

TÜRKİYE'DE ORTAOKULDA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIMLARINDAKİ HATALARIN ANALİZİ: KONYA ÖRNEĞİ

ANALYSIS OF ERRORS IN THE WRITTEN EXPRESSIONS OF
FOREIGN STUDENTS STUDYING IN SECONDARY SCHOOL IN
TURKEY: KONYA EXAMPLE

Hatice AKTAŞ

ORCID: 0000-0001-6236-2582

DOI: 10.5281/zenodo.10437035

OZET

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ve öğretenlerin sayısı gün geçtikçe artmakta ve önem kazanmaktadır. Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrenciler yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken konuşma ve dinleme becerilerinde başarılı olmaktadır. Yazma becerisinde ise birtakım problemlerle karşılaşmaktadırlar.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi diğer becerilerin içerisinde bir zincirin son halkası olarak görülmektedir. Kişinin yabancı dili iyi konuşması veya dinlediğini anlaması dili bildiği anlamına gelmez. Kişinin kendini yazılı olarak da anlatması şarttır. Yazmanın yabancı dil olarak öğretimindeki önemine karşın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki yazma becerisinin düşük düzeyde olması alfabe farklılığı, yazma alışkanlığının güdülenmemesi, yazmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yeterince ilgi ve yardımın edilmemesi ve en önemlisi de dil sorunundan kaynaklandığı söylenebilir. Bu durum öğretim sürecinin başında öğrencilere zahmetli bir çalışma olarak gösterilmeden küçük yazma çalışmalarıyla motivasyonları artırılabilir.

Bu araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya merkez Karatay ilçesinde bulunan MEB'e bağlı ortaokullarda (5, 6, 7, 8) öğrenim gören 332 yabancı öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların nedenini belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu araştırma kapsamında okullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel, yazım, ses ve noktalama yanlışları yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yazılı Anlatım, Yazma Hataları.

ABSTRACT

The number of people learning and teaching Turkish as a foreign language is increasing. Foreign students in Turkey are successful in their speaking and listening skills while learning Turkish. They encounter some problems in writing skills.

In foreign language teaching, writing skill is seen as the last link in the chain among other skills. It is not enough for a person to speak; he must also express himself in writing. Despite the importance of writing in language teaching, it can be said that the low rate of writing in schools affiliated with the Ministry of National Education is due to alphabet differences, lack of assistance to students with learning difficulties and language problems. In this case, students' motivation can be increased with writing exercises at the beginning of the teaching process, without being presented as a laborious task.

This research was prepared to determine the cause of the mistakes made in the written expressions of 332 foreign students studying in secondary schools (5, 6, 7, 8) affiliated with the Ministry of Education in the central Karatay district of Konya in the 2019-2020 academic year and to offer solution suggestions. Within the scope of this research, it was determined that foreign students studying in schools made lexical-semantic, morphosyntactic, spelling, sound and punctuation errors in their written Turkish expressions.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Written Expression, Writing Errors.

İlgili Yazar: Hatice AKTAŞ
Türkçe Öğretmeni, Türkiye Maarif Vakfı.
haticeaktas521q@gmail.com

Başvuru Tarihi/Received: 11.10.2023
Kabul Tarihi/Accepted: 18.12.2023

Giriş

İlk çağlardan günümüze kadar düşüncelerini başkalarıyla paylaşma isteği duyan ve sosyal bir varlık olan insanın, iletişimde ihtiyaç duyduğu en önemli unsur yabancı dil olmuştur. Başka bir ifadeyle siyasi, sosyal, eğitim, ticaret ve birçok neden yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmıştır. Yabancı dil, toplumların kültürel ve küresel etkileşimini sağlamaktadır. Bu etkileşim çemberi içerisinde milletlerin doğal olarak yabancı dil öğrenme ihtiyacını ve önemini arttırmıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin de küresel etkileşim içerisinde önemini ortaya çıkarmaktadır (Başutku, 2018:20).

Günümüzde dünyada en çok konuşulan dillerden biri olan Türkçe, UNESCO'nun ana dil sıralamasındaki tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmî diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan konuşulan ana dil, diğer yandan da yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe bazında görevini tüm dünyada sürdürmektedir (Güzel ve Barın'dan aktaran Aykaç, 2015: 164). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çok eski tarihlere dayansa da Cumhuriyet döneminde Türkçenin yabancılara öğretiminin kurumsallaşması açısından önemli girişimlerde bulunulmuştur. Gerek Türkiye'de gerek Türkiye dışında kurum, kuruluş veya merkezler bulunmaktadır. İlk kez Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) ile kurumsal adımlar atılmıştır. Kurum çatısı altında dersler ve içerik oluşturulmuş, planlı ve sistematik bir biçimde Türkçenin öğretimi için faaliyetler gerçekleştirilmiştir (Şen, 2019: 8). Günümüzde ise üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezi birimleri, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve Millî Eğitim Bakanlığının dikkat çeken faaliyetleri arasında PICTES "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi" projesi yabancılara Türkçe öğretimi konusunda birçok çalışmalar sürdürülmektedir.

Yazma, duyguların ve düşüncelerin, bir dilde bulunan alfabedeki yazı karakterlerinin ve sembollerin karşı tarafa iletme işi olarak tanımlanabilir (Karatay, 2020: 441). Aynı zamanda yazma, konuşma gibi hayatımızın neredeyse tüm alanlarında kullanılan anlatım becerisidir. Yabancı dil öğretiminde dil becerileri arasında bir bütünlük vardır. Kişinin yabancı dili iyi konuşması veya her dinlediğini anlaması, o dili tam anlamıyla bildiği anlamına gelmez. Aynı zamanda kişinin kendisini yazılı olarak da anlatması şarttır. Okuma ve yazma becerisi diğer becerilere göre sonradan kazanılan bir beceridir. Kişi önce duyar, sonra konuşur daha sonrasında ise okuma ve

yazma öğrenir. Konuşma, dinleme, okuma alanındaki edinimler yazma becerisinin gelişmesini etkilemektedir. Yazma becerisi diğer becerilerin yanında farklı zihinsel becerileri de gerektirir. Dolayısıyla kişinin ana dilinde yazma sürecinin kolay olmadığı bir durumda yabancı bir dilde yazılı olarak kendini ifade etme becerisini kazanması da kolay değildir (Boylu, 2014: 337). Yazma becerisinin kazandırılması için öncelikle hatalar tespit edilip daha sonra hatalara çözüm üretilmesi gerekir.

Araştırmanın Amacı

Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında yapılan çalışmaların daha çok ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının öğretimi, öğrencilerin yapmış oldukları dil bilgisel hatalar dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulduğu yazılı anlatım becerilerin incelenmesi konusundaki çalışmaların ise daha az olduğu görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılan araştırmaların daha çok Türkçe öğretim merkezlerindeki öğrencilerden elde edilen verilere göre yapıldığı örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilere yönelik çok fazla çalışmanın olmaması ilgili akademik çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Yabancı dil öğretim sürecinde her türlü yazılı anlatım kaynakları okuyup anlamak ve o dille anlaşılabilir anlatım biçimiyle konuşabilmenin yanında kişinin kendini yazılı olarak ifade etmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yazılı anlatımının dikkate alınması, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında yapmış oldukları hataları alt başlıklarla inceleyerek sınıflandırmayı ve buna yönelik çözüm yolları önermeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Konya'da MEB'e bağlı ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. "Tarama modeli bir olay ya da durumun var olduğu şekliyle betimlemesi, ilişkisel tarama modeli ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ya da değişim düzeyinin belirlenmeye çalışılarak ne yönde bir değişim olduğunun belirlenmesidir" (Karasar, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez Karatay ilçesindeki resmî ortaokullarda öğrenim görmekte olan 2507 öğrenci arasından uygun/kazara örnekleme yöntemi ile belirlenen 332 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin, Türkçe yazılı anlatımlarında sözcük ve dil bilgisi, yazım kuralları gibi hususlarda gerekli bilgiye sahip olmaları sebebiyle araştırmada çalışma grubu olarak tercih edilmiştir.

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin 29'u (%69) kız, 103 (%31) erkeklerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 17'si (%5,1) 11 yaş grubuna, 69'u (%20,8) 12 yaş grubuna, 91'i (%27,4) 13 yaş grubuna, 87'si (%26,2) 14 yaş grubuna, 68'i ise (%20,5) 15 yaş grubuna dâhildir. 332 öğrenciden 260'ünün (%78,3) ana dili Arapça, 23'ünün (%6,9) Özbekçe, 22'sinin (%6) ana dili Türkmen Türkçesi, 7'sinin (%2,1) ana dilinin diğer olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 210'u (%63,3) İngilizce, 86'sı (%25,9) Türkçe, 36'sı (%10,8) ise diğer yabancı dili bildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 67'si (%20,2) 5. sınıf, 113'ü (%34) 6. sınıfta, 76'sı (%22,9) 7. sınıf, 76'sı (%22,9) 8. sınıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 115'i (%34,6) dil bilgisi, 71'i (%21,4) okuma, 61'i (%18,4) konuşma, 47'si (%14,2) yazma, 33'ü (%9,9) dinleme zorluğu yaşadıklarını, (%1,5) öğrenci ise Türkçe öğrenirken zorlanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye'de bulunma sürelerine ilişkin bilgilere göre 239'u (%72) 3 yıl ve üzeri, 45'i (%13,6) 1-3 yıl arası, 34'ü (%10,2) 6- 12 ay, 14'ü (%4,2) ise 1-6 ay arası süredir. Öğrencilerin 63'ü (%19) zor, 126'sı (%38) orta, 143 (%43,1) öğrenci ise Türkçe öğrenmedeki zorluk algılarının kolay düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında ortaokullarda öğrenim görmekte olan yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki verileri elde etmek için Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan veriler öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarla ve öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanan kişisel bilgi formlarıyla toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek için hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunun kısa ve anlaşılır bir biçimde olmasına dikkat edilmiştir. Kişisel bilgi formu öğrenciler kompozisyon yazmadan önce dağıtılıp bu formu doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını ölçmek için Türkçe kompozisyon yazmışlardır. Kompozisyon konularının temel (A1-A2) düzeye uygun olması için kademelere uygun hazırlanmıştır. Kompozisyon konularının MEB'in resmî okullardaki yabancı öğrenciler için hazırladığı program ve Türkiye Maarif Vakfının yabancılara Türkçe öğretimi için hazırladığı programda belirlenen konulara uygun olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilere içlerinden birini seçip o konuda yazmaları için 5 adet kompozisyon konusu verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ölçme aracı olarak kişisel bilgi formu, kompozisyon kağıtları ve Büyükikiz (2011) tarafından hazırlanan dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazdığı kompozisyonlar önce nicel olarak SPSS 22.0 ile betimsel istatistik, Kolmogorov Smirnov (K-S), Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Dunnet T3 kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliğinin istatistiksel karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi ($p < , 05$) olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ortaokullarda okuyan yabancı öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlarla belirlenen yanlışlar başlıklar altında gruplandırılıp bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Yazım, Ses ve Noktalama Yanlışları

Hâl Eklerinde Yapılan Yanlışlar

Belirtme Hâli Eki Yanlışları

Ö39. Hayatım özgür yaşamak isterim.

Hayatımı özgürce yaşamak istiyorum.

Ö78. Bu hayatta ve hayatımız baya renklendi.

Bu hayatımızı epey renklendirdi.

Ö79. İnsanlar edecem ve dünya kurtarcam.

İnsanlara yardım edeceğim ve dünyayı kurtaracağım.

Ö279. Çarşıya gitmek seviyorum kıyafetler almak seviyorum.

Çarşıya gitmeyi ve kıyafet almayı seviyorum.

Yönelme Hâli Eki Yanlışları

Ö48. Antalya giti ve Konya gitti ve İstanbul giti.

Antalya, Konya ve İstanbul'a gittim.

Ö78. Çocukluguma yeniden yaşadım.

Çocukluğumu yeniden yaşadım.

Ö252. Ben ve ailm çarşı gidoruz.

Ailemle birlikte çarşıya gidiyoruz.

Ö289. **İstanbul**a çok guzel bi ulke.

İstanbul çok güzel bir şehirdir.

Bulunma Hâli Eki Yanlışları

Ö79.Yaşmak için **çevrenizde** kurtarcam.

Daha iyi yaşamak için insanları kurtaracağım.

Ö181. Kurban **bayramıda** üç gün kutliyoruz.

Kurban Bayramı'nı üç gün kutluyoruz.

Ö219. **Konyada** ilk geldimde yedi yaşındaydım.

Konya'ya ilk geldiğimde yedi yaşındaydım.

Ayrılma Hâli Eki Yanlıları

Ö78. **İnsanlardan** daha iyi anlaşıyorum.

İnsanlarla daha iyi anlaşıyorum.

Ö121. Ben **küçükten** öğretmen olmak isterdim.

Ben küçükken öğretmen olmak istiyordum.

Ö324. **Benden** hiç kızmıcam.

Ben hiç kızmayacağım.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçede biçimsel açıdan farklı morfemlerin kullanılması ve cümle içinde fiilin anlamına göre hâl eklerinin kullanılması öğrenciler için güçlük teşkil etmektedir. Türkçedeki durum eklerinin kullanımında farklılıkların olması öğrencilerin hata yapmalarına sebep olmaktadır. Örneğin, ana dili Farsça olan öğrencilerin birçoğu belirtme durumu eki ile yönelme durumu ekini birbirlerinin yerine kullanmaktadırlar. Türkçede yönelme durumu ekinin Farsçada belirme durumu ekinin yerine kullanılması öğrencilerin ad durum eklerini Türkçeye olumsuz yönde aktarma yapmalarına neden olmaktadır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin ad durum eklerini yanlış kullanmalarının başında bu eklerin ana dillerinde cer harfleriyle karşılanıyor olması gelmektedir. Türkçede yönelme durumu eki ismin sonuna -a, -e eklerinin getirilmesi ile yapılırken Arapçada yönelme durumu eki ismin başına getirilen cer harfleri ile yapılır ve ismi "ı,i" şeklinde okutur. Bulunma durumu eki yine Türkçeden farklı olarak cer harflerinin dışında zaman ve yer zarfları bildiren edatlarla birlikte kullanılmaktadır. Bütün durum ekleri ayrıntılı bir biçimde anlatılsa da kendi dil yapılarına göre yapmış oldukları alışkanlıklar nedeniyle tekrar aynı hataları yapmaktadırlar.

Kip Eki Yanlıları

Ö27. Eve **geliyom** ödev mu **yapiyom** sonra **öyniyom**.

Eve gelince ödevimi yapıyorum daha sonra da oyun oynuyorum.

Ö140. O yüzden türkçe **bilmeleyiz**.

O yüzden Türkçe bilmeliyiz.

Ö262. Telefonda 1saat oynarım ve yemek **yiyerim**.

Telefonda 1saat oynarım ve yemek yerim.

Ö263. Her gün okula **gibiyorum**.

Her gün okula gidiyorum.

Kip eki yanlışlarının şimdiki zaman ekleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Sözcüklerin daha çok Türkçede konuşulduğu gibi yazıldığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu doğru eylemi kullandığı hâlde eylemin biçimini yanlış yazmaktadırlar. Nitekim bu da kip eklerinde yazım yanlışı yapılmasına neden olmaktadır.

Eylem-Şahıs Uyumsuzluğu

Ö48. Bisiklet **suryor** ve motor **suryor** cumartesi ve pazar.

Cumartesi ve Pazar günleri bisiklet ve motor sürüyorum.

Ö58. İnşallah doktor olur **ben** doktor olmak **istiyor**.

Ben doktor olmak istiyorum ve inşallah olurum.

Ö59. **Ben** liseye okicam ve çok çalışkan ve başarılı olmak **istiyor**.

Ben lisede okurken çok çalışkan ve başarılı olacağım.

Eylem-şahıs uyumsuzluğu ile ilgili olarak temel seviyede hata durumu göze çarpmaktadır.

Bunun yanında çok yaygın olmamakla beraber bazı öğrencilerin eylem-şahıs uyumsuzluğu gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalar genellikle uzun cümlelerden ve birden fazla şahıs söz konusu olduğunda görülmektedir.

Fiilimsi Eki Yanlışları

Ö2. Futbolcular en **koruktu** şey sakatlanmaktan.

Futbolcuların en korktuğu şey sakatlanmak.

Ö134. Suriye savaş **oldu** için Buraya geldik.

Suriye'de savaş olduğu için buraya geldik.

Ö219. Eve **geldimde** herkes alıyordu.

Eve geldiğimde herkes ağlıyordu.

Türkçe, fiilimsi ekleri açısından zengin bir dildir. Fiilimsiler özellikle ana dilleri Arapça ve Farsça olan öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konularından biridir. Temel yargıyı destekleyen yardımcı unsurlar ve yargıyı oluşturan fiilimsiler ana cümleye bağlanırlar. Fiilimsilerle ilgili hataların nedeni bu eklerin işlevlerinin öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Farsçada temel yargıyı destekleyen unsurlar yan cümlelerle sağlanır. Nitekim bu durum ana dili Farsça olan öğrencilerin fiilimsi eklerini unutmalarına ve yanlış kullanmalarına neden olmaktadır. Türk soylu öğrencilerin de fiilimsi eklerini birbirine karıştırdıkları görülmektedir.

Sözcüklerin Yazım Yanlışları

Ö259. Ben büyüğünce beyin **cerahı** olmak istiyorum.

Ben büyüyünce beyin cerrahı olmak istiyorum.

Ö263. **Bijamamı** giyerim uyarım.

Pijamamı giydikten sonra uyurum.

Ö269. **Türkiyenler** bu yemek bilmiyor.

Türkler bu yemeği bilmiyor.

Ö321. Türkçe çok pasit **hemecik** öğrendim.

Türkçe çok basit olduğu için hemen öğrendim.

Öğrencilerin kompozisyon kâğıtları incelendiğinde kâğıtlarda birçok sözcüğün yanlış yazıldığı görülmüştür. Hataların çoğunluğu sözcüğün öğrenciler tarafından bilinmemesinden kaynaklanmaktadır.

Yanlış Kullanılan Sözcüklerden Kaynaklanan Yanlışlar

Ö7. Ben **bina** mühendisi olmak istiyorum.

Ben inşaat mühendisi olmak istiyorum.

Ö9. Büyünce **futbol** olmak istiyorum çünkü ben çok iyi onyom.

Büyüyünce futbolcu olmak istiyorum çünkü ben çok iyi futbol oynuyorum.

Ö58. **Doktor** çok güzel bir meslek.

Doktorluk çok güzel bir meslektir.

Ö149. Tabikide çok **çaba vermemiz** lazım.

Gerçekten de çok çaba sarf etmeliyiz.

Öğrencilerin kompozisyonlarına bakıldığında cümle akışını ve anlamı bozacak cümleler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin yanlış sözcük kullanmaları Türkçedeki sözcüklerin anlamlarını tam manasıyla bilmemelerinden ve cümleyi oluştururken söz dağarcıklarının yetersiz olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Söz konusu sözcükler öğrencilerin bu tür yanlışlar yapmalarına yol açmaktadır. Türkçeye yakın dillerde pek çok sözcük ortak kullanılmakta ancak her ne kadar doğru yazılsa da anlam olarak birbirinin yerini tutmayacak sözcükler de vardır. Bir tek sözcüğün yanlış kullanımı anlam bütünlüğünü bozabilmektedir.

Sözcüklerin Yanlış Dizimi

Ö29. Konuşmak için **seviyorum** iletişim kurmak için.

Türkçeyi insanlarla iletişim kurmak için seviyorum.

Ö30. En sevdiğim yaz mevsimi tatile **çıkamız eğleniriz**.

En sevdiğim mevsim yaz mevsimi. Yazın tatile çıkıp eğleniriz.

Ö58. Ben **meslek doktor** çok seviyorum.

Ben doktorluk mesleğini çok seviyorum.

Ö218. Çok **sevinyorum** ve annemin dediği şey.

Annemin dediği şeye çok seviniyorum.

Türkçenin söz dizimini özne + tümleç + yüklem oluşturmaktadır. Öğrenciler cümle kurarken kendi ana dillerindeki söz dizim kurallarına göre yazmaktadırlar. Bu da öğrencilerin cümle kurarken yanlış yapmalarına yol açar. Söz dizimi ile ilgili yanlışları çoğunlukla ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerde görülmektedir. Arapçada fiil + isim (eril-dişil) + edat şeklinde üç sözcük türü bulunur. Ögelerin dizilişi Türkçeyle farklılık gösterir.

Farsçadaki basit cümlelerin dizimi Türkçe ile yakınlık gösterse de aynı şekilde Türkçenin uzun ve karmaşık cümlelerin dizimindeki farklılıklar öğrenciler için büyük bir sorun teşkil etmektedir. Ana dili Özbekçe ve Türkmen Türkçesi olan öğrenciler ise kendi dillerindeki kuralları daha çok genelleme yaparak olumsuz aktarmalara neden olmaktadır. Bu öğrencilerin kendi ana dillerinde benzer bir göreve sahip olan ekleri Türkiye Türkçesinde kullanmaları da diğer bir yanlış yapmalarının nedeni olabilir.

Alfabe İle İlgili Yanlışlar

/ı/, /i/ Seslerinin Karıştırılması

Ö185. Ben **eczaci** olmak istiyorum.

Ben eczacı olmak istiyorum.

Ö261. Ondan sonra evim gitiyorum ödevim **yapiyorum**.

Ondan sonra evime gidip ödevimi yapıyorum.

Ö276. Bir gun bir **kadin** annem künüşyr.

Bir gün bir kadın annem ile konuşuyor.

/ü/, /ö/ Seslerinin Karıştırılması

Ö254. Benim **yözmek** çok **gözel**.

Benim yüzmek çok güzel.

Ö272. bu okulda öğrenmenleri çok iyi daha **mödürümz** çok iyi.

Bu okulda müdür ve öğretmenler çok iyi.

Ö272. Hata konyada en **gözel** okullarda Sultan Aprastan imam hatip orta okulu.

Hatta Konya'daki en güzel okul Sultan Alparslan Ortaokulu.

/ş/, /ç/ Seslerinin Karıştırılması

Ö280. Deden **ölmüç** diyerek giti.

Deden ölmüş deyip gitti.

Ö280. Başka bir yere baktım.

Başka bir yere baktım.

Ö271. Annemle babamla kardeşlerimle vakit **geşiriyoruz**.

Annemle, babamla ve kardeşlerimle vakit geçiriyoruz.

/ğ/, /y/ Seslerinin Karıştırılması

Ö259. Ben **büyüğünce** beyin cerrahı olmak istiyorum.

Ben büyüyünce beyin cerrahı olmak istiyorum.

Ö260. Benim adım Emine benim aylem büyük **deyil**.

Benim adım Emine. Ben büyük bir aileye sahip değilim.

Ö259. Hayatım çok **eylenceli** geçiyor.

Hatayım çok eğlenceli geçiyor.

/p/, /b/ Seslerinin Karıştırılması

Ö210. Öğrencilere iyi davranmak için **çapa** verceğim.

Öğrencilere iyi davranmak için çaba harcayacağım.

Ö258. Metamatik ödev vermişler **çarbma** ödev vermiş.

Matematik dersinden çarpma işlemi ile ilgili ödev vermiş.

Ö294. Biz **hebsi** Suriye gidiyoruz.

Hepimiz Suriye'ye gidiyoruz.

Ö302. Öğretmenim adı **bınar**.

Öğretmenimin adı Pınar.

/s/, /z/ Seslerinin Karıştırılması

Ö280. Orda **herkez** bana güldü.

Orda herkes bana güldü.

Ö286. **Zonbahar** çok seviyorum.

Sonbaharı çok seviyorum.

/o/, /u/ Seslerinin Karıştırılması

Ö277. Türkçe çok seviyorum ve Türkçe çok **kulay**.

Türkçeyi çok seviyorum ayrıca Türkçe çok kolay bir dil.

Ö284. Biz her gün bir kitap **okuyuruz**.

Biz her gün bir kitap okuyoruz.

Ö285. Üç **çocuğom** olmasını istiyorum.

Üç çocuğum olmasını istiyorum.

Ö289. **Duktur** insanleri ilaç vereyur.

Doktor insanlara ilaç veriyor.

Ö305. **Coma** gonu yine bildiğimiz aynı günleri yaşadım.

Cuma günü diğer günler gibi aynı şeyleri yaptım.

/ü/, /u/ Seslerinin Karıştırılması

Ö56. Ben ondan daha **guçluyum** diye bana **kuserdi**.

Ben ondan daha güçlüyüm diye bana küserdi.

Ö140. **Çünkü** türkçe önemli bir dildir.

Çünkü Türkçe önemli bir dil.

Ö210. Bana gelen bütün öğrenciler Hafız olacak.

Okuttuğum bütün öğrenciler hafız olacak.

Ö236. **Üçüncü** sınıfa kadar beni öğretiyordu.

Üçüncü sınıfa kadar bana Türkçe öğretti.

/e/, /i/ Seslerinin Karıştırılması

Ö22. Bütün **şihirlere** gitmek istiyorum.

Bütün şehirlere gitmek istiyorum.

Ö151. Her **amiliyatımın** iyi geçmesi ve kimsenin ölmemesini isterim.

Her ameliyatımın iyi geçmesi ve kimsenin ölmemesini isterim.

Ö185. O diş duktru olmak **estyor**.

O diş doktoru olmak istiyor.

Ö237. Şimdi istiyorum baba **didim**.

Babama şimdi istiyorum dedim.

Ö254. **Siyahat** borda var deniz var.

Burada seyahat yerleri var.

/t/, /d/ Seslerinin Karıştırılması

Ö133. Türkiye'ye geldiğimde çabuk okula **gitemedim**.

Türkiye'ye geldiğimde hemen okula gidemedim.

Ö141. İstanbul **gidmek** istiyorum.

İstanbul'a gitmek istiyorum.

Ö141. Diniz **gedmek** istiyorum.

Denize gitmek istiyorum.

Ö150. Hastaları iletiriyorum **dedavi** ediyorum.

Hastaları tedavi edip onları iyileştiriyorum.

Türkçenin ses bilimsel yapısının diğer dillerden farklı olması öğrencilerin yazma sırasında pek çok yanlış yapmasına sebep olmaktadır. Türk alfabesindeki 8 ünlü harf Arapçada elif, vav, ye şeklinde gösterilmektedir. Arapçada ü, o, ö ünlüleri neredeyse hiç bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yazı yazarken sıkıntı yaşamaktadırlar. Aynı şekilde Farsçada da ı, ü ve ö ünlülerinin bulunmaması öğrencilerin ünlü sesler yazmalarında sorun oluşturmaktadır. Öğrencilerin kompozisyonları incelediğinde ünlü seslerde ı/ i harflerini karıştırdıkları belirlenmiştir. Arapçada ve Farsçada /ı / sesinin olmaması öğrencilerin yazılı anlatımlarda bu hataları kolay bir şekilde yapma ihtimalini güçlendirmiştir. Özbek Türkçesinde ı, ö, ü seslerinin bulunmaması Türkiye Türkçesindeki ünlü harflerin birbirine karışmasına neden olmaktadır. Türkmen ve Özbek öğrenciler birbirine yakın seslere sahip olan ünsüzleri yanlış kullandıkları görülmüştür. Özellikle öğrenciler Türkçede olup bazı dillerde olmayan ç, g, ğ, j, p gibi sesleri tanımakta zorluk çekmektedirler. Öğrenciler, Türkiye Türkçesindeki sözcüğün başındaki veya ortasındaki "b" harfini "p" harfi ile Türkiye Türkçesinde "d" ve "t" ile başlayan harfleri sadece "d" harfi ile gösterirler.

Büyük ve Küçük Harfler ile İlgili Yanlışlar

Özel Adların Küçük Harfle Yazılması

Ö214. Birde ailemle **saat kulesini** görmeye gittik.

Bir de ailemle Saat Kulesi'ni görmeye gittik.

Ö222. Suryede yada **türkeye** yaşamak isterim.

Suriye'de ya da Türkiye'de yaşamak isterim.

Ö236. Musul'da yaşım ve orada **arap** yoktu çok azıydı.

Musul'da yaşadım ve orada Arap çok azdı.

Cümle İçinde Sözcüklerin Büyük Harfle Yazılması

Ö2. Ben **Futbolu** babamdan ve abimden öğrendim.

Ben futbolu babamdan ve abimden öğrendim.

Ö34. Bu dünyanın **Tarihini** öğrenmek istiyorum.

Bu dünyanın tarihini öğrenmek istiyorum.

Ö148. Spor **Hocamı** çok seviyorum.

Spor hocamı çok seviyorum.

Ö213. Sonra oyun oynamak için **Annemden** izin alırım.

Sonra oyun oynamak için annemden izin alırım.

Noktalama İşaretleriyle İlgili Yanlışlar

Ö5. Çünkü **Surye'li** olduğumuz için.

Çünkü Suriyeli olduğumuz için.

Ö133. İlkokula gitim **ilkokul'da** ikinci sınıfa girdim.

İlkokul ikinci sınıfa başladım.

Ö135. Ben siz çok **sevyorum?**

Ben sizi çok seviyorum

Ö212. Sonra biz **hataya** gitik.

Sonra biz Hatay'a gittik.

Kompozisyon kâğıtları incelendiğinde en belirgin yazım yanlışı özel adların küçük harfle yazıldığı ve cümle içinde sözcüklerin büyük harfle yazıldığı belirlenmiştir. Bunun nedeni de bazı dillerde büyük harf küçük harf ayrımının olmaması olarak belirtilebilir.

Kompozisyonlarda noktalama ile ilgili yapılan yanlışlar özel adlara gelen eklerin kesme işaretiyle ayrılmaması ve virgölün kullanım yerlerinin bilinmemesi olarak gösterilebilir. Öğrencilerin söz konusu işaretleri ya gereksiz yere kullandıkları ya da kullanılması gereken yerde ihmal ettikleri görülmüştür. Türkçedeki gibi yazım ve noktalama kurallarının her dilde olmaması yazılı anlatımlarda hatalara sebep olmaktadır.

Tartışma

Bu bölümde resmî okullarda bulunan yabancı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlara ilişkin ulaşılan sonuçlar literatürdeki çalışmalar bağlamında tartışılmıştır.

Türkiye'de resmî okullarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler birçok problemle karşı karşıyadırlar. Öğrencilerin yazma becerisinde başarısız olmalarının en büyük nedeni dil sorunudur. Nitekim dersler Türkçe anlatılmakta dolayısıyla Türkçeyi çok az bilen öğrenciler sadece Türkçe dersinde başarısız olmamakta, aynı zamanda diğer derslerde de başarısız olmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler Türk eğitim sistemine uyum sağlamakta birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Türkiye'de eğitime devam eden öğrencilerin okullarda yaşadıkları ayrımcılık, maddi yetersizlik, dil, yeni kültüre uyum, farklı eğitim sistemi gibi sorunlar öğrencilerin sağlıklı biçimde Türkçe ve diğer derslerde başarılı olmalarını engellemektedir. Özer, Komsuoğlu ve Ateşok'un (2016) Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimde karşılaştıkları sorunları ele aldıkları çalışmada; dil problemi hem sınıftaki bütün öğrencilere hem de öğretmenlere ciddi sorunlar yaşatmaktadır. Ayrıca okuma ve

yazmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yeterince özel ilgi ve yardım edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurun okul idarecileri ve öğretmenler olduğunu belirten araştırmacılar öğrencilere her konuda destek sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflara yerleştirilen öğrencilerin yaşla beraber diğer öğrenciler arasındaki okuma ve yazma düzeyleri ve bilgi seviyelerindeki farklılıkların öğrencilerin başarısını etkilediğini söylemişlerdir.

Gürbüz ve Güleç (2016) çalışmasında yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken daha çok dilbilgisinde ve Türkçenin sondan eklemeli dil olması sebebiyle öğrencilerin ekler konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler, iletişim hâlinde eklerle ilgili çok fazla sorun yaşamadıkları ancak yazma dilinde eklerle ilgili sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmada özellikle ana dili Arapça olan öğrencilerin kompozisyon yazarken zorlandıkları görülmüştür. Nurlu ve Kutlu (2015) ana dili Arapça ve Farsça olanların yazma sorunlarının diğer yabancı uyruklu öğrencilere göre daha fazla olduğunu söylemiştir. Bu sorunun da alfabe farklılığından kaynaklandığını belirtmiştir. Bölükbaş (2011), yaptığı benzer çalışmada ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Yapılan çalışmada, Arapça ve Türkçe ayrı dil ailelerine mensup olması nedeniyle bu iki dilin dil bilgisi yapılarının birbirinden oldukça farklı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak ana dili Arapça olan öğrencilerin özellikle Türkçedeki ünlü harflerin yazımı konusunda sorun yaşadıkları ve bu sorunun da önemli bir nedenin kendi dillerinde ünlülerin harflerle değil, işaretlerle gösterilmesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kahraman (2019), ana dili Arapça olan A1- A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerindeki yanlışları incelemiştir. Araştırmacı yapılan yanlışların ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan dolayı kaynaklandığını söylemiştir. Gültutan ve Kan (2019) tarafından yapılan çalışmada da Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında harflerin yazımıyla ilgili birçok hataların olduğu, yazım kuralları, yanlış kelime kullanımı, anlam düşüklüğü gibi cümle düzeyinde karşılaşılan sorunlar, şahıs eklerinin kullanılmaması gibi yanlışlar tespit edilmiştir. Araştırmacılar, yazma becerilerinin öğrencilere daha etkili kazandırılması için öğrencilerin bu süreçte yalnız rol almadıklarını, sürecin öğretmenin rehberliği ile etkin olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada öğrencilerin kompozisyonları incelendiğinde ana dili Özbekçe ve Türkmen Türkçesi olan öğrencilerin diğer gruplara göre yazılı anlatımlarındaki hataların daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğrenen Türk soylu öğrenciler, diğer yabancılara nazaran daha şanslıdırlar. Kendi ana dilleri Türkçenin bir lehçesi olması ve dillerin kök ve yapı itibarıyla yakınlığı Türkçe öğrenirken çok daha az yorucu olmuştur (Biçer ve Alan: 2019). Ancak ne kadar benzerlik olsa da Türk soylu öğrenciler bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Yazılı anlatımlardan elde edilen sonuca göre yanlışların yarısının neredeyse yazım ve noktalamada olduğu görülmüştür. İnan (2013) çalışmasında İranlı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yazılı anlatımlarının ana dil değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırma yapmıştır. Çalışmaya göre ana dili Farsça olan öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımda başarı göstermişlerdir. Araştırmacı bunun nedenini ana dili Azerbaycan Türkçesi olanların Türkçeyi bildiklerini düşünerek derslere çok fazla asılmamış ve yeterince gayret göstermemiş olmalarından kaynaklandığını söylemiştir. Her ne kadar Türk soylu öğrenciler Türkçe öğrenirken çok fazla zorluk yaşamaları da bu süreçte yaşanan bazı problemler vardır. Biçer ve Alan (2019) Türk soylu öğrencilere Türkçe öğretirken kültür ortaklığının olmasının ve dillerin birçok özellik bakımından yakınlık göstermesinin, diğer yabancılara göre hem öğretimi hem de öğreniminin daha kolay olduğunu söyler. Ancak ne kadar kolay olsa da fonetik, morfolojik ve sentaks bakımından farklılıkların olması yazılı anlatımda yanlışların ortaya çıkmasına neden olur.

Yabancı dil öğrenen kişiler kendi dillerinin anlam evreninden çıkamazlar ve edindikleri alışkanlıklar yüzünden dil bilgisi, sözcük bilgisi ve fonetik anlamda problemlerle karşılaştıkları belirtilir. Bu sebeple Türkçeyi yabancılara öğretme konusunda hedef kitlenin hangi ana dilden geldiğini bilmek gerekir. Ayrıca bu duruma elverişli ortam oluşturmak önemlidir.

Araştırmada elde edilen puanlara göre öğrencilerin daha çok okuma ve yazma alanlarında zorlandıkları görülmüştür. Büyükkiz (2011) çalışmasında düzenli olarak Türkçe yayın okuyan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının olumlu yönde değiştiğini ifade etmiştir. Bu durum ile ilgili bazı araştırmacılar okuma becerisinin yazma becerisini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Hedef dilde gerçekleştirilen okumalar kişinin yabancı dile ait sözcük ve ifade kalıplarını öğrenmesine yardım etmenin yanında yabancı dile ait kavram dünyasını da zenginleştirmektedir (İnan, 2013). Kamalak (2017) öğrenci yazı yazarken yazdıklarını okuyacak, okudukça hatalarını düzeltecektir. Bu yönden bakıldığında gerçekte yazdırma bir okuma etkinliğidir ve sonucunda sözcükleri eksiksiz biçimde söyleme kazanımı vardır.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında yapılan yanlışlara ilişkin elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Ana dili Arapça ve Farsça olan öğrencilerin hâl eklerinden yönelme ve belirtme eklerini birbirleriyle karıştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin Türkçedeki hâl eklerini kavrayamadıkları ve bununla birlikte yönelme durum ekinin belirtme durum ekinin yerine kullanılması öğrencilerin Türkçeye olumsuz aktarmalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. Sözcüklerin kullanımları bakımından yapılan yanlışlar incelendiğinde öğrencilerin uygun sözcük seçiminde zorlandıkları görülmüştür. Türkçedeki sözcüklerin anlam inceliklerini ve ana dillerinde kullanılan bazı sözcüklerin Türkçede anlam değişimine uğrayan sözcükleri kavrayamadıklarından dolayı cümle kurarken uygun sözcük seçiminde zorluk yaşamalarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca fiilimsi eklerini tam manasıyla kavrayamadıkları ve bu ekleri doğru kullanamadıkları görülmüştür.

3. Türkçenin ses bilimsel yapısının diğer dillere göre farklı olması harflerin kullanımında yazım yanlışlarına sebep olmuştur. Öğrenciler Türkçede olup kendi dillerinde olmayan sesleri tanımakta zorluk çekmişlerdir.

4. İsim tamlaması, geçmiş ve gelecek zaman eklerinin I. çekimi, bağlaçlar, sıklık zarfları, -mAdAn önce -DIktAn sonra vb. dil bilgisi kurallarının yeterince anlaşılmasında, öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarında birtakım hataların yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Söz dizimsel hatalara bakıldığında daha çok hatanın sözcüklerin yanlış dizimi ile ilgili olduğu görülmüştür. Türkçenin "Özne + Nesne + Yüklem" şeklinde kurallı cümle dizimi öğrenciler tarafından tam olarak kavrayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlardan hareketle öneriler şu şekildedir:

1. Öğrenciler büyük harf- küçük harf yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanımında zorlanmışlardır. Bu hataları en aza indirmek için ilk derslerde yazım-noktalama kuralları üzerinde çalışmalar yapılmalı ve hatalara anında dönüt sağlanmalıdır.

2. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerinde sadece dil bilgisi kurallarını bilmeleri yeterli olmamakta öğretmenler öğrencilerin kelime haznesini genişletecek çalışmalar yapmalıdır. Sınıf içi çeşitli etkinlikler ve ödevlendirmelerle yazma çalışmalarına ağırlık verip öğrencilerin yazma kaygılarını gidermelidir.

3. Dil öğretiminde; okuma, konuşma ve dinleme beceri ile yazma becerisinin bir bütün olarak görüldüğü bir süreç izlenmelidir. Ayrıca yazma sürecinde öğrenci tek başına bırakılmamalı süreci yöneten öğretmen etkin bir rol üstlenmelidir.

4. Bu çalışmada ortaokullardaki yabancı uyruklu öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı sınıfta ve aynı programlar ile eğitim görmeleri sorunların temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle dil becerilerinin doğru ve anlaşılır biçimde kazandırılması için öğrencilere Türkçe kurslarıyla destek sağlanmalı ve özellikle öğrencilerin yazma becerilerin gelişmesinde önemle ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/3 Winter 2015*, p. 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Düzeyinde Kelime Öğretimi*. Başkent Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143-157.
- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), s. 335-349.
- Bölübaşı, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/3, 1352-1367.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Gültutan, S. ve Kan, M. O. (2019). Türkiye’de ilkökulda öğrenim gören Suriye’li öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 71-86.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 141-153.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. Gazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kahraman, F. (2019). *Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi*. İstanbul Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi*. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (ss.411-471). Ankara: Pegem Akademi.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel seviye a1 yazma sorunları: Afganistan örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (2), 67-87.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli Çocukların Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4, 37, 76-110.
- Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine genel bir bakış. Ü. Şen (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (ss.2-21). Ankara: Pegem Akademi.