖ3.24	Kurbağa <u>kaybolmuş</u> gördüler.	Kurbağanın <u>kaybolduğunu</u> gördüler.
İDÖ2.10	<u>Kafana</u> sıkıştı.	<u>Kafası</u> sıkıştı.
İDÖ4.37	Onu ağaca <u>çıkmağa</u> izin vermedi.	Onun ağaca <u>çıkmasına</u> izin vermedi.

Çalışma kapsamında; iyelik ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “iyelik eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların konuşmalarında yapmış olduğu biçimbilimsel hataların %8,47’sini oluşturan iyelik eki hatası, yaygın olarak yapılan bir başka biçimbilimsel hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne 2 defa, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında ise bu hata türüne 3 defa rastlanılmıştır.

Şahıs Eki Hataları

Çalışma kapsamında şahıs eki hataları, 4 hata ile bir başka biçimbilimsel hata türü olarak tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında tespit edilen şahıs eki hatalarının yer aldığı katılımcı ifadeleri aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 10. Şahıs Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
TDÖ3.4	Çocuk da bir tane yerde böyle açılmış delik gibi bir şey <u>görüyorlar</u> .	Çocuk da bir tane yerde böyle açılmış delik gibi bir şey <u>görüyor</u> .
İDÖ2.17	Bakmak <u>başladı</u> ama bulamadılar.	Bakmaya <u>başladılar</u> ama bulamadılar.
İDÖ3.25	<u>Bakıyordular</u> , daha bulamadılar.	<u>Bakıyorlardı</u> , daha bulamadılar.
İDÖ4.30	Küçük bir çocuk odasıyla köpeğiyle kurbağayı <u>izliyorlardı</u> .	Küçük bir çocuk odasında köpeğiyle kurbağayı <u>izliyordu</u> .

Çalışma kapsamında; şahıs ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması, yanlış yerde kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “şahıs eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların konuşmalarında yapmış olduğu biçimbilimsel hataların %6,78’ini oluşturan şahıs eki hatası, yapılan bir başka biçimbilimsel hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne 1 defa, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında ise bu hata türüne 3 defa rastlanılmıştır.

Fiilimsi Eki Hataları

Çalışma kapsamında fiilimsi eki hataları, 1 hata ile bir başka biçimbilimsel hata türü olarak tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında tespit edilen fiilimsi hatasının yer aldığı katılımcı ifadesi aşağıdaki tabloda düzeltilmiş kullanımıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 11. Fiilimsi Eki Hataların Yer Aldığı Katılımcı İfadeleri

İfade Kodu	Hatalı Katılımcı İfadeleri	Düzeltilmiş Katılımcı İfadeleri
IDÖ3.24	Kurbağa <u>kaybolmuş</u> gördüler.	Kurbağanın <u>kaybolduğunu</u> gördüler.

Çalışma kapsamında; fiilimsi ekinin eksik kullanılması, gereksiz yere kullanılması ve bu ekin kullanılması gereken durumlarda başka eklerin kullanılması gibi hatalar “fiilimsi eki hatası” olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların konuşmalarında yapmış olduğu biçimbilimsel hataların %1,69’unu oluşturan fiilimsi eki hatası, en az yapılan biçimbilimsel hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hata türüne hiç rastlanılmamasına karşın ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında 1 defa fiilimsi eki hatası yapıldığı tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında, öğrencilerin konuşmalarında en fazla yapmış olduğu biçimbilimsel hatanın 38 hata ile “hâl eki hatası” olduğu tespit edilmiştir. Hem iki dilli hem de tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında en sık rastlanılan bu hata türü, çalışma kapsamında tespit edilen 59 hatanın %64,41’ine karşılık gelmektedir. Ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencileri konuşmalarında 33 defa hâl eki hatası yapmıştır. Bu hata, Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin en sık yaptığı hatadır ve toplamda tespit edilen biçimbilimsel hataların %55,93’üne karşılık gelmektedir. Bu bulgu, Gani’nin (2022) Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisi üzerine yapmış olduğu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada biçimbilimsel hatalar kategorilere ayrılmış ve elde edilen bulgulara göre en çok hata yapılan kategorinin “durum (hâl) ekleriyle ilgili hatalar” olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, konuşma becerisi üzerine olmasa da alanda yapılan birçok çalışma, ortaya koymuş olduğumuz bulgumuzu destekler niteliktedir. Suriyeliler üzerine yapılan bir başka çalışma olan Gürler’in (2019) çalışmasında da hâl eki hatasının en çok

yapılan hata türlerinden olması bulgumuzu destekler niteliktedir. Farklı gruplarla gerçekleştirilen da birçok çalışmada (Ak Başoğlu & Can, 2014; Yağmur Şahin, 2013; Atalan, 2017) benzer şekilde hâl eki kullanımına ilişkin hataların en sık karşılaşılan biçimbilimsel hata olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencileri ise konuşmalarında 5 defa hâl eki hatası yapmıştır. Karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin bu hatayı yaklaşık 7 kat daha fazla yaptığı görülmektedir. Konuşma becerisi bağlamında, hâl ekinin kullanımıyla ilgili hataların iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu durumun, Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin hâl eklerini kullanmayla ilgili yeterliklerinin tek dilli akranlarına kıyasla oldukça sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Yapılan hâl eki hatalarının fazla ve sınıflanabilir olduğu tespit edilmiş ve çalışma kapsamında, bu hata türüne ait “yönelme hâli eki hataları”, “belirtme hâli eki hataları”, “ilgi hâli eki hataları”, “bulunma hâli eki hataları”, “ayırılma hâli eki hataları” ve “vasıta hâli eki hataları” şeklinde alt kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler doğrultusunda, en sık yapılan hâl eki hatasının 17 hata ile “yönelme hâli eki hatası” olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan ve yönelme hâli ekinin kullanımına ilişkin hataların, hâl eki hataları arasında en fazla yapılan hâl eki hatası türü olduğu sonucuna ulaşan benzer çalışmalar (Yılmaz Atagül & Yahşi Cevher, 2015; Özdamar, 2019), çalışmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte, en fazla yapılan hâl eki hatası türünün yönelme hâli eki hatası değil belirtme hâli eki hatası olduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalar (Güven, 2007; Atalan, 2017) da literatürde mevcuttur. Karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hatanın hiç yapılmamış olması en dikkat çekici bulgular arasında yer almaktadır. Bu bulgu doğrultusunda, konuşma becerisi bağlamında yönelme hâli ekinin kullanımıyla ilgili hataların iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu durumun, Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin

yönelme hâli kategorisiyle ilgili yeterliklerinin tek dilli akranlarına kıyasla oldukça sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, en sık yapılan ikinci hâl eki hatasının 8 hata ile “belirtme hâli eki hatası” olduğu tespit edilmiştir. Literatürde yer alan ve belirtme hâli ekinin kullanımına ilişkin hataların, hâl eki hataları arasında en fazla yapılan ikinci hâl eki hatası türü olduğu sonucuna ulaşan benzer çalışmalar (Yılmaz Atagül & Yahşi Cevher, 2015; Özdamar, 2019), çalışmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu çalışmalarda, tıpkı bu çalışmada olduğu gibi yönelme hâli eki hatalarının en fazla yapılan hâl eki hataları sıralamasında birinci, belirtme hâli eki hatalarının ise ikinci sırada yer alması dikkat çeken bir diğer unsurdur. Bununla birlikte, en fazla yapılan ikinci hâl eki hatası türünün belirtme hâli eki hatası değil yönelme hâli eki hatası olduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalar (Güven, 2007; Atalan, 2017) da literatürde mevcuttur. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencileri konuşmalarında 1 defa belirtme hâli eki hatası yapmıştır. Karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin bu hatayı 7 kat daha fazla yaptığı görülmektedir. Konuşma becerisi bağlamında, belirtme hâli ekinin kullanımıyla ilgili hataların iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu durumun, Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin belirtme hâli kategorisiyle ilgili yeterliklerinin tek dilli akranlarına kıyasla oldukça sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bu bulgunun, ikinci dil edinim sürecinde belirtme hâli ekinin anlamsal işlevlerinin daha geç ve daha sınırlı biçimde edinildiğine işaret ettiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında; ilgi (5 hata), bulunma (3 hata), ayrılma (3 hata) ve vasıta hâli eki hataları da yapılan hâl eki hataları arasında yer almıştır. Yapılan ilgi hâli eki hatalarını karşılaştırmalı olarak incelediğimizde, ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında bu hatanın hiç yapılmamış olması dikkat çekici bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda,

konuşma becerisi bağlamında ilgi hâli ekinin kullanımıyla ilgili hataların iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu durumun, Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin ilgi hâli kategorisiyle ilgili yeterliklerinin tek dilli akranlarına kıyasla oldukça sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir. Bulunma ve ayrılma hâli eklerine ilişkin hatalara bakıldığında ise her iki hâl eki hatasının 3'er defa yapılmış olduğu görülmektedir. Her iki hata türünde de ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencileri 2, ana dili Arapça olan iki dilli ortaokul öğrencileri ise 1 defa hata yapmışlardır. Literatürde; ilgi, bulunma ve ayrılma hâli eklerine ilişkin yanlış kullanımları ele alan çalışmalar (Yılmaz Atagül & Yahşi Cevher, 2015; Atalan, 2017; Köseoğlu & Çerçi, 2025) mevcuttur. Yapılan birçok çalışmada (Yağmur Şahin, 2013; Atalan, 2017; Özdamar, 2019), bulunma ve ayrılma hâli eki hatalarının en az yapılan iki hâl eki hatası türü olduğu tespit edilmiştir. Hâl eki hataları kapsamında öğrencilerin yapmış olduğu bir diğer hata ise 2 hata ile vasıta hâli eki hatasıdır. Ana dili Türkçe olan tek dilli öğrencilerin konuşmalarında vasıta hâli eki hatasına hiç rastlanılmamış olup, yapılan 2 hatayı da ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencileri yapmıştır.

Çalışma kapsamında en fazla yapılan bir başka biçimbilimsel hata türü ise hâl eki hatasından sonra “yeterlik fiili hatası”dır. Bu hata türü, çalışma kapsamında tespit edilen 59 hatanın %18,64'üne karşılık gelmektedir. Yeterlik fiili hatası, literatürde yer alan çalışmalarda (Atalan, 2017) birleşik fiillerin kullanımına ilişkin biçimbilimsel hatalar altında karşımıza çıkmaktadır. Korkmaz (2019), yeterlik fiillerini “tezlik fiilleri”, “süreklilik fiilleri”, “yaklaşma fiilleri” ve “uzaklaşma fiilleri” ile birlikte “tasvir fiilleri” içinde değerlendirmektedir. Çalışma kapsamında, diğer tasvir fiili türlerine ilişkin herhangi bir bulgu saptanmamış olup yalnızca yeterlik fiilinin kullanımına ilişkin hatalar tespit edilmiştir. Yapılan yeterlik fiili hatalarının tamamının, bu birleşik fiilin olumsuz hâlinin eksik kullanılmasından kaynaklanmış olması ve bu hataların yalnızca ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencileri tarafından yapılmış olması dikkat

çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu doğrultusunda, konuşma becerisi bağlamında yeterlik fiilinin kullanımıyla ilgili hataların iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu ve bu durumun, Suriyeli geç iki dilli öğrencilerin yeterlik fiili kategorisiyle ilgili yetkinliklerinin tek dilli akranlarına kıyasla oldukça sınırlı olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında; iyelik (5 hata), şahıs (4 hata) ve fiilimsi (1 hata) eki hataları da yapılan diğer biçimbilimsel hatalar arasında yer almıştır. İyelik eki hataları incelendiğinde, bu biçimbilimsel hatayı ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencilerin 2, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin 3 defa yapmış olduğu karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki birçok çalışmada (Atalan, 2017; Gani, 2022; Köseoğlu & Çerçi, 2025) iyelik eki hatasına, hata kategorisi olarak yer verilmiştir. Gani'nin (2022) Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisi üzerine yapmış olduğu çalışmada iyelik eki hatası, biçimbilimsel hata türleri arasında en fazla yapılan üçüncü hata türü olarak tespit edilmiştir. Şahıs eki hatası ise bu çalışma kapsamında öğrencilerin toplamda 4 defa yapmış olduğu biçimbilimsel hata türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili Türkçe olan tek dilli ortaokul öğrencileri bu biçimbilimsel hatayı 1, ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencileri ise 3 defa yapmıştır. Biçimbilimsel hata türünde öğrencilerin en az yaptığı hata türü ise fiilimsi eki hatasıdır. Bu hata türü, 1 defa yapılmış olup yalnızca ana dili Arapça olan Suriyeli geç iki dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında yer almıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde şu öneriler getirilebilir:

- Araştırmada hem iki dilli hem de tek dilli ortaokul öğrencilerinin konuşmalarında en sık rastlanılan biçimbilimsel hata türünün “hâl eki hatası” olması nedeniyle bu yaş grubunda aynı dil özelliklerine

sahip öğrencilere hâl ekleri öğretilirken daha yoğun bir öğretim planlanabilir ve bu hataların en aza indirilmesi sağlanabilir.

- Yeterlik fiili kullanımında rastlanan konuşma hataları sebebiyle yine bu yaş grubunda ve aynı dil özelliklerine sahip öğrencilere “Birleşik Fiiller” konusu işlevsel olarak özel bir ders planı dâhilinde öğretilbilir.

- Araştırmada en çok tespit edilen hata türünün “hâl eki hatası” olması nedeniyle sadece bu hatanın araştırıldığı bir çalışma tasarlanarak bu konudaki hatanın sebepleri ortaya koyulabilir ve daha somut çözümlerin üretilmesi sağlanabilir.

Çıkar çatışması bildirimi:

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri:

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı:

Bu araştırma için gerekli etik kurul kararı hakkındaki ilgili bilgilere “2. Yöntem” başlığı altında yer alan “2.6. Etik Hususlar” alt başlığında yer verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Ak Başoğlu, D. & Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Atalan, G. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçede yazılı anlatımlarda yanlış analizi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Beardsmore, H. B. (1986). *Bilingualism: Basic principles*. Multilingual Matters.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. H. Holt and Company.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. & Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (2), 98-113.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gani, B. N. (2022). *Suriyeli mülteci çocukların Türkçe ifade edici dil becerilerinin dil bilimsel açıdan incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1-2), 163-187.
- Günaydın, Y. (2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 8 (5), 353-365.
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözülmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kara, Ö. T. & Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). Türkiye’de görülen süreç odaklı iki dillilik modelleri. Uluslararası Diller Kongresi (INCOL-2019), 09-11 Ekim 2019,

Çukurova Üniversitesi, Bildiri Tam Metin Kitabı, Çanakkale: Rating Academy Yayınları, 247-258

Kara, Ö. T. & Şihanlıoğlu, Ö. (2021). İki dillilik, çok dillilik ve türleri. Karabulut, A. & Tunagür, M. (Ed.), *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Akademisyen Kitabevi.

Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige kindererziehung*. Stauffenburg Verlag.

Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi grameri: Şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Köseoğlu, N. & Çerçi, A. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sözlü anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 333-349.

Mayer, M. (2003). *Frog, where are you?*. Dial Books.

McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Volume 1 preschool children*.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.) Nobel Akademi Yayıncılık.

Ovu, B. F. & Anyanwu, Q. E. (2019). Bilingualism problems in Nigeria: Implications for ESL pedagogy. *Journal of Languages, Linguistics and Literary Studies (JOLLS)*, 8, 13-21.

Özdamar, A. (2019). *Suriyeli öğrencilerin hâl eklerini kullanım durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Seçer, İ. (2021). İki dillilik ve görev değiştirme becerileri: Deneysel desen araştırmaların ihtiyacı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24 (48), 32-45.

Süverdem, F. B. & Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (2), 183-207.

- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6, 433-449.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Routledge.
- Yılmaz Atagül, Y. & Yahşi Cevher, Ö. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 294-332.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage Publications.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People acquire language from birth through interaction with the social environment in which they live. The language that an individual acquires through these interactions is called the “mother tongue.” Individuals continue their communication and contact with their environment through their mother tongue. However, in later stages of life, individuals may also come into contact with another language besides their mother tongue due to various social, economic, political, or educational reasons. This situation leads to the processes of learning or acquiring a language different from one’s mother tongue. At this point, the concept of “bilingualism” emerges.

The English equivalent of bilingualism is a term formed by combining the Latin word “bi,” meaning two, and “lingualism,” meaning language science (Günaydın, 2020). Many experts have provided various definitions and interpretations of the concept of bilingualism. Bloomfield (1933) defines bilingualism as “the ability to speak two languages with native-like proficiency and to use both languages effectively at a level close to that of a native speaker.”

Method/ Design

In this study, the holistic multiple case model of the case study design, which is a pattern of qualitative research methods, was used. Since the study aims to comparatively examine the morphological errors in the Turkish speech of late bilingual Syrian middle school students whose native language is Arabic and monolingual middle school students whose native language is Turkish, the holistic multiple case model of the case study design was employed. In the case study design, an in-depth description and examination of a bounded system is conducted (Merriam, 2013). In the holistic multiple case model, each case related to the research question is evaluated within itself, and comparisons are made between cases. Each case contains its own specific units. Therefore, in the holistic multiple case model, it is essential to examine each case in depth within itself and to conduct holistic comparisons and detailed analyses with other cases (Yin, 2009). The morphological errors in the oral narratives of late bilingual Syrian students whose native language is Arabic and monolingual students whose native language is Turkish were examined through comparative content analysis based on the language outputs related to the task of narrating the silent book titled “Frog, Where Are You?” (Mayer, 2003). This model allows

for a detailed description of qualitative data and the identification of similarities and differences between the two groups.

Findings (Results)

The total number of morphological errors identified within the scope of the study is 59. The types of these morphological errors and which groups of students made which errors are discussed in detail in this section.

The number of morphological errors made by monolingual students whose native language is Turkish in their speech is 8, which corresponds to 13.56% of the total morphological errors. The number of morphological errors made by bilingual students whose native language is Arabic in their speech is 51, which corresponds to 86.44% of the total morphological errors. The difference between the number of morphological errors made by the two groups in their speech is quite evident. Accordingly, it was determined that the number of morphological errors made by late bilingual Syrian middle school students whose native language is Arabic is approximately six times higher than that of middle school students whose native language is Turkish.

A total of 59 morphological errors identified within the scope of the study were classified according to their types as “case marker errors,” “ability verb errors,” “possessive suffix errors,” “personal suffix errors,” and “gerundial suffix errors.” The most frequent type of morphological error made by both bilingual and monolingual students in their speech is “case marker errors.” Monolingual students made 5 case marker errors, while bilingual students made 33, resulting in a total of 38 case marker errors. This number corresponds to 64.41% of the total errors.

This is followed by “ability verb errors” with 11 errors (18.64%), “possessive suffix errors” with 5 errors (8.47%), “personal suffix errors” with 4 errors (6.78%), and finally “gerundial suffix errors” with 1 error (1.69%). These identified error types are discussed in detail under subheadings below, and the participant expressions containing these errors are presented in tables together with their corrected forms.

Conclusion and Discussion

Within the scope of the study, it was determined that the most frequent morphological error made by students in their speech was “case marker errors” with 38 instances. This type of error, which is the most frequently encountered in the speech of both bilingual and monolingual middle school students, corresponds to 64.41% of the 59 errors identified within the study. Late

bilingual Syrian middle school students whose native language is Arabic made 33 case marker errors in their speech. This error is the most frequent error made by late bilingual Syrian students and corresponds to 55.93% of the total morphological errors identified. This finding is consistent with the findings of Gani (2022), who conducted a study on the speaking skills of Syrian students. In that study, morphological errors were categorized, and the category with the highest number of errors was identified as “errors related to case markers.”

In addition, although not specifically focused on speaking skills, many studies in the field support our finding. In another study conducted on Syrians, Gürler (2019) also found that case marker errors were among the most frequently made error types, which supports our finding. Similarly, in many studies conducted with different groups (Ak Başoğlu & Can, 2014; Yağmur Şahin, 2013; Atalan, 2017), it has been concluded that errors related to case markers are the most frequently encountered morphological errors. Monolingual middle school students whose native language is Turkish made 5 case marker errors in their speech. When examined comparatively, late bilingual Syrian students whose native language is Arabic made this error approximately 7 times more frequently.

In the context of speaking skills, errors related to case markers create a significant difference between the two groups, indicating that the proficiency of late bilingual Syrian students in using case markers is quite limited compared to their monolingual peers.