Aksak Gönül, A. ve Okyay, D. (2021). Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının yazılı anlatımlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 96-110.

Volume 9/3 September 2021
p. 96/110

Article History:

Received

30/06/2021

Accepted

09/08/2021

Available online

19/09/2021

ALMANYA'DAKİ İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ YAZILI ANLATIMLARININ İNCELENMESİ¹

**Examination of Bilingual Turkish Children's Written Expressions in
Germany**

Aybegüm AKSAK GÖNÜL²

Damla OKYAY³

Öz

1961 yılında Türkiye ve Almanya arasında "İşgücü Alımı Anlaşması"nın imzalanmasından sonra Almanya'ya Türkiye'den işçi göçü başlamış ve zamanla göçün kalıcı hâle gelmesi Almanya'daki Türk nüfusunu hızla artırmıştır. Bu durum göçmen Türk çocuklarının ana dili eğitimi sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu sorunu çözmek amacıyla Türk Milli Eğitim Bakanlığı, Almanya'da seçmeli ders olarak Türkçe dersleri vermeye başlamıştır. Yine bu kapsamda Türk Milli Eğitim Bakanlığı, 07-08 Şubat 2015 tarihlerinde Yunus Emre Enstitüsü ile iş birliği yaparak seçmeli ders olarak Türkçe öğrenen Berlin'deki Türk çocuklarının ana dili durumlarını belirlemek amacıyla Türkçe sınavı düzenlemiştir. Bu çalışmada, söz konusu sınava katılan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları tespit etmek amacıyla öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiş ve yapılan hataların oranları ve sebepleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada B1 seviyesindeki 30 yazılı anlatım sınav kâğıdı hata analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İncelenen yazma kâğıtlarından elde edilen veriler; yazım ve imla hataları (Almanca kaynaklı hatalar, konuşma dilinin yazıya aktarımından kaynaklı hatalar, bağlaçların yazımı, imla hataları), dil bilgisi hataları (durum eki hataları, isim tamlaması hataları, ünsüzlerde sertleşme hataları, daralma hataları) olmak üzere sınıflandırılmıştır. Tespit edilen 772 hatanın %35,36'sı Almanca kaynaklı hatalar, %15,54'ü konuşma dilinin yazıya aktarımından kaynaklı hatalar, %43,14'ü imla hataları; %1,68'i durum eki, %1,55'i isim tamlaması, %1,30'u ünsüz sertleşmesi, %1,42'si daralma hatalarından oluştuğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İkidillilik, Almanya'daki Türkler, Türkçe öğretimi, yazma

¹Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü 12.12.2020 tarihli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı Öğrenci Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuş, yayımlanmamıştır.

²Öğr. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Rektörlük, aybegumce@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4795-902X>

³Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Enstitüsü, damlaokyaysau@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4975-6197>

Abstract

After the "Labor Recruitment Agreement" was signed between Turkey and Germany in 1961, labor migration from Turkey to Germany began and increased the Turkish population in Germany after becoming a permanent emigration in time. This has caused the problem of emigrant children's education. Turkish Ministry of National Education has started giving Turkish lessons, aiming to solve this problem. Also within this scope, the Ministry organized Turkish exams for Turkish children in Berlin in cooperation with Yunus Emre Institute on February 07-08, 2015. In the study, the students' written expressions were examined to detect errors in the written expressions of the students who took the exam. In the study, the B1 level 30 writing error analysis method was used. The data obtained by this method is categorized as writing and spelling errors (errors originating from German, errors caused by transcription of the spoken language, spelling errors), errors due to incorrect grammar usage (case suffix errors, noun phrase errors, consonant harmony errors, errors due to vowel mutation). The 772 errors detected consisted of 35,36% German-based errors, 15,54% spoken-language errors, 43,14% spelling errors, 1,68% case suffix, 1,55% noun phrase, 1,30% consonant harmony and 1,42% errors due to vowel mutation.

Keywords: Bilingualism, Turks in Germany, Turkish teaching, writing.

GİRİŞ

Değişen dünya şartları, iletişim ve ulaşımın daha kolay hâle gelmesi, bireylerin iş, eğitim, savaş gibi çeşitli sebeplerle farklı ülkelere göçleri ve orada kalıcı olmaları, aile birleşimleri gibi sebeplerle iki dillik artmaktadır. Sanayileşen Avrupa'da genç nüfusun azlığından dolayı Avrupa 1950'li yıllardan itibaren az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere işçi istihdamı yapmaya başlamıştır. Bu ülkelerin başında Batı Almanya, Fransa, Hollanda, Avusturya, Belçika ve Danimarka gelmektedir. Türkiye de belirtilen dönemde, ekonomik alanda karşılaşılan sorunlara ve ülkede yaşanan işsizliğe çözüm olarak Avrupa'ya işçi göndermeye başlamıştır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan ve daha refah bir yaşam hayali kuran Türk vatandaşları Avrupa ülkelerine göç etmeye başlamışlardır. Yapılan ikili anlaşmalara göre "Konuk İşçi" statüsünde giden Türk işçileri sözleşme tarihleri dolduğunda geri dönmeleri planlanmıştı. Ancak Türkiye'den Batı Avrupa'ya yönelik Türk işçi göçünün geri dönüşümlü olmaktan çıkıp kalıcı hâle gelmesi ev sahibi toplumlar açısından başlangıçta geçici görülen ve önemsenmeyen birçok sorunun derinleşmesine, çözüm çalışmalarının ise yetersiz kalmasına neden olmuştur (Ekmekçi, 2012, s. 1).

Günümüzde yurt dışında yaşayan 6,5 milyon Türk vatandaşının yaklaşık 5,5 milyonu Batı Avrupa'da yaşamaktadır (Dışişleri Bakanlığı, 2020). Türkiye'den Avrupa'ya en yoğun işçi göçü özellikle 1961 yılında Türkiye ve Almanya arasında "İşgücü Alımı Anlaşması"nın imzalanmasından sonra Almanya'ya gerçekleşmiştir. Bu nüfusun da büyük bir çoğunluğu Almanya'da yaşamaktadır. 1961 yılında anlaşma imzalandığı sıralarda Almanya'daki Türk nüfusu 6.800 iken günümüzde bu rakam 3 milyonu aşmıştır (Bekâr, 2013, s. 773). Bugün Almanya'da Türk vatandaşları üçüncü ve dördüncü kuşağa ulaşmıştır. Bu kuşak, bulunduğu ülkede doğup büyümüş, o ülkenin okullarında eğitim almış, ailede ya da okullarda ana dilini öğrenmeye çalışan bir nesildir. Bu neslin Türk kültürü ve Türkiye ile olan bağlarının kopmaması ve bulunduğu ülkeye uyumlu şekilde yaşamını sürdürmesi için çeşitli faaliyetler düzenlenmektedir. Türk Milli Eğitim Bakanlığı göçmen Türk çocuklarının eğitimi için seçmeli ders olarak Türkçe ve Türk Kültürü dersi vermek, Türkiye'den ve yerelden öğretmen görevlendirmek, müfredat geliştirmek, müfredata göre ders-araç gereçleri hazırlamak ve ölçme-değerlendirme yapmak gibi faaliyetler de yürütmektedir. Ancak gerek ilgili ülke makamlarının ana dili eğitiminin uyum sürecine bir engel olarak görmesi ve Türkçe derslerini ders dışı saatlerde gerçekleştirmesi ya da önemsememe durumları gerekse göçmen Türk ailelerin, Türkçenin çocuklarına akademik bir katkı

sağlamayacağını düşünmeleri ve Türkçeyi çocuklarının istikbali için önemli görmemeleri bu derslerin verimsiz şartlar altında gerçekleşmesine neden olmaktadır. Oysa iki dillilik bireyin akademik başarısına ve yabancı dil öğrenmesine katkı sağlayan bir süreçtir ve aynı zamanda ana dilini öğrenmek insani bir haktır.

1. İKİ DİLLİLİK

İki dili eş zamanlı öğrenmek, iki dile de aynı oranda hâkim olmak, “aynı kişinin iki dili birinden ötekine geçerek kullanabilme yeteneği” (Mackey 1962’den akt. Alpöge, 2014, s.7), “iki ayrı dili ana diline yakın bir seviyede bilme” (Bloomfield’den akt. Achmet, 2005, s. 43), “ana dili dışında başka bir dilde iletişim kurabilme” (Achmet, 2005, s. 45) ve “iki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir” (Weinrich 1968’ten akt. Molali, 2005, s. 6) gibi alan yazında iki dilliliğin çok farklı şekillerde tanımlandığını görmek mümkündür. “İki dillik nedir?” sorusunun cevabının yanı sıra iki dilliliğin edinilme şekli, iki dilliliğin bireylerin bilişsel süreçlerindeki etkileri de araştırma konusu olmaktadır. İlk zamanlar iki dili aynı anda öğrenmenin bireylerin zekâlarını olumsuz yönde etkilediğine dair fikirler ortaya atılmış olsa da günümüzde yapılan araştırmalar iki dilliliğin bireyin bilişsel esneklik kazanmasına, yaratıcı düşünme yetilerini geliştirmesine, sosyal duyarlılık yeteneğini arttırmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur (Alpöge, 2014, s. 9). Yani sanılanın aksine iki dillilik bireylerin akademik başarılarının önünde bir engel değil, aksine bir kazançtır.

Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının iki dillik durumu incelendiğinde Alpöge’nin (2014, s. 8) iki dilin nasıl öğrenildiği sınıflandırmasından yola çıkarak Almanya’daki Türk çocukların aynı anda öğrenme, peş peşe öğrenme durumlarından birine maruz kaldıkları söylenebilir.

Almanya’daki karma evli çiftlerin çocuklarına yönelik yapılan bir çalışmada “Anneniz sizinle hangi dilde konuşur?” sorusuna: Türkçe %0, Almanca %52, her iki dilde %48 “Babanız sizinle hangi dilde konuşur?” sorusuna: Türkçe %0, Almanca %54, her iki dilde %46 şeklinde cevap verilmiştir (Sağlam, 2006, s. 233).

Yıldız’ın (2012, s. 169) Almanya’nın değişik eyaletlerinde ana dili olarak Türkçe eğitimi üzerine yaptığı çalışmada da örnekleme oluşturan velilerin 19’u (% 7,9) iki dili karışık konuştuklarını, 30’u (%12,6) Türkçe yazma, anlama ve dil bilgisinde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar Almanya’da yaşayan üçüncü ya da dördüncü kuşak diyebileceğimiz neslin Türkçeyi kullanabilecekleri en önemli saha olan evlerinde bile yeterli düzeyde Türkçeye maruz kalmadıklarını göstermektedir.

2. ALMANYA’DAKİ TÜRKLERİN TÜRKÇE DURUMU

1961 yılında Türkiye-Almanya arasında imzalanan anlaşmadan sonra Türkiye’den Almanya’ya giden Türk işçiler birçok sorunla karşı karşıya kalmışlardır. Bunlardan belki de en önemlisi dil sorunudur. Ancak dil sorunu yalnızca Almanca bilmemekten ileri gelmemektedir. Aynı zamanda çocukların ana dili eğitimi de dil konusunda karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Başlangıçta, birinci kuşak Almanca bilmediğinden çevreyi tanımayan ve kültüre yabancı olmanın etkisiyle sosyalleşememiş; evden işe, işten eve gidip gelmiş, ana dillerini ağız özellikleri ile birlikte korumuştur. Bu kuşağın çoğu kendini hâlâ gurbetçi olarak adlandırmakta, kendilerini Almanya’ya bağlayan en önemli etkenin çocukları ve torunları olduğunu ama memleketlerinin Türkiye olduğunu ifade etmektedirler. Kültür ve dil çatışmasını en çok yaşayan ara kuşak olan ikinci kuşaktır. Bu kuşak, çevrede ve okulda yabancı yeni bir kültürle tanışmıştır. İkinci kuşağın aile içinde

Türkçe, okul ve arkadaş ortamında Almanca konuşması kültürel yönden ve dil yönünden çatışmaya girmesine neden olmuştur. Bu çatışma durumunun sonucunda ikinci kuşakta kendilerini adlandırmada değişiklikler görülmüştür. Bu kuşakta kendilerini göçmen olarak görenler çoğunlukta olsa da vatanlarını Almanya olarak gören ve kendilerini Avrupalı Türkler olarak adlandıranlar da bulunmaktadır. Üçüncü ve dördüncü kuşak ise tamamen Almanya'da doğup büyümüş, kültürel ve dilsel olarak bulundukları ülkeye daha uyumlu bir nesildir. Ancak bu kuşakta da Türkçenin ve Türk kültürünün geri plana atılması sorunu ortaya çıkmıştır (Bekâr, 2016, s. 285). Söz konusu kuşağın büyük çoğunluğu Türkçeyi hatalı ve Alman aksanı ile konuşmaktadır. Almanya'nın göçmenlerin ana dili eğitimini kendi ülkesine uyum konusunda bir engel olarak görmesi ve ana dili eğitimine ket vurması veya duyarsız kalması da Almanya'daki Türklerin ana dillerini yeterince öğrenememesine sebep olmaktadır. Oysa ana dili eğitimi toplumsal uyumun önünde bir engel olmadığı gibi ikinci dil edinimine ve akademik başarıya katkı sağlamaktadır. Ana dilinde yetkin olan bir Türk çocuğu Almanca'yı ve diğer dilleri de iyi derecede öğrenebilecektir.

Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçeyi kullanma düzeylerindeki zayıflık özellikle dördüncü nesilde daha belirgin bir hâlde görülmektedir. Almanya'da doğmuş, büyümüş ve burada hayatını devam ettiren bu nesil Türkçeyi neredeyse hiç kullanamamaktadır. "Türkçenin çeşitli yerlerde kullanımının yasaklanmaya başlanması, Türkçe derslerinin zorunlu ve kredili ders grubundan çıkarılması ve kimi yerlerde kaldırılması gibi Türk göçmenlerin Almanya'ya daha çabuk entegre olması amacıyla uygulanan entegrasyon politikaları, çoklu entegrasyondan ziyade asimilasyon politikalarına daha yakın özellikler göstermesi" (Şahin 2010:105) gibi nedenler dördüncü kuşakta Türkçenin zayıf kalmasında etkili olmaktadır. Almanya'ya göç eden Türk vatandaşlarının büyük oranda kırsal kesimden olması, Türkiye Türkçesinin gelişimini takip edememeleri gibi sebeplerden kullandıkları Türkçe ölçünlü dil olmayıp kullandıkları dile, geldikleri yörenin ağız özellikleri yansımaktadır. Özellikle gençlerin konuştuğu günlük dil, giderek Türk argosu ve Almanca Türkçe karışımı ile ortaya çıkan karma bir dil özelliği kazanmaya başlamıştır. Konunun dikkat çeken bir başka yönü de Almanya'da yetişen Türk çocuklarının çoğunun aile içinde sağlıklı dilsel etkileşim imkânına sahip olamamalarıdır. Gençler ve çocuklar uygun okuma kitapları bulamadıklarından tesadüfen buldukları Türkçe kitapları okumakta veya Alman yaşlılarının okuduğu Almanca kitaplara meyletmektedirler. Dolayısıyla Türkçenin iletişim dili olarak sınırlı bir çevrede kullanılması, yeterli oranda kullanılmaması yeni yetişen kuşakların Türkçe öğrenmesini engellemekte; bu durum onları iki yönlü yarı dillilik tehlikesiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Çakır, 2002-2003, s. 40-42). Koçak; ailelerin ana dili konusunun ciddiyetinin farkında olmamaları, konuşulan Almanca-Türkçe karışımı bir dilin kendilerini hiç rahatsız etmemesi, Türk hükümetlerinin ise duruma ilgisiz kalmaları neticesinde ne Almanca'ya ne de tam olarak Türkçeye benzeyen ve kimi çevreler tarafından *Almanya Türkçesi* olarak adlandırılan bir ifade tarzının konuşma, telaffuz, vurgu, deyim ve terimlerde kendini gösterdiğinden bahsetmektedir (2012, s. 308). Bugün yurt dışında dördüncü nesle ulaşan Türklerin bulundukları ülkenin dili kadar, ana dillerini de yeterince bilmesini sağlamak hem millî hem de akademik başarı anlamında katkı sağlayacak ve her iki ülke için de katma değer oluşturacaktır. Bu nedenle yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimi önemslenmesi gereken bir husustur.

Türkçe, Almanya'da yaygın olarak konuşulan bir dildir. Sadece şehir merkezlerinde sıkça duyulmaz, aynı zamanda mağaza tabelaları, posterler ve duyurularda da görülebilir. Okullarda sınırlı ölçüde ana dili ve yabancı dil olarak öğrenilir. Ancak Almanca ve Romence gibi azınlık dillerinin ve Frizce, Sırpça veya Danca gibi bölgesel azınlık dillerinin aksine Türkçe (Rusça, Lehçe, Arapça ve Almanya'da konuşulan diğer birçok dil gibi) Almanya'daki yasal belgelerle korunmamaktadır. Almanya'da Türkçe ağırlıklı olarak gayriresmî

ortamlarda kullanılmaktadır (Küppers vd. 2015, s. 29). Bu nedenle Almanya'daki Türklerin ana dilinde yeterlik sahibi olmasını sağlamak için sadece Türk işçileri bilinçlendirmek, müfredat ve ders-araç gereci hazırlamak, bölgesel uygulamalarda bulunmak gibi aktivitelerle yetinmek yeterli olmayacaktır. Türkçenin Almanya'daki durumunu iyileştirmek, Türklerin ana dillerini öğrenmelerini ve kullanmalarını sağlamak için Türkiye ve Almanya arasında politik iş birlikleri yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türkçeyi seçmeli ders olarak alan iki dilli Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında yaptıkları hataları tespit etmek, incelemek, sınıflandırmak ve çözüm yolları önermektir.

3.2. Araştırmanın Önemi

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, yazma becerileri ve yazılı anlatımlarına yönelik az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, iki dilli Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların değerlendirilmesi ve yapılan hatalardan yola çıkılarak Türkçe öğretimini iyileştirici yöntem ve uygulamaların tespit edilmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın, Türkçeyi ana dili olarak öğrenen iki dilli Türk çocuklarının Türkçe düşünme ve kendilerini Türkçe yazılı olarak ifade edebilme süreçlerinde yaşadıkları problemlerin giderilmesi konusunda yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

3.3. Sınırlılıklar

Araştırmada Berlin'de muhtelif okullarda Türkçeyi seçmeli ders olarak alan Türk çocuklarının Yunus Emre Enstitüsü tarafından 07-08 Şubat 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen sertifika sınavındaki yazma kâğıtları ele alınmıştır. Çalışma B1 seviyesindeki 30 yazma kâğıdının incelenmesiyle sınırlıdır.

3.4. Yöntem

“Dil öğretiminde ve öğreniminde, dilbilimcilerin sağladığı yöntem ve prensiplerin herhangi birini öğrenen kişinin yaptığı hataları sistematik bir şekilde açıklama, tanımlama ve belirleme tekniğine hata çözümlemesi (hata analizi) denir” (Şanal, 2008, s. 597). Hata analizinde öğrencilerin yaptıkları hatalar gözlemlenerek belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilir (Bölükbaş, 2011, s. 1359).

Dede, (1985'ten akt. Gökçebağ, 2018, s. 102) hata analizinin, karşılaştırmalı analize bir alternatif olarak ortaya çıkarak karşılaştırmalı dilbiliminin sorunlarına çözüm aradığını, karşılaştırmalı analizi tamamlayan bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Hata analizinin savunucularından biri olan Corder (1967, s. 167) öğrencilerin hatalarının kullandıkları dil sistemine ilişkin kanıtlar sağladığını vurgulamıştır. Bu durumda hata analizine göre yapılan hataları belirleyip sınıflarına ayırdıktan sonra hataların kaynaklarını ortaya koymak, hataların nedenleri üzerinde durmak gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin öğretim sürecine dair dönüt almasına ve hataların düzeltilerek en az seviyeye indirgenmesine yardımcı olduğu söylenebilir (Gökçebağ, 2018, s. 104).

Araştırma kapsamında Berlin'de muhtelif okullarda Türkçeyi seçmeli ders olarak alan iki dilli Türk çocuklarının yaptıkları yazılı anlatım hatalarının değerlendirilmesinde hata analizine başvurulmuştur. Öncelikle iki dilli Türk çocuklarının yazdıkları Türkçe kompozisyonlarda yaptıkları hatalar belirlenmiş ardından bir hata havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu havuzda yer alan hatalar şu biçimde sınıflandırılmıştır: yazım ve imla hataları (Almanca kaynaklı hatalar, konuşma dilinin yazıya aktarımından kaynaklı hatalar, bağlaçların yazımı, imla hataları), dil bilgisi hataları (durum eki hataları, isim tamlaması hataları, ünsüzlerde sertleşme hataları, daralma hataları).

3.5. Verilerin Toplanması

Veriler Türk Milli Eğitim Bakanlığında da alınan izinle Yunus Emre Enstitüsünden temin edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Almanya'daki iki dilli Türk çocukları tarafından yazılan Türkçe kompozisyonlarda tespit edilen hatalar başlıklar altında gruplandırılmış ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Kâğıtlar yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalar ve dil bilgisel hatalar başlıkları altında incelenmiş; bu başlıklar altında öğrencilerin yaptıkları hatalar belirlenerek hatalardan örnekler sunulmuştur.

Şekil 1: Genel Hata Dağılımı

Öğrencilerin yazılı anlatımlarına bakıldığında hataların çok büyük bir bölümünü yazım ve imla hataları oluşturmaktadır. Dil bilgisi hataları yalnızca % 5,96 ile sınırlı kalmıştır. Bu durumda öğrencilerin Türkçe yazma becerisinde aslında çok kötü olmadıklarını, ancak yeterli bir örgün öğrenim görmemelerinden kaynaklı çok fazla imla hatası yaptıkları düşünülebilir.

Şekil 2: Ayrıntılı Hata Oranları

Alt başlıklara göre hata yüzdelerine bakıldığında imla hatalarının % 43,14 (333 hata) ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. İmla hatalarına yakın bir oran olarak % 35,36 (273 hata) ile Almanca kaynaklı hatalar ikinci sırada yer almaktadır. Bu iki hata türü tüm hataların yaklaşık %79'u gibi çok büyük oranı teşkil ettiği görülmektedir. Ardından konuşma dilinin, yani ağız özellikleri ve konuşma-yazma arasındaki farklılıkların yazıya aktarılmasından kaynaklanan hatalar %15,5 gibi önemli bir yüzdeye sahiptir.

4.1. Yazım ve İmla Hataları

4.1.1. Almanca Kaynaklı Hatalar

Eğitim hayatında ve günlük hayatta daha çok Almancayı kullanan öğrencilerin bu başlık altında yaptıkları hatalar incelendiğinde “ı-i” seslerinin karıştırılması başta olmak üzere, Almancadan çok sayıda olumsuz transfer yaptıkları görülmüştür.

Almancada “s” Sesinin “z” Şeklinde Sesletiminden Kaynaklanan Hatalar: Öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında sıkça “z” yerine “s” yazdıkları gözlenmiştir. Bu hatanın sebebinin Almancada “s” harfinin “z” şeklinde telaffuz edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Ö7. Gözlerin **kipkirmisi** oluyor.

Ö7. Canin sikilirse film veya CD **isleyeliyorsunus**.

Ö16. **Television**, **television** gözlere çok zararlıdır.

Ö20. birşey bilmedimisede **buluruyorus**.

Ö26. Yol **bilmiyorus** computer ya o yolun adresini verin çıkar.

Ö28. Benim için Philips iyi Samsung kötü çünkü **bisim** television numuz samsung kirildi.

Almancada “w” Sesinin “v” Şeklinde Sesletiminden Kaynaklanan Hatalar: Almancada “w” harfi Türkçedeki “v” şeklinde ve “v” harfi de “f” şeklinde sesletilmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında “v” yerine “w” yazmalarının sebebinin iki dil arasındaki bu sesletim farklılıkları olduğu düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Ö22. Herkezin evind bir den daha fazla teknoloji eşarlar **war**.

Ö23. **Hawa** alın.

Ö28. ...ama bugün **we** iyi hemen kirilmiyor.

Almancada "I" Harfinin Olmamasından Kaynaklanan Hatalar: Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde sıkça "ı" yerine "i" kullandıkları gözlenmiştir. Bu durumun Almancada "ı" harfinin olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Ö7. **Canin sikilirsa** film veya CD isleyeliyorsunus.

Ö8. Bazıları evden bile **çikmiyor** bu aletler için.

Ö11. lütfen **Paranisi** bağışlayın.

Ö17. Anne **ariyabiliyorum**.

Sözcüklerin Almancasının ya da Almanca Yazımının Kullanılması: İncelenen yazma sınavı kâğıtlarında öğrencilerin ya kelimenin Almancasını kullandıkları ya da Türkçesini Almanca yazım şekline göre yazıkları gözlenmiştir. Sözcüğün Almancasının kullanıldığı örnekler şu şekildedir:

Ö21. **Teknologie** yayılıyor.

Ö10. İnsanın vücuduna **strahl** veriyor yada yastın altına koyarsan **ozaman** kafanda kanser oluşa bilir.

Ö26. Yol bilmiyorus **computer** ya o yolun adresini verin çıkar.

Almanca karşılığı bitişik yazıldığı için Türkçesinin bitişik yazıldığı örnekler de şu şekildedir:

Ö15. Mesela **Görüntülüarama, navigasion, Hesapmakinesi, Takvim, Oyun** oynamak...

Ö24. **Hertarafda** telefonun olmasının gerekdini sanıyorlar.

Ö.29 ...Telefon **ozaman** patlayabilir.

Cins İsimlerin Büyük Harfle Yazılması: Türkçenin aksine Almancada cins isimlerin ilk harflerinin büyük harfle yazılmasının öğrencilerin Türkçe yazarken yanlıya düşmelerine sebebiyet verdiği düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Ö11. Dünya'da birçok yerlerde **Teknoloji** yoktur.

Ö11. Afrika'da bir çok **İnsan açlıktan** ölüyor.

Ö13. Çok **Telefona** girdim.

Ö15. Mesela **Görüntülüarama, navigasion, Hesapmakinesi, Takvim, Oyun** oynamak...

Almancada Kısa "A" ile Birlikte Kullanılan "K" Harfinin Uzun Olmasından Kaynaklanan Hatalar: Almancada "k" sesi kısa "a" sesi ile birlikte kullanıldığında uzun şekilde telaffuz edilir. Bu telaffuz farkını öğrencileri Türkçeye de yansıtmış ve Türkçe yazma kâğıtlarında "a" harfi ile birlikte "k"yi yazarken ikizleştirmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmektedir.

Ö2. O zamanda ama çok zaman gözlükü **takkarlar**.

Ö12. Herhangi yerlerde ellerinde **akilli** telefonlarıyla görüyoruz.

Ö14. 10 **Dakkika** istediğim yaparım.

Ö29. Telefon **akkudeyken** oynamayacağız çünkü Telefon ozaman patlayabilir.

4.1.2. Konuşma Dilinin Yazıya Aktarımından Kaynaklanan Hatalar

Standart ve verimli bir Türkçe eğitimi alamayan, Türkçenin gramer kurallarına yeterli oranda hâkim olmayan öğrencilerin konuşma dili özelliklerini yazıya aktardıkları

görülmüştür. Öğrencilerin Türkçeyi genellikle aile ortamında öğrenmeleri ve ailelerin de kırsal kesimden göç etmiş olması sebebiyle ağız özellikleri ile konuştuğu göz önüne alındığında bu kullanımların sebebi ortaya çıkmaktadır.

Ağız özelliklerinin yazıya aktarılmasından kaynaklanan yazım hatalarına ilişkin bazı örnekler şöyledir:

- Ö2. Çünkü basen insanlar çok **telefonlan** konuşuyorlar.
 Ö24. Mesela bir **arabaylan** yada **trenlen**.
 Ö16. Ve daha çok şeyleri bir **kumandaylan** değiştirebiliyoruz.
 Ö17. Akıllı **Telefonlarlan** Arkadaşlarımı. Anne ariyabiliyorum.
 Ö8. Ondan **sonracima** dersimiz kalıyor.
 Ö29. 1 saat kitap okuma 1 saat laptop gibi işte günümüzü böyle geçirirsek **birşeycikler** olmaz.

Konuşma dilinde vurgusuz olan hecelerin ya da seslerin yazıda düşürülmesinden kaynaklanan bazı hatalar şu şekildedir:

- Ö3. Bir kitab **okunca** daha iyi birşeydir.
 Ö7. Şunku sana yada arkadaşına bir şey olursa annesini yada doktoru **arabilirsın**.
 Ö10. Mesela telefon iyi tarafı **bişey** olursa kimse yoksa o kişiye ulaşabilirsin.
 Ö10. İnsanın vücuduna strahl veriyor yada **yastın** altına koyarsan ozaman kafanda kanser oluşa bilir.
 Ö13. Onu **alim** diyor.
 Ö13. İnsanlar hangisini **alcani** şaşıyorlar.
 Ö16 . Çünkü çok yakından **bakdımız** zaman gözlük bile lazım olabilir.
 Ö18. Niye katiliyorum çünkü simdiki **yasadimis** Zaman da Teknolojisi hic bir sey olmasdi.
 Ö20. Gözlerimizi ağrıttıyorlar ve **örenmekten dahı** çok onun önünde otuyorus.
 Ö26. Gözüm **arıyor**, kafam **arıyor**.
 Ö27. Da çok bakmam şünkü dedim gibi iye **dildi**.
 Ö29. Televizyona Arkadan **bakıcaz** eğer önden bakıyorsan ozaman gözlük **takıcan**.

Konuşma dilinde “y” ve “ğ” seslerinin benzerlik taşımasından kaynaklanan hatalar:

- Ö3. Göze için hiç iyi **deyil**.
 Ö5. Teknoloji çocuklarınızı bazen çok **eylendiriyor**.
 Ö6. Gözler için zararlı **beğin** için zararlı
 Arapça kökenli sözcüklerin yazımında yapılan hatalar:
 Ö13. Bizim **aiylede** emçok önemli ve **cidi** konu Telefon bağamlığı.
 Ö14. **Aylesiyle** yada yakınlarıyla çok zaman geçirirler.

4.1.3. İmla Hataları

Öğrencilerin imla başlığı altında yaptıkları hatalarda; kesme işareti, tırnak işareti, ünlem, soru işareti gibi noktalama işaretlerinin kullanımında, büyük ve küçük harflerin yazımında hata yaptıkları görülmüştür. Özellikle araba, telefon gibi cins isimlerin yazımında büyük harf kullanarak Almancada cins isimlerin büyük harfle yazıldığı göz önünde bulundurularak bunun sebebinin Almancadan olumsuz transfer yapılması olduğunu söylenebilir.

- Ö4. Eskiden insanların **Telefonları** yokmuş.
 Ö4. Artık tüm **dünya’da** bunlardan bulunur.

- Ö5. Çünkü **Teknoloji** çok **elektirik** giderir.
 Ö8. Bence **teknoloji'sis** bir **Hayat** daha iyi olabilirdi.
 Ö8. **eskiden** elektronik şeyler yoktu
 Ö10. Hemen **acil'se** yada yardım gerekirse ve kötü tarafı **İnsanlara** sağlık yanından hiç iyi deil...
 Ö11. **lütfe** **Paranisi** bağışlayın.
 Ö13. Aileler buluştuğunda **herkez** der büyüklerden **"birak şu Telefonu"**!
 Ö15. **bazı İnsanlar** saatlerce akıllı telefonları ellerinden bırakmıyorlar.
 Ö17. Akıllı **Telefonlarla Arkadaşlarımı**. **Anne** ariyabiliyorum.
 Ö18. Mesela: Telefon, **bilgiseyer**, **Interneti Araba** ve **cok** **cok** seyler...
 Ö23. Her gün biraz **Elektrik** harcamın.
 Ö24. **Hertarafda** telefonun olmasının gerekdini sanıyorlar.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok "ya da, ve, veya, ama, de/da" bağlaçlarına yer verdikleri ancak özellikle "de/da" bağlaçlarının yazımında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bu hatanın ana dillerinde yeterli düzeyde eğitim almamalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

- Ö1. **Bilgisayardada** öyle.
 Ö2. **Yada** çok televizyon bakıyorlar.
 Ö4. Ama **dahada** kötü yönleri var.
 Ö6. **Tabiki** Büyükler içinde zararlı tek çocuklara değil herkese zararlı.
 Ö7. Şunku sana **yada** arkadaşına bir şey olursa annesini **yada** doktoru arabilirsin.
 Ö10. Evet **bende** katılıyorum.
 Ö10. İnsanın vücuduna strahl veriyor **yada** yastın altına koyarsan ozaman kafanda kanser oluşı bilir.
 Ö12. Teknolojinin çabuk gelişmesinin hem iyi **hemde** kötü tarafları vardır.
 Ö13. **Yada** anne ve babamızı arayip nerede olduğumuzu söyleyebiliriz.
 Ö20. birşey **bilmedimisdede** buluruyorus.
 Ö25. **Bazılarımız'da** teknolojiye o kadar **bağlanmışki** birtakım sebeplere yol acıyor

4.2. Dil Bilgisi Hataları

Ana dillerine yönelik eğitimleri seçmeli ders olarak aldıkları Türkçe dersleriyle sınırlı olan, Türkçeyle bağları ekseriyetle konuşma becerisiyle kısıtlanan öğrencilerin ünlü daralması, ünsüz sertleşmesi gibi kurallara hâkim olmadıkları, durum ekleri ve isim tamlamalarının kurulumunda hata yaptıkları gözlemlenmiştir.

4. 2.1. Durum Eki Hataları

"Türkçede cümlelerin unsurları yani fiile bağlı birimlerin hangi gramatikal ilişkiyi ifade ettikleri durum ekleri sayesinde belirgin hâle gelir. Fiile bağlı unsurların durum ekleriyle işaretlenmesi genellikle gramatikal veya sentaktik durum (syntactic case) olarak bilinir" (Erdem, 2015, s. 169-170). Öğrencilerin yönelme ve özellikle belirtme durum ekinin kullanımında hata yaptıkları görülmüştür.

- Ö6. **Televiziyon** çok bakıyorlar.
 Ö9. Ben **teknoloci** hayat gibi düşünüyorum.
 Ö14. Bence bazı çocuklar canı sıkılınca Bilgisayarını yada **akılı telefonları** açarlar.
 Ö14. 10 Dakkika **istediğim** yaparım.
 Ö18. Benim **Dünya** Tavsiyem kısa youlara Arabayla Gitmeyin.

- Ö19. Araçlarda ise güzel olan yönü istediğimiz yerlere gidebilmemiz ve ailemizi güvenli bir şekilde **taşımamızda** yardımcı olmasıdır.
 Ö22. Çocuklar **telefonu** oyun çok senedior.
 Ö24. Yoldayken mesela **telefonda** bakabiliyorsun.
 Ö24. Senin **evödevlerinde** çok yardım ediyor.
 Ö27. Mesela bi yerdesin **Annemi** birşey söylemeye unuttun o zaman Telefon lasim.

4.2.2. İsim Tamlaması Hataları

İyelik ekli bir isim unsurunun, iyeliğin işaret ettiği bir başka isim unsuruyla kurduğu sözcük grubuna isim tamlaması denir. Bu sözcük grubunda iki isim unsuru sahiplik, sınıflandırma, içinde bulunma, belirtme vb. anlam ilgileri çerçevesinde birbirine bağlanır (Karahana, 2010, s. 42). İsim tamlamalarına yönelik hatalarda öğrencilerin iyelik eklerinin ve belirtili isim tamlamalarında tamlayan eklerinin kullanımında hata yaptıkları görülmüştür.

- Ö10. Mesela **telefon** iyi tarafı bişey olursa kimse yoksa o kişiye ulaşabilirsin.
 Ö12. **Teknolojik** gelişmesinin tarafları.
 Ö12. Tabi **medyaların** iyi tarafları var.
 Ö14. bence boş zamanlarda **dersleri** var sa dersimi çalışırım.
 Ö19. **Araçlarda** ise güzel olan yönü istediğimiz yerlere gidebilmemiz ve ailemizi güvenli bir şekilde taşımamızda yardımcı olmasıdır.
 Ö26. **Teknoloji** bize faidaları var.
 Ö28. Bisim **ailemin** sadece Iphone kullanior çünkü samsung biras sor kullanmaya.

4.2.3. Ünsüzlerde Sertleşme Hataları

Bir dil bilgisi birliğinde bir sözcükte yan yana gelen veya biraz aralıklı olarak bir arada bulunan iki sestem birinin diğerine etki ederek onu kendisine benzettiği, böylece iki sesin birbirine benzeştiği görülür. Bu benzeşmelerden biri seda bakımından benzeşmedir. Seda bakımından benzeşme bir sesin diğer sesi sedalılık sedasızlık bakımından kendisine benzetmesidir (Ergin 2004: 52). Sedasız bir sesin kendisinden sonra gelen sedalı bir sesi değiştirerek sedasız yapması kuralına sertleşme denir. Yani Türkçede bir sözcüğün sonunda **f, h, s, ç, ş, p, t, k** ünsüzleri varsa ve bu sözcüklere, yumuşak bir ünsüzle (**b, c, d, g**) başlayan ek getiriliyorsa ekin başındaki yumuşak ünsüz, kelime sonundaki sert ünsüzün etkisiyle sertleşir ve p, ç, t, k seslerinden birine dönüşür. Bu kurala hâkim olmayan öğrencilerin ünsüz sertleşmesine yönelik hata yaptıkları görülmüştür.

- Ö4. Mesela whatsapp **den** parasız resim ve mesaj çabukca yollanabilir.
 Ö4. **İnternet'dende** önemli Bilgiler öğrenebilirsiniz.
 Ö11. Dünya'da birçok yerlerde Teknoloji **yokdur**.
 Ö12. On yaşındaki cocuhlarımızı metroda **parkda**...
 Ö16. Çünkü çok yakından **bakdımız** zaman gözlük bile lazım olabillir.
 Ö16. Ve daha çok şeyleri bir kumandayla **değişdirebilliroruz**.
 Ö18. Isıkları mümkün **oldukca** Kapalı tutalım.
 Ö24. **Hertarafda** telefonun olmasının **gerekdini** sanıyorlar.
 Ö27. Mesela bi yerdesin Annemi birşey söylemeye **unuttun** o zaman Telefon lasim.

4.2.4. Daralma Hataları

Bu başlık altındaki hatalar incelendiğinde öğrencilerin daralma kuralına yeterince hâkim olmadıklarını hatta aşırı kurallaştırmaya giderek kuralı yanlış uyguladıkları görülmektedir.

Ö6. Bir iki saat **oyniya** biliriz.

Ö13.Yada anne ve babamızı arayip nerede olduğumuzu **söyliyebiliriz**.

Ö21.Akıllı telefonlar yüzünden çoğu insan daha kitap **okumiyor**.

Ö27.Oğyun da **yükliye bilirim**.

5. SONUÇ

Değerlendirme sonucunda, tespit edilen toplam 772 yanlışın %35,36 'sının Almanca kaynaklı hatalar, %15,54'ün konuşma dilinin yazıya aktarımından kaynaklı hatalar, %6,74'ünün bağlaç yazımından kaynaklı hatalar, %36,40'ının imla kaynaklı hatalar, %1,68'inin durum eki hataları, %1,55'inin isim tamlaması hataları, %1,30'unun ünsüzlerde sertleşme hataları, % 1,42'sinin daralma hatalarından oluştuğu görülmüştür.

Hata yüzdesinin en yüksek olduğu imla başlığındaki hataların büyük-küçük harflerin yazımı, yabancı sözcüklerin yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanımında yoğunlaştığı görülmektedir. «Herkes, şey, birkaç, birçok» yazımında en çok yanlış yapılan kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin imla hatalarını sıklıkla yapmalarının sebeplerinin Türkçe dersinde yeterli ve verimli bir örgün öğrenim görmemeleri, Türkçeyi seçmeli ders olarak almaları, Türkçeyi evde öğrenmeleri ve günlük hayatlarında Türkçe yazma ihtiyacı duymamaları, Almanca ve Türkçe arasındaki imla farklarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Almanca kaynaklı hatalarda en çok; Almancada «ı» sesinin bulunmamasından dolayı «i» sesinin kullanılması, ünsüz ikizleşmesi (akkilli, takkar, dakkika), «v» ünsüzü yerine Türkçede bulunmayan «w» ünsüzünün kullanılması, bilgisayar yerine «computer» teknoloji yerine «teknologie» gibi kavram adlarının tercih edilmesi, “doğa dostu” ifadesi yerine “doğa arkadaşı” gibi bazı kavramların Almancadan çeviri yoluyla Türkçeye aktarılmaya çalışılması, Türkçede ayrı yazılan bileşik isimlerin bitişik yazılması gibi hataların yapıldığı görülmüştür.

Türkçede; Almanca, İngilizce gibi diğer dillerin aksine «sayılar, çok, biraz, birkaç...» gibi miktar bildiren sıfatlardan sonra gelen isimler çokluk eki almamaktadır. Ancak öğrencilerin yazılı anlatımlarında miktar bildiren sıfatlardan sonra gelen adlarda çokluk eki kullanımına yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu durum da Almancadan olumsuz transfer yapılması bağlamında ele alınmıştır.

Öğrencilerin standart dile yönelik yeterli bir eğitim almadıklarından Türkçedeki konuşma dili ile yazı dili arasındaki farklılığı yazıya yansıttıkları ve ağız özelliklerini yazı dilinde de kullandıkları görülmüştür. Bu hataların Türkçe okuma alışkanlıklarının zayıf olmasından kaynaklandığı da söylenebilir.

Bağlaçlara ilişkin hatalar incelendiğinde, tıpkı Türkiye'deki öğrenciler gibi ağırlıklı olarak «da, de» bağlacının yazımında hata yaptıkları görülmüştür.

Durum ekine yönelik yapılan hataların genellikle, Türkçe durum eklerine karşılık gelen Almanca ön takıların; Türkçenin aksine sözcüğün sonuna değil, başına gelmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin durum eklerinden özellikle belirtme ekinin kullanımında zorluk çektiği gözlenmiştir, bunun sebebinin sentaktik olarak Almanca fiil istemlerinin Türkçe fiil istemlerinden farklı olması ve öğrencilerin Almancadan istem kopyalamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Dil bilgisel hataların büyük çoğunluğunda eklerin yanlış kullanımından ziyade eklerin yazımında yanlışlık yapıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin, temelde konuşma dilinin yazıya aktarımından kaynaklandığı söylenebilir. Konuşma dilince bazı ekler kısaltıldığından öğrenciler bu ekleri yazıya geçirmemektedirler. Ayrıca bazı yazmalarda şahıs ekinin yanlış kullanıldığı da görülmüştür.

İsim tamlamalarına ilişkin yapılan hatalarda öğrencilerin genellikle tamlayan ekini kullanmadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin Türkçedeki ünsüz sertleşmesi ve ünlü daralması kurallarını bilmemelerinden kaynaklı hata yaptıkları da gözlenmiştir.

Söz konusu hataların temel sebepleri; ana dili Türkçe derslerinin yeterli ve verimli olarak gerçekleştirilmemesi, öğrencilerin günlük hayatlarında Almancayı daha sık kullanmaları, Türkçeyi genellikle sadece evde ve konuşma dili olarak kullanmaları görülebilir.

Türkçenin zorunlu ders olarak değil, seçmeli ders olarak verilmesi derslerin okul sonrasında olması, öğrencilerin ve ailelerin Türkçenin öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlamayacağını düşünmeleri, öğrencilerin zaten konuştukları için Türkçeyi bildiklerini düşünmeleri gibi sebeplerden Türkçe derslerine yönelik motivasyonları düşüktür. Bu bağlamda gerek öğrencilerin gerekse ailelerin bu olumsuz tutumları değiştirilmeli, bir dile hâkim olabilmenin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütününe hâkim olmak anlamına geldiği algısı yerleştirilmelidir. Türkçenin doğru bir şekilde kullanılmasının ve gelecek kuşaklara da doğru bir şekilde aktarılmasının önemi üzerinde durulmalıdır.

Öğreticiler ve aileler süreç boyunca iş birliği içinde hareket etmelidir. Hem iki dilli hem de tek dilli çocukların yazma becerilerinde ebeveynlerin de etkisi olduğundan çocukların sadece okulda değil, aile ortamında da dillerini geliştirebilmeleri için ailelerle iş birliği sağlanmalıdır.

Yurt dışındaki Türk çocukları, tam anlamıyla Türkçeye hâkim olmamakla birlikte bir yabancı kadar da uzak değildir. Ana dillerinin kodlarına sahip oldukları göz önünde bulundurulduğunda bu çocuklara Türkçe yabancı dil olarak öğretilmemeli, ancak Türkiye’de yaşayanlar kadar Türkçe ile muhatap olmadıkları da göz önünde bulundurularak tam anlamıyla ana dili öğretimi olarak da düzenlenmemelidir. Bu hedef kitle için örnek bir program ve bu programa uygun ders araç-gereçleri oluşturulmalıdır.

Okuma kitapları gibi yazılı kaynaklar iki dilli bireyin kelime hazinesini, ses bilgisel gelişimini desteklemektedir. Yazılı kaynaklar iki dilli bireye sözcüklerin doğru yazılışı, yazım ve imla kurallarının kullanımı gibi konularda destek sağlar. Bu nedenle gerek ebeveynler gerekse öğretmenler iki dilli bu bireyleri okumaya teşvik etmelidirler.

Öğreticilerin Türk dilinin kurallarına hâkim, formasyon sahibi ve ana dili konuşurlarından seçilmesinin yanı sıra Almancayı da bilmesi gereklidir. Ders içeriğinde Türkçe ile Almanca arasındaki farkları öğrencilere sezdirerek Almancadan kaynaklı olumsuz transferleri azaltmalıdır.

Öğretici yazma sürecinde öğrencilere model olmalı, öğrencilere nasıl yazılacağını göstermeli, kendisi de öğrencilerle metin oluşturmalıdır. Öğrencilere yazdıkları metinlerle ilgili dönüt vermeli, öğrencilerin eksiklerini görmelerini sağlamalıdır.

Öğretici; yazmanın süreç gerektiren, yaşam boyu devam eden bir beceri olduğunu göz önünde bulundurarak sabırlı davranmalı, yazma etkinliklerini öğrencilerin dikkatini çekecek materyallerle sunmalı yine öğrencilere verdiği yazma konularını günlük hayattan öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek konulardan seçmelidir. Bir özlü sözü ya da atasözünü açıklayıcı kompozisyonlar yazdırmaktan öte yaratıcı etkinlikler oluşturmalıdır.

Öğrencilere Türkçenin kuralları bu dilde doğru iletişim kurabilmek, üretme becerisi kazandırmak için verilmelidir. Örneğin; büyük ünlü uyumu, sertleşme gibi dil bilgisi kurallarının öğretilmesi öğrencilerin bu kuralların eksikliğinden kaynaklı yaptıkları yazım hatalarının önüne geçecektir.

KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alpöge, G. (2014). Çift dilli çocukların dil gelişimi. *Türkphone*, **1(1)**, 5 – 13. Erişim tarihi: 18.01.2020, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/177716>
- Bekâr, B. (2016). Almanya'da Türkçenin ana dili olarak öğretimiyle ve Türklerin Türkçe kullanımlarıyla ilgili kaynakça denemesi. *ZwFT Zeitschrift für die Welt der Türken*, **8(3)**, 285-302.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, **6 (3)**, 1357-1367.
- Corder P. S. (1967) The significance of learners' errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **5 (1-4)**, 161-170.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin ana dili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **2(1)**, 39-57.
- Ekmekçi, V. (2012). Belçika'da Türkçe dersinin problemleri hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Ü. Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, **2 (3)**, 1-13.
- Erdem, M. (2015). Türk dillerinde belirtme-yönelme durum eki değişmesi: bir değerlendirme. *Türkbilig Dergisi*, **30**, 167- 186. Erişim tarihi: 18.01.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52822/697710>
- Ergin, M. (2004). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayımlar Dağıtım.
- Gökçebağ, D. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlıların yaptıkları dil bilgisel hataların incelenmesi*. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, **1(2)**, 100-116
- Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *ZfWT Zeitschrift für die Welt der Türken*, **4(1)**, 303-313.
- Küppers, A, Şimşek, Y. ve Schroeder, C. (2015). Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, **26(1)**, 29-51. Erişim tarihi: 20.01.2019, <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2015-Kueppers-et-al.pdf>
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sağlam, F. (2006). Türk Alman örnekleminde karma evli çiftlerin çocuklarındaki dilsel gelişim üzerine. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, **23 (1)**, 231–241.
- Şahin, B. (2010). Almanya'daki Türk göçmenlerin sosyal entegrasyonunun kuşaklar arası karşılaştırması: kültürleşme. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, **55**, 103-

134. Erişim tarihi: 10.01.2019, <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2644-published.pdf>
- Şanal, F. (2008). Error-analysis based second language teaching strategies. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 597-601. Erişim tarihi: 05.01.2019, <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/389/371>
- Yıldız, Cemal (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Erişim tarihi: 10.01.2019, http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa