



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ:
RHEİN-MAIN BÖLGESİ ÖRNEĞİ

Bahar AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En iyiye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ:
RHEİN-MAİN BÖLGESİ ÖRNEĞİ

WRITING SKILLS OF TURKISH STUDENTS IN GERMANY:
THE EXAMPLE OF THE RHINE-MAIN AREA

Bahar AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bahar AKAR'ın hazırladığı “Almanya’da Yaşayan T¼rk Çocuklarının Yazma Becerisi: Rhein-Main Bölgesi Örneği” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yurt Dışındaki T¼rk Çocuklarına T¼rkçe Öğretimi Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Mahir KALFA	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Filiz METE	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
...../...../..... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı Almanya'da 6., 7., 8., 9. ve 10. (13-16 yaş) sınıflarda öğrenim gören iki dilli Türk kökenli çocukların Türkçe yazım ve noktalama becerilerini tespit etmektir. Araştırmanın evrenini Almanya'nın Rhein-Main Bölgesinde yaşayan Türk çocukları oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenine giren bütün çocuklardan veri toplanamayacağı için örneklem alınmıştır. Çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Hanau, Kriftel ve Frankfurt'ta ortaöğretimde olan 52 öğrenciden oluşmaktadır. Bu nitel araştırmada kullanılan veriler, durum çalışmasıyla elde edilmiştir. Veri toplama aşamasında, Şen'in (2011) oluşturduğu açık uçlu yorumlama soruları kullanılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metinler, temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Verilerin incelenmesinde betimsel içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, Hanau, Kriftel ve Frankfurt'ta yaşayan Türk öğrencilerinin yazılı anlatımlarında Türkçe ve Almanca alfabelerin farklılığından kaynaklanan yanlışlar, büyük- küçük harf kullanımından kaynaklanan yanlışlar, ayrı ve bitişik yazımdan kaynaklanan yanlışlar, bağlaç olan da/de'nin yanlış yazımından kaynaklanan yanlışlar, isim çekim eklerinin yanlış veya eksik yazımından kaynaklanan yanlışlar bulunduğu ve noktalama yanlışlarından oluştuğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Almanya, Rhein-Main bölgesi, Hanau, Frankfurt, Kriftel, yazma becerisi, yazım ve noktalama, iki dillilik, metin

Abstract

The aim of this study to evaluate and identify the spelling and punctuation skills of bilingual Turkish children studying in 6th, 7th, 8th, 9th and 10th grades (13-16 years old) in Germany. The population of the research consists of children of Turkish origin living in the Rhein-Main Area of Germany. Since data could not be collected from all children who are part of the study universe, a sample was taken. The group of subjects consist of 52 students in secondary education in the academic year of 2021-2022 in Hanau, Krieffel and Frankfurt. The data used in this qualitative research was obtained through case study. During the data collection phase, open-ended interpretation questions created by Şen (2011) were used. The texts produced by the students were used as the main data source. The analysis of the data was done by descriptive content analysis. The findings of the study show that students of Turkish origin living in Hanau, Krieffel and Frankfurt do the following mistakes in text production: errors in the written expressions due to the different alphabets in Turkish and German, errors arising from the use of capital and small letters, errors due to wrong separate and adjacent spellings, errors due to the wrong spelling of the conjunction da/de, mistakes due to the wrong or non-usage of noun inflectional suffixes, and punctuation errors. In the line with the obtained findings suggestions for the improvement of writing skills were made.

Keywords: Germany, Rhine-Main area, Hanau, Frankfurt, Krieffel, writing skills, spelling and punctuation, bilingualism, text

Teşekkür

Bu tez araştırma süresince beni sabırla ve hoşgörüle yönlendiren, bilgi ve tecrübeliyle bana yol gösteren ve desteğini esirgemeyen değerli hocam sayın Prof. Dr. Mahir KALFA 'ya saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Tez savunma jürimde beni onurlandıran ve çalışmam için geliştirici önerilerde bulunan hocalarım sayın Prof. Dr. Kemalettin DENİZ ve sayın Doç. Dr. Filiz METE'ye saygı ve şükranlarımı sunuyorum.

Veri toplama sürecinde bana güvenen, destek olan ve gerekli izinleri veren Islamischer Verein Hanau e. V. cami başkanı sayın Hakkı Taşçı'ya, Türkische Kulturgemeinde Fechenheim e. V. cami başkanı sayın Habip Alkan'a, Weingartenschule'nin yardımcı rektörü sayın Sabine Trapp'a, Georg-August-Zinn-Schule'nin yardımcı rektörü sayın Horst Breuer'e, Türkisch Islamische Gemeinde zu Frankfurt e. V cami başkanı sayın Turan Kuzpınarı'na, bu kurumlarda görevli olan öğretmenlere ve yüksek lisans tez çalışmama katılmayı kabul eden öğrencilere ve velilere özveri ve güvenlerinden dolayı şükranlarımı sunuyorum.

Benden maddî manevî desteğini esirgemeyen anneme, kardeşime, dayıma ve yengeme sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

Bu süreçte beni destekleyen, motive eden ve bana inanan arkadaşlarım Betül Yimez'e, Buse Yılmaz'a, Emine Tunay'a, Melihat Yılmaz'a, Meryem Berat Kahramanoğlu'na ve ESB Riedhofschule'de beraber çalıştığım iş arkadaşlarıma sevgi ve şükranlarımı sunuyorum.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırma Problemi.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
İki Dillilik.....	9
Bireysel İki Dillilik.....	11
Yazma Becerisi.....	19
Almanya'da İki/Çok Dillilik ve Türkçe Derslerine Erişim.....	25
İlgili Araştırmalar.....	29
Bölüm 3 Yöntem.....	33
Araştırmanın Türü.....	33
Araştırmanın Evreni ve Örnekleme/Çalışma Grubu.....	33
Veri Toplama Süreci.....	37
Veri Toplama Araçları.....	38

Verilerin Analizi	40
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	42
Yazım Yanlışları	42
Noktalama Yanlışları	58
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	65
Kaynaklar	73
EK-A: Gönüllü Katılım Formu (Veli ve Öğrenci)	lxxxvi
EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli ve Öğrenci), Almanca	lxxxvii
EK-C: İki Dilli Kişisel Bilgi Formu	lxxxviii
EK-Ç: Açık Uçlu Yorumlama Soruları (Şen, 2011).....	lxxxix
EK-D: Araştırma İzin Belgeleri.....	xc
EK-E: Öğrenci Metinlerinden Örnekler	xcv
EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	lxxxvii
EK-G: Etik Beyanı	xcviii
EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	xcix
EK-H: Thesis Originality Report.....	c
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	ci

Tablolar Dizini

Tablo 1 2019 Müfredatında “Büyük harfleri ve noktalama işaretleri uygun yerde kullanır.” Kazanımının Açıklamaları.....	23
Tablo 2 Almanya Genelinde Eyaletlerin Eğitim Müfredatlarında İki/Çok Dilli Çocukların Dilsel Gelişimini Destekleyen Dersler ve Yabancı Dil olarak Türkçe Dersleri	27
Tablo 3 Çalışma Grubuna Ait Bilgiler.....	34
Tablo 4 Yazım Yanlışı Sayıları.....	43
Tablo 5 Yazım Yanlışılarının Kentlere/ Kasabaya Göre Yüzdeler Dağılımı	44
Tablo 6 Türk ve Alman Alfabelerin Karşılaştırılması	45
Tablo 7 Noktalama Yanlışı Sayıları.....	59
Tablo 8 Noktalama Yanlışı Sayılarının Kentlere/Kasabaya Göre Yüzdeler Dağılımı	60

Şekiller Dizini

Şekil 1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şehirlere/ Kasabaya Göre Dağılımı	34
Şekil 2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı.....	35
Şekil 3 Araştırmaya katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	35
Şekil 4 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğdukları Ülkelere Göre Dağılımı	36
Şekil 5 Araştırmaya katılan Öğrencilerin Okul Formuna Göre Dağılımı.....	36
Şekil 6 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı	37
Şekil 7 [1] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	47
Şekil 8 [5] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	50
Şekil 9 [6] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	53
Şekil 10 [28] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	55
Şekil 11 [2] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	55
Şekil 12 [25] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	56
Şekil 13 [10] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	57
Şekil 14 [24] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	57
Şekil 15 [25] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği	58

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

BBB: Bildungsserver Berlin – Brandenburg

BeSchB: Behörde für Schule und Berufsbildung

bkz.: bakınız

DaZ: Deutsch als Zweitsprache (İkinci Dil Olarak Almanca)

DIPF: Deutsches Institut für Pädagogische Forschung (Alman Uluslararası Eğitim Bilimleri Araştırma Merkezi)

DNB: Deutsche Nationalbibliothek (Alman Millî Kütüphanesi)

ESU: Erstsprachunterricht (Birinci Dil Dersi)

FörMig: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

HSU: Herkunftssprachlicher Unterricht (Köken Dili Dersi)

IPA: International Phonetic Alphabet

ISB: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

KOALA: Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht (İlk Okulda Eş Zamanlı Okuryazarlık Eğitimi)

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MinSB NRW: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen

MinBK Saar: Ministerium für Bildung und Kultur Saarland

MKJS BW: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg

NiedK: Niedersächsisches Kultusministerium

SenBJF: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

SenBW: Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft

SenBWG: Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit

Stmin Sa: Staatsministerium für Kultus

StSchul HE: Staatliche Schulämter in Hessen

s. : sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TTK: Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, araştırma sorusu, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları üzerinde durulacaktır.

Problem Durumu

Boer vd. (2002) araştırmalarında Türklerin Almanya'daki varlığının 1878 yılında dahi mevcut olduğunu tespit ediyorlar (Akt. Kırmızı, 2016, s. 146). 1960'lı yıllardan önce Almanya'ya giden Türkler sosyal ve ekonomik statüsü yüksek ailelere mensup olan ve üniversite eğitimi için gidip daha sonra Türkiye'ye geri dönen kişilerden oluşmaktadır. Günümüzde ise Almanya'daki Türkler denildiğinde, eğitim almak için kısa süreliğine Almanya'ya gidenler değil, çalışmak üzere Almanya'ya giden veya göç eden, işçi sınıfına ait kişiler bilinmektedir (Kırmızı, 2016, s. 146).

1961 senesinde Türkiye ile Almanya arası yapılan iş gücü anlaşması sayesinde Türk işçilerinin Almanya'ya resmî göçü başlamıştır. Bu işçiler Alman hükûmeti ve toplumu tarafından "*Gastarbeiter*" yani misafir işçiler olarak adlandırılmışlardır (Kırmızı, 2016, s. 146). "*Gastarbeiter*" göçünün önemli prensiplerinden birisi işçilerin rotasyon şeklinde çalışmaları yani göçmenlerin iki yıl çalışıp para biriktirdikten sonra ülkelerine geri dönmeleri ve Almanya dışından gelen yeni işçilere yer açmalarıydı. Daha sonra bu şartlandırılma Alman işverenlerin baskısı sonucunda kaldırıldı. 1973 yılında Federal Almanya'da yabancı işçilere karşı yeni bir siyasi tutumun gelişmesi, petrol krizinin etkileri ve sendikaların eleştirilerinin getirdiği baskı (özellikle Türkiye ve Yugoslavya'dan) yabancı iş gücü alımının durdurulmasına neden oldu (Berlinghoff, 2018). Bu tarihe kadar Türkiye'den Almanya'ya işçi olarak gelen insanlar, genç erkeklerden oluşuyordu. 1974 itibariyle başlayan aile birleşimi Almanya'daki Türk nüfusun artışına vesile olmuştur. Böylelikle misafir işçiler artık göçmen konumuna gelmiştir (Königseder ve Schulze, 2005; Hekimler, 2009, s. 11). Başta ekonomik sebeplerden dolayı ve geçici bir süre için Almanya'da kalmayı planlayan işçilerin

Türkiye'ye dönmeyip ailelerini de Almanya'ya almaları hem Alman toplumu için hem de Türk toplumu için yeni dil ve kültür sorunları doğurmuştur. İkinci nesil olarak tanımlanan misafir işçilerin çocukları Alman dili ve kültürüyle sorun yaşarlarken bugünkü Türk çocukları Türk dili ve kültürüyle sorun yaşamaktadırlar (Bayrak ve Üstün, 2020, s. 353).

Federal Almanya'da yaşayan Türk çocukları iki dil ile büyümektedir (Bayrak ve Üstün, 2020, s. 353). Uluslararası literatürde iki dillilik hakkında çok çeşitli tanımlar mevcut olup yani genel anlamda bütün araştırmacılar tarafından kabul edilen genel bir kavram tanımı bulunmamaktadır (Güzel, 2014, s. 61). Dil bilimci olan Bloomfield (1933, s. 56) ikinci dilin erken çocukluk yaşlarında edinilmesinin daha muhtemel olduğunu ve iki dilin de ana dili seviyesine yakın bir seviyede kullanılması olarak tanımlamıştır. Diğer yandan Haugen (1953) gibi dil bilimciler ise iki dilde de az seviyede dil bilgisini bile iki dillilik olarak kabul etmektedirler (Akt. Garcia, 2009, s. 44).

İki dille büyümek eğitim öğretim alanında ve dil becerilerinin gelişim alanında bazı zorlukları da yanında getirmektedir (Neumann, 2014, s. 6; Gogolin, 2006, s. 19; Bayrak ve Üstün, 2020, s. 353). Türkiye dışında yaşayan Türk çocuklarının dil becerilerinin gelişimi hakkında az sayıda araştırma yapılmıştır ve az sayıda olan araştırmalar gerekli yerlere ulaşmamıştır (Yılmaz, 2014, s. 1649). Koçak (2012, s. 305) incelemesinde Almanya'daki iki dilli çocukların Türkçe dil kullanımının yetersiz olduğunu ve hayatlarını Almanya'da sürdürmek isteyen bazı ailelerin hayatın çoğu alanlarında iletişim için Alman dilini tercih ettiklerini belirtiyor. Kırmızı (2016, s. 154) da bütün eğitim öğrenim hayatını Almanya'da tamamlamış nesillerin Türk diliyle zorluk çektiklerini belirtiyor. Aksoy (2010) bir araştırmasında, söz konusu çocukların Türkçeyi edinme süresinde karşılaştıkları zorluklardan bahsederken, Aktürkoğlu (2017) bu çocukların çoğunluğunun eğitim zamanlarının dışındaki sosyal hayatlarında da çoğunlukla veya hep iletişim için Alman diline başvurduklarını, özel hayatlarında okudukları kitapların çoğunlukla Almanca olduğunu dile getirmiştir (Akt. Bayrak ve Üstün, 2020, s. 354). Bayrak ve Üstün'e (2020, s. 354) göre Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi Türkçe dil becerilerini inceleyen

araştırmaların sonucunda Almanya'da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe dil becerilerini gerekli oranda kullanmadıklarını göstermektedir. akır (2010, s. 166) dil edinim süresinde öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisinin yazma becerisi olduğunu söylüyor. Yazma becerisinin gelişimi için öğrenenin özellikle efor sarf etmesi gerekiyor. Yazılı anlatım becerisi okuma becerisiyle eş zamanda veya biçimde değil, diğer becerilerin gelişmesini gerekli kılan bir beceridir (Kalfa ve Mete, 2020, s. 235). Anlatma becerilerden birisi olan yazma becerisi eğitim öğrenim çerçevesinde edinilir. Temel bir ihtiyaç olan yazma becerisinin amacı düşüncüyü yazıyla dışa aktarmaktır (Karadağ ve Maden 2019, s. 264).

Yazma becerisinin eğitim öğretim çerçevesinde edinilmesi Türkçe dersi ihtiyacını doğurmaktadır. Almanya'daki Türkçe derslerine erişim imkânları araştırıldığında, iki dilli Türk çocuklarının Almanya genelinde kısıtlı bir Türkçe dersi erişimine sahip olduklarını görmekteyiz. Bazı eyaletlerde Türkçe dersi (HSU /ESU) eğitim programlarına dâhil olsa bile, bu sınıfların oluşumu ancak zor şartlar altında gerçekleşebiliyor (bkz. Almanya'da Çok/İki Dillilik ve Türkçe derslerine Erişim). Bu bağlamda yazma becerisinin ve buna dâhil olan yazım ve noktalama becerisinin öğrenimi ve gelişimi eğitim öğretim çatısı altında gerçekleşmemektedir.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar şu şekilde sıralanabilir: Ögel Horny, 2011; Koçak, 2012; Yıldız ve Öztürk, 2013; Woerfel, Koch, Yılmaz-Woerfel ve Riehl, 2014; Wenk, Marx, Rüssmann ve Steinhoff, 2016; Yılmaz-Woerfel ve Riehl 2016; Riehl, Yılmaz-Woerfel, Barberio ve Tasiopoulou (2018); Kalfa ve Mete, 2020; Üstün, 2020 vb. Bu bahsedilen araştırmacılardan Üstün (2020, s. V) Frankfurt (am Main) şehrinde 302 Türk öğrencinin yazma becerisini değerlendirmiştir.

Türkiye'deki ve Almanya'daki çalışmalar araştırıldığında Hanau şehrinde ve Kriftel kasabasında yaşayan Türk çocuklarının yazma becerisiyle ilgili çalışmalar tespit edilmemiştir. Bu durum önemli bir problem olup konuyla ilgili araştırmaların yapılması gerekmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nın Ulusal Tez Merkezi tarama motoru ve benzer çalışmaların (bkz. İlgili Çalışmalar) kaynakları tarandığında Hanau ve Kriftel'de

yaşayan öğrencilerin Türkçe yazım ve noktalama becerilerini inceleyen çalışmalar tespit edilmemiştir. Federal Almanya'da dijital bir tez bankası mevcut değil ancak Alman Millî Kütüphanesi'nde (*Deutsche Nationalbibliothek*) Almanya'da (dijital veya baskı şeklinde) yayımlanan bütün kitapları sayfanın tarama motorundan araştırmak mümkündür. Almanya'da doktora tezlerinin kitap şeklinde yayımlanmaları şarttır. Bunun dışında Alman Uluslararası Eğitim Bilimleri Araştırma Merkezi'nin (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*) yayımladığı araştırmalar ve Hamburg Üniversitesi FörMig Beceri Merkezi (*FörMig Kompetenzzentrum*) tarafından yapılan araştırmalar ve yayınlar tarandığında, Hanau kentinde ve Kriftel kasabasında ortaokul düzeyinde iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazım ve noktalama becerilerini inceleyen çalışmaların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunlara ilaveten Google Scholar'dan da Hanau ve Kriftel'de Türk çocuklarının yazım ve noktalama becerilerini inceleyen çalışmalar bulunmadığı görülmüştür.

Bu çalışmada, Almanya'da yaşayan ve Alman eğitim öğretim sisteminde eğitim alan Türkçe ve Almanca bilen Türk çocuklarının dil beceri analizi yapılmıştır. İnceleme, bahsedilen iki dilli çocukların Türk dilinde yazım ve noktalama becerileri üzerine odaklanmıştır. Bu çocukların metin üretimi sırasında yaptıkları yazım ve noktalama yanlışları belirlenmiştir. Son olarak Türkçe dil becerilerinin, bu bağlamda özellikle yazma becerilerinde yazım ve noktalamanın nasıl geliştirilebileceğine dair önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Almanya'nın Rhein-Main bölgesinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin yazım ve noktalama yanlışlarını tespit etmektir yani ürettikleri metinleri analiz etmek, yaptıkları yazım ve noktalama hatalarını kategorize etmek, yazım ve noktalama becerisinin gelişimi hakkında önerilerde bulunmaktır.

Araştırma Problemi

Almanya'nın Rhein-Main bölgesinde yaşayan ortaokul düzeyindeki iki dilli Türk çocukları Türkçe metin üretiminde ne tür yazım ve noktalama yanlışları yapmaktadırlar?

Alt Problemler

Verilerin toplandığı Hanau kentindeki camide (Islamischer Verein Hanau e. V.), öğrencilerin eğitim dili Türkçedir. Hanau camisinde gönüllülük esasında çalışan eğitim görevlilerinin çoğu Almanya'da eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Bahsedilen caminin dinî eğitim müfredatında, Türkçe eğitim hedefleri de bulunmaktadır fakat bunlar temel dinî eğitim konuları bittikten sonra (zaman varsa) ders programına dâhil edilmektedir. Frankfurt Fechenheim'da bulunan camide (Türkische Kulturgemeinde Fechenheim e. V.) ise öğrencilerin ana dillerinin farklılık göstermesinden dolayı eğitim dili Almancadır. Dolayısıyla Frankfurt Fechenheim'da bulunan camide dil öğrenimi çerçevesinde Türkçe dil girdisi Hanau'daki camiyle kıyaslandığında daha azdır. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin metinlerinde karşılaşılan yazım ve noktalama yanlışlarının şehirlere göre dağılımını incelemek gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problem soruları oluşturulmuştur.

1. Rhein-Main bölgesinde yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazılı anlatım metinlerinde karşılaşılan yazım yanlışları nelerdir ve bu yanlışların şehirlere (veya kasabaya) göre dağılımı nasıldır?
2. Bu bölgede, Türk çocuklarının Türkçe metinlerde yapmış oldukları noktalama yanlışları nelerdir ve bu yanlışların şehirlere (veya kasabaya) göre dağılımı nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Türklerin Almanya'ya göçü ve orada yaşamlarını sürdürmeleriyle birlikte yeni nesil çocukların Türkçe derslere ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaç, şu an Alman eğitim sistemi

tarafından yeterli düzeyde karşılanamamaktır (bkz. Almanya’da İki/Çok Dillilik ve Türkçe derslerine Erişim). Almanya’daki yeni nesil çocukların kendi dil ve kültüründen kopmamaları için Türkçe dil eğitimi almaları önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Konuşma ve dinleme becerileri doğal ortamda da gelişebilirken, okuma ve yazmanın gelişimi için formel ortamda ve belli bir programa bağlı olarak, alana ilişkin öğretici yeterlikleri bulunan kişilerden eğitim almaları gerekmektedir. Bu nedenle bahsedilen çocuklara etkili bir Türkçe öğretimin sunulabilmesi için öncelikli olarak ana dili becerilerindeki sorunları tespit etmek gerekmektedir. İki dilli büyüyen çocukların Türkçe yazım sorunlarının tespitiyle birlikte çözüme dair öneriler sunulacaktır (bkz. Kalfa ve Mete, 2020, s. 237; Şen, 2011, s. 30-31). Bu bağlamda bu çalışmanın Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına yazma eğitimi alanında katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Almanya’nın Rhein-Main bölgesinde bulunan Hanau şehrinde ve Kriftel kasabasında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileriyle, daha doğrusu yazım ve noktalama becerileriyle ilgili bir çalışma tespit edilemediği için bu çalışma önem kazanmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, bundan sonra alanda (Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocukların Türkçe yazım ve noktalama becerisi) yapılacak olan çalışmalar için, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının gelişimi için ve Almanya’daki Türkçe öğretmenlerinin TTK ders planlamaları için faydalı olacaktır.

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Kişisel Bilgi Formu”nda verdikleri cevapların doğru olduğu varsayılmıştır. Metin üretimi öncesi katılımcılar için bir hazırlık aşaması olmamıştır. Öğrencilerin ürettiği Türkçe metinlerin onların gerçek seviyelerini yansıttığı varsayılmıştır. Öğrenciler metin üretimi aşamasında yardım almamışlardır. Elde edilen veriler manipüle edilmemiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmaya eğitim öğretim hayatını Almanya’da geçirmiş olan ve araştırma zamanında Alman devlet okullarında eğitim alan öğrenciler dâhil edilmiştir. Türkiye’de okula gitmiş olan ve daha sonra Almanya’da eğitim almaya başlayan çocuklar araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Bu araştırma katılımcıların kişisel bilgi formuyla ve ürettikleri Türkçe metinlerle sınırlıdır. Dolayısıyla metin üretmeyen bir öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. Metinlerde iç ve dış yapı özelliklerine bakılmamıştır. Öğrencilerin metinlerinde yazım ve noktalama yanlışları incelenmiştir. Yazım yanlışları değerlendirilirken metin içinde sürekli tekrarlanan yanlışlar bir kere sayılmıştır. Örneğin, bir öğrenci metinde köpeklerden bahsediyor, bu kelimeyi sıkça kullanıyor fakat her defasında bu sözcüğü yanlış yazıyorsa, bu, bir yanlış olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda bir kelimenin içinde birden fazla yanlış varsa, örneğin bir kelimenin içinde iki yanlış harf kullanımı olmuşsa, bu da sadece bir yanlış olarak kabul edilmiştir.

Tanımlar

Dil: *“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabîî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir.”* (Ergin, 2009, s. 3).

Ana dili: Kişinin çoğu zaman aile ortamında doğduğu andan itibaren anneye olan yakın bir bağ sayesinde öğrenilen dildir. Bu yakın bağ, yani çocuğun ilk ilişki kurduğu kişi anne dışında bir kişi de olabilir. Bazı durumlarda ana diliyle ifade edilmek istenen kişinin dil becerilerinin en güçlü olduğu ve en sık kullanılan dil olarak tanımlanır. Bir insanın iki veya daha çok ana dili olabilir. Bu durumda çift ana dillilikten bahsedilir. İlaveten “ana dili” tabirinin anneye ilişkisinden dolayı duygusal bir boyutu da vardır (Ahrenholz, 2017, s. 3-4; Scharff Rethfeld, 2013, s. 29; Skutnabb-Kangas ve MacCarty, 2008, s.11; Triarchi-Hermann, 2012, s. 28).

İki veya çok dillilik: Kişisel iki dillilik bir insanın iki dilli sistemi kullanabilmesi anlamına gelmektedir. Bu terim kişinin kullandığı iki dilin becerilerinin her zaman eşit şekilde gelişmiş olduğu anlamına gelmiyor (Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2008, s. 4-5).

Yazma Becerisi: *“Yazma, duygu, düşünce, hayal ve tasarıların yazı yoluyla ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Yazma becerisi sayesinde düşüncelerimizi görünür kılar, dile kalıcılık kazandırırız. Yazma bir anlatma süreci olarak bireyin kendini ifade etmesinin başlıca yollarından biridir ve yazılı iletişim kurmak isteyen herkes için bir ihtiyaçtır.”* (İpek, 2022, s. 161).

Yazım: Bir dilin belirlenmiş kurallar çerçevesinde yazıya dökülmesine yazım denir (TDK, 2022). Yazılı iletişimde okuyucunun aktarılmak istenilen mesajı doğru ve kolay bir şekilde anlayabilmesi için, metin üreticisinin aktarmak istediği içeriği (yazıyla) doğru ifade etmesi elzemdir. Bu durum ancak yazım kurallarına uyulduğu takdirde gerçekleşebilir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005, s. 18).

Noktalama: Noktalama işaretleri, konuşulan dilin inceliklerini yazılı iletişime taşıma, tümcelerın ögelerini belirleme, tümceleri ve ögeleri ayırma, duygu ve düşünceleri yazıya aktarılma işlevini görür (Kalfa, 2017, s. 221; TDK, 2022). Noktalama işaretleri şu şekilde sıralanabilir: Nokta (.), iki nokta (:), üç nokta (...), virgül (,), noktalı virgül (;), soru işareti (?), ünlem işareti (!), parantez (()), köşeli ayraç ([]), kısa çizgi (-), eğik çizgi (/), tırnak işareti (" ") ve kesme işaretinden (') oluşmaktadır (TDK, 2022; Bağcı ve Karagül, 2013, s. 315-318).

Misafir İşçi (Gastarbeiter): “Ülkeler arası imzalanan iş gücü antlaşmaları çerçevesinde yabancı ülkelerde çalışan işçilerdir. Bunlar belirli kanunlar çerçevesinde çalışma, oturma, mülk edinme ailesini getirme gibi haklara sahiptirler. Bu işçilerin bulunduğu ülke kanunlarından yararlanabilmeleri, kendi hükümetleri ile yapılan sosyal güvenlik antlaşmalarındaki hükümlere bağlıdır. Türkiye'nin Orta Avrupa ve Orta Doğu ülkelerine gönderdiği işçiler, “misafir işçi” statüsünde bulunan gruptur.” (Güzel, 2014, s. 39).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bu bölümünde, “Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazma Becerisi: Rhein-Main Bölgesi Örneği” başlıklı tez konusuna kaynak oluşturması bakımından iki dillilik, bireysel iki dillilik, (bireysel) iki dilliliğin türleri, yazma becerisi, yazım, noktalama yanlışları ve bunların öğretimi, Almanya’da Türkçe derslerine erişim imkânı ve alanda ilgili çalışmalar literatürde taranmıştır.

İki dillilik

İki veya çok dillilik, kompleks ve katmanlı bir konu olarak görülmektedir. Bu nedenle iki dillilik tanımlarıyla türlerini incelemek gerekir.

Çok dillilik, en az üç alanı kapsayabilir: Bir bireyi, toplumu veya eğitim sistemini. Bireysel iki veya çok dillilik, bireyin iki veya daha çok dili kullanabilmesi demektir. Fakat bu durum, bütün dil becerilerinin aynı seviyede olduğu anlamına gelmez. Bir bölgede veya ülkede insanların birden fazla dil kullanımı devlet tarafından resmen kabul edildiği takdirde toplumsal çok dillilik söz konusudur. Çok dillilik, eğitim müfredatının kapsamı içinde de olabilir. Bu bağlamda müfredatın hedefi, iki dile de ana dili seviyesinde hâkim olan, iletişim becerilerini iki dilde de kullanabilen, öğrenilen dillere, kültürlere ve o dilleri konuşan insanlara pozitif bir tutuma sahip olan, çift dilli bireyler eğitmektir (Skutnabb-Kangas ve Mc Carty, 2008, s. 4-5).

Veith (2005, s. 204) bireysel iki dilliliği şöyle tanımlıyor: İki veya çok dillilik, bir veya birçok dilin aynı dil kullanıcısı tarafından kullanımudur. Literatüre bakıldığında iki dilliliğe dair birçok tanımların hatta birbirine zıt tanımların yapıldığı görülmektedir. Mevcut tanımlar, iki dilliliğin farklı özelliklerine, örneğin dil becerilerinin seviyesine veya ikinci yahut üçüncü dilin bireyin hayatındaki rolüne odaklanıyor (Oskaar, 2003, s. 27; Triarchi-Hermann, 2012, s. 14). İki dilliliği tanımlarken en sık rastlanan indikatörler zaman ve performans, ki bunlar çeşitli araştırmacılar tarafından farklı değerlendiriliyor. Zaman indikatörü ele alındığında, bireyin

ikinci veya üçüncü dili kaç yaşında öğrenmeye başladığına bakılıyor. Performans indikatörü göz önünde bulundurulduğunda, şahsın sahip olduğu dil bilgisini gündelik yaşamda nasıl ve ne derece kullanabildiği değerlendiriliyor (Müller, 2011, s. 15-17).

Baker'e (2011, s. 3) göre iki dilliliğin temel şartlarından biri, iki dilde de dil becerilerine sahip olmak ve bunları (iletişim çerçevesinde) kullanabilmektir. Yani bu bağlamda önemli olan dillerin beceri seviyesi ve bireyin hayatında oynadıkları roldür. Eski tanımlara, (örneğin Bloomfield) bakıldığında iki dillilik, tek dillilikte olduğu gibi her iki dilde de ana dili seviyesinde dil becerilerine sahip olmak, çok dillilik olarak adlandırılıyor. Haugen ve Weinreich gibi dilbilimciler iki dilliliği, Kuzey Amerika'da göçmenlerle yaptıkları araştırmalardan dolayı, çok dillilik olarak tanımlıyor. Weinreich'e (1953) göre iki dilliliğin en önemli unsurlarından biri diller arası geçiş yapabilme kabiliyetidir. Haugen (1953), her iki dili de en düşük seviyede kullanabilmeyi bile iki dillilik kabul eder. Diebold'un (1964) da benzer bir bakış açısı vardır: Çok dillilik becerilerinin edinme aşamasının başındaki bireyleri "*incipient bilingualism*" ("iki dillilik başlangıcı") kategorisinde toplar (Garcia, 2009, s. 44).

Triarchi-Hermann'a (2012, s.15) göre, eğer insan düşünceleriyle duygularını sözlü ve yazılı dil becerileriyle ifade edebiliyorsa bu durumda bireysel iki dillilik mevcuttur. Bahsedilen becerilerin gelişimi, zihinsel, duygusal, sosyal ve kültürel temel unsurlar çerçevesinde ve çift dilli bir ortamda daimî iletişim hâlinde gerçekleşmesi gerekir.

Dengeli iki dillilikte, bir bireyin iki veya birçok dile de aynı seviyede hâkim olduğu, her durumda herkesle konuşabildiği varsayılmaktadır. Her ne kadar bu iki dilliliğin en yaygın tanımı olsa da bunun gerçekçi olmadığı kabul edilmektedir. Çift dilli bireyler, dillerle ilişkilerinde farklı ve eşit olmayan tecrübelere sahiptirler. Bu nedenden dolayı dillerin gelişimi birbirinden farklı bir yol alabilmektedir (Garcia, 2009, s. 44-45).

Toplumsal nedenlerden dolayı değişen hayat şartları, bireysel seçimler ve bunların gerçekleştirilmesi, çok dillilik kavramının değişmesini veya yeni görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Garcia, 2009, s. 51).

Bireysel İki dillilik

Doğum itibariyle başlayan ilk dil edinimi, bireyin bilişsel ve duyu dünyasının gelişiminde büyük bir etkidir. Aynı zamanda bireyin toplumsallaşma sürecinde de önemli bir rol oynar. Günümüz çocuklarının iki veya birçok dille büyümesi sıra dışı bir durum değildir. Çok dilliliğin edinimi yaşa ve biçime göre değişiklikler gösterebilmektedir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 18).

Simültane ve ardışık çok dillilik edinimi

Çok dilliliğin ediniminde önemli faktörlerden biri de kişinin yaşıdır. İki dillilik edinimi *simültane*, yani *eş zamanda* veya *ardışık* gerçekleşebilir. Literatürde bazı araştırmacılar simültane iki dilliliği gerçek iki dillilik olarak adlandırmaktadırlar (Triarchi-Hermann, 2012, s. 19).

İki dilin de dil girdisi *simültane* başlarsa, yani çocuğun doğumu itibariyle çocukla olan iletişimde iki dil de aynı oranda kullanılırsa, bu durum "*bilingual first language acquisition (BFLA)*" ("iki dilli birinci dil edinimi") olarak adlandırılıyor (Poarch, 2013, s. 9). Literatürde bu tür dil edinimi gerçek çok dillilik olarak tanımlanır. Bu tür iki dilliliğe genelde aile ortamında rastlanmaktadır. Bireyin annesi ve babası çocukla iletişimde iki farklı dili yani kendi ana dillerini kullandıklarında gerçekleşmektedir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 19). Bu tür dil eğitiminin en önemli şartlarından biri her iki ebeveynin de istikrarlı ve bilinçli bir şekilde "*une langue – une personne (bir dil bir kişi)*" metodunu uygulamalarıdır. Bu metotta anne sadece belirli bir dilde baba ise diğer dilde çocukla iletişime geçmektedir. Bu dil edinim prensibi iki dilliliğin edinimi için son derece iyi şartlar sunar çünkü her iki dil de doğum itibariyle çocuğun doğal sosyalleşme alanında bulunmaktadır. Böylece, duruma göre diller arası geçiş çocuk için tanınmış bir beceri olmaktadır. Bu dil eğitim metodunun temel şartı ebeveynlerin ikisinin de iki dili de en azından anlıyor ve kullanabiliyor olmaları gerekmektedir, aksi takdirde doğal olmayan dil etkileşimleri oluşabilmektedir (Graf, 1987, s. 28). Houwer gibi bazı dil bilimcileri sadece simültane iki dil edinimini çok dillilik olarak kabul etmektedir (Müller ve diğerleri, 2011, s. 15).

İkinci (veya üçüncü) dil edinimi bireyin üçüncü yaşından sonra başlıyorsa *ardışık çok dillilik* söz konusudur. Bu literatürde “*early second language acquisition (ESLA)*” (erken ikinci dil edinimi) olarak tanımlanır (Poarch, 2013, s. 9; Süverdem ve Ertek, 2020, s. 191). Bu tür çok dillilik ediniminin özellikle göçmen ailelerinde gerçekleştiği düşünülüyor. Çocuk ilk önce anne ve babasından sadece bir dili öğreniyor. Ana dilinin temelleri oturduğunda çocuk yeni bir dil öğrenim ortamına, örneğin ana okuluna gitmekte ve orada ikinci dilini edinmektedir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 19). Ardışık dil ediniminin oluşumu için ikinci (veya üçüncü) dilde sözlü iletişimin gündelik yaşamın sosyal alanlarında gerçekleşmesi gereklidir. Ampirik verilerle elde edilen araştırma sonuçları, birinci dili Almanca olmayan göçmen çocuklarının ana okuluna başlamalarıyla beraber Alman dilinin dil bilgisel yapısını aşağı yukarı on ay içinde edinmelerinin mümkün olduğunu göstermektedir (Fürstenau, 2011, s. 33).

Almanya’da yaşayan göçmen çocuklarının çok dilliliği *ardışık* olarak edindikleri düşünülüyor. Eğer çocuğun ebeveynlerinden biri Almancayı ana dili seviyesinde biliyorsa ve çocuğuyla bu dilde iletişime geçiyorsa, göçmen çocuklarında da simültane çok dillilik edinimi gerçekleşebilir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 19).

Doğal çok dillilik ve kültürel çok dillilik

İki dillilik edinimde önemli bir faktör de dil ediniminin biçimidir. Bu bağlamda iki şekil ayırt edilmektedir: *Doğal* ve *kültürel* çok dillilik edinimi. Literatürde *doğal* iki dillilik edinimi aynı zamanda *yönlendirilmemiş* ve *kültürel* çok dillilik ise *yönlendirilmiş* çok dillilik olarak adlandırılıyor (Ahrenholz, 2017, s. 9-10; Triarchi-Hermann, 2012, s. 20).

Doğal dil edinimi günlük iletişim çerçevesinde, gerçekçi durumlar içerisinde, ana dili konuşanlarla oluşmaktadır. Bunun tersine *kültürel* çok dillilik edinimi sistematik bir biçimde gerçekleşmektedir. Bunun için eğitim sisteminde yabancı dil edinimi klasik bir örnektir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 20-21).

Almanya'da yaşayan göçmen çocukların iki dilliliği göz önünde bulundurulduğunda, doğal ve kültürel iki dilliliğin karışımından meydana gelen çok dilliliğin olduğunu görüyoruz. Almanya'da yaşayan Türk kökenli çocuklar Almanca edinimini hem eğitim sistemi vasıtasıyla hem de akranlarıyla etkileşim hâlinde kazanmaktadırlar (Triarchi-Hermann, 2012, s. 20).

Additive ve subtractive çok dillilik edinimi

Konuşma terapisti Triarchi-Herrmann'a (2012, s. 22) göre çocuklarda iki dilliliğin edinme süreci, bireyin zihinsel ve duygusal becerilerini etkilemektedir.

Ana dili (veya birinci dil) dışında yeni bir dil edinirken ana dili korunuyorsa *additive* yani *ekleyici* veya *artırıcı* çok dillilik edinimi söz konusudur. Bu tür çok dillilik edinimine toplumsal (sosyal) statüsü yüksek olan dillerde rastlanmaktadır. Genel olarak *additive* çok dillilik ediniminin hedefinin *dengeli çok (veya iki) dillilik* olduğu söylenebilir (Garcia, 2009, s. 52, s. 55; Skutnabb-Kangas ve McMCarty, 2008, s. 4).

Artırıcı çok dillilik edinimi çocukların zihinsel ve duysal gelişimini olumlu etkiliyor. Uluslararası araştırmaların sonuçlarına göre *additive* iki dillilikten geçen çocuklar tek dille büyüyen yaşlıtlarına göre, dillere karşı daha ilgili, dil kullanımında daha kabiliyetli, daha çok tolerans sahibi, daha açık görüşlü ve daha çok zekâ belirtisi göstermektedirler (Triarchi-Hermann, 2012, s. 22).

Subtractive, yani *eksiltici*, çok dillilik ediniminde ikinci veya üçüncü dil edinimi gerçekleşirken ana dili zamanla kayboluyor. Yaşadıkları toplumun dilini birinci dil olarak konuşmayan çocuklar, bu çok dillilik edinimine yönlendirilmeye çalışılıyor. Çoğunluk toplumun bu bağlamdaki hedefi, göçmen çocuklarının ana dili kullanımını zamanla bırakmaları, sadece çoğunluk toplumun konuştuğu dili konuşmalarıdır. Bu iki dillilik türüne tek dilliliğin standart görüldüğü ve istendiği toplumlarda rastlanmaktadır. Bu bağlamda *subtractive* çok dilliliğin hedefinin tek dillilik olduğu söylenebilir (Garcia, 2009, s. 51, 55).

Eksiltici iki dillilik edinimi, çocukların zihinsel ve duygusal gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu durumun negatif sonuçlar ise yazı ve konuşma becerilerinin geç gelişmesi, duygu evreninde sorunların ortaya çıkması ve okulda başarısızlıktır. Bu iki dillilik türüne (Almanya'da yaşayan) göçmen çocuklarında sıkça rastlanmaktadır (Triarchi-Hermann, 2012, s. 24-25).

Semilingualism

Eksiltici iki dilliğin bir çeşidi *semilingualism* veya (*çift*) *yarım dilliliktir*. Bu terimin literatüre yerleşimi Hansegård tarafından sağlanmıştır (Graf, 1987, s. 19).

İki dilli bireylerde bir dil diğer dilden veya bazı dil becerileri diğer dil becerilerinden daha baskın olabilir. Bu baskınlık coğrafi veya sosyal değişiklik sürecinde farklılaşabilir. *Semilingualism* terimi baskın olmayan dili odak noktasına alıyor. Çok dilli çocuklar tek dilli çocuklarla kıyaslandığında, çok dilli çocukların bir veya her iki dilde dil becerilerinin yetersiz olduğu takdirde (*çift*) *yarım dillilik* veya *sınırlı iki dillilik* veya *semilingualism* terimi kullanılmaktadır (Garcia, 2009, s. 51, s. 55).

Hansegård'a (1975) göre *sınırlı iki dillilikte* dil beceri eksiklikleri şu hâlleri alabilmektedir: Sınırlı kelime hazinesi, gramer hakkında yanlış bilgi, dilsel üretim sürecinde bilinçli şekilde düşünme zorunluluğu, yaratıcı olmayan dil kullanımı ve duygu ve düşünceleri bir veya her iki dilde de başkaları için anlaşılır şekilde ifade edememektir (Baker, 2011, s.10; Triarchi-Hermann, 2012, s. 24).

Bunlara ek olarak bilişsel akademik alanda da dil becerilerinde eksiklikler olmaktadır: Soyut kelimeleri anlamakta ve kullanmakta, metinlerin içeriğini anlamakta (veya belirli bilgileri metinden çıkarmakta) veya metin üretiminde zorluk çekmek bunlar arasındadır. Sözlü ve yazılı iletişim çerçevesinde kompleks ve türetilmiş düşünce ve kavramları anlamak ve ifade edebilmekte dil beceri eksikliklerine dâhil olabilmektedir. Bu sayılan eksik veya yetersiz beceriler okul eğitimi süresince gerekli olduğu için, sınırlı iki dilliliğin belirtileri özellikle eğitim ve öğretim çerçevesinde belirginleşmektedir. Yarım dilliliğin getirdiği dil

beceri eksiklikleri, bireylerin öğrenim davranışlarını, okul başarılarını ve çocuk gelişimini olumsuz etkilemektedir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 25-26).

Triarchi-Hermann'a (2012, s. 26) göre bireyin ve içinde yaşadığı toplumun (olumsuz) hayat şartlarının birleşimi, iki dillilikte bu tür negatif sonuçlara sebebiyet vermektedir. Dil edinimini negatif etkileyen bazı olumsuz şartlar şunlardır: Toplumdaki çoğunluğun azınlıkların kültürüne ve diline karşı olumsuz tutumu, ikinci veya üçüncü dile fazla erken temas, ana dilinde dil girdisinin tamamen durması, sosyal uyum sorunları veya şahsi geç olgunlaşma süreci.

Bazı yazarlar *semilingualism*, (*çift*) *yarım dillilik* veya *sınırlı iki dillilik* kavramlarına karşı eleştirel bir tutum sergiliyorlar. Bu tür adlandırmalar çok dilliliğe karşı negatif bir bakış açısı sunuyor veya sorun odaklı bir yaklaşım sergileniyor. Öncelikle, bu terimler çok dilli insanlara karşı alttan alta aşağılayıcı bir tutum oluşturuyor. İki dilli bireylerin negatif etiketlenmeleri sonucunda otomatik olarak başarısızlık ve yetersizlik beklentisi ima ediliyor. Bu kavram(lar) çoğunlukla göçmen grupların dil becerilerini anlatırken sade ve sadece bireylerin kendisini dil becerilerinin gelişiminden veya gerilemesinden sorumlu tutmaktadırlar (Baker, 2011, s. 10).

Ayrıca az gelişmiş dil becerilerine odaklanırken iki dilliliğin kendisini sebep olarak göstermek; ekonomik durumu, sosyal durumu ve siyasi şartları yani dış etkenleri göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Sınırlı çok dillilik terimi ile sadece bireyin çok dilliliğine odaklanılmakta, çok dilliliği etkileyen faktörler göz ardı edilmektedir. Bu nedenden dolayı bu terimlerin dil bilim çerçevesinden ziyade siyasal bir çerçevede kullanılması gerekmektedir (Baker, 2011, s. 10).

Bunun dışında, çok veya iki dilli bireyler çoğunlukla hayatın farklı alanlarında iletişim amacına göre farklı dilleri kullanmaktadırlar. Bireyler bazı dil becerileri alanlarına göre farklı derecede daha iyi (veya yetersiz) gelişmiş olabilirler. Örneğin bu nedenle de bir çocuğun eğitim alanındaki dil becerileri günlük iletişimi dil becerilerinden daha gelişmiş olabilir (Baker, 2011, s. 10).

Ek olarak ampirik çalışmalar, dil becerilerinin bütün alanlarına açıklık getirememekte ve dil kullanımının niteliği hakkında yeterli bilgi verememektedir. Dil beceri testlerinin araştırma sonuçları bireyin günlük dil kullanımının sadece küçük bir alanını temsil etmektedir. Öyle ki bahsedilen dil beceri eksiklikleri, çok dillilik alanında yapılan araştırmaların eksik veya yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır (Baker, 2011, s. 10).

Son olarak, tek dilli ve çok dilli bireylerin karşılaştırılması uygun değildir. Farklı seviyede dil becerilerine sahip olmakla dil becerilerinin eksik/ yetersiz olması aynı durum değildir. Bahsedilen dil beceri yetersizliklerinin ortaya çıkma nedeni, tek dilli ve çok dilli bireylerin parça parça kıyaslanmalarından kaynaklanmaktadır (Baker, 2011, s. 11).

Bu nedenlerden dolayı, *semilingualism* (yani *yarım dillilik*) kavramına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşma gereği doğmaktadır. Farklı seviyede gelişmiş dil becerileri veya bazı dil becerilerinin kaybı veya bir dilin becerilerinin tam gelişmemiş olmasının sebebi çok dilliliğin var olması değildir. Bahsedilen eksiklikleri veya yetersizlikleri etkileyen, ekonomik, sosyal veya eğitim öğretim durumu gibi, başka hayat şartlarından kaynaklanabilir. Dil eksikliklerine odaklanmak yerine, araştırma yöntemlerine karşı eleştirel yaklaşmak ve dil beceri testlerinin hangi şekilde gerçekleştirdiğini göz önünde bulundurmak, bilim ve eğitime ulaşabilmek ve okul eğitimin kalitesini göz önünde bulundurmak gereklidir (Baker, 2011, s. 11).

Ana dili – baba dili – birinci dil – ikinci dil

Çok dilli eğitim çerçevesinde ana dili, baba dili, birinci dil ve ikinci dil gibi kavramlara bakmak elzemdir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 28).

Genel anlamda *ana dili* kavramı ile bireyin doğumundan itibaren anneye yakın ilişkide öğrendiği dil kastedilmektedir. Buna rağmen çocuğun doğum itibarıyla ilk bağ kurduğu kişi (biyolojik) annesi olmak zorunda değildir (Güzel, 2014, s. 26). Bazen ana dili terimi bireyin dil becerilerinin en güçlü veya iletişimde en sık kullanılan dili olarak tanımlanmaktadır. Bazı bireylerin bir veya iki ana diline sahip olma imkânı vardır. Bunlara

ilaveten ana dili tabiri, *birinci dil* ifadesine nazaran, dil ile daha duygusal bir bağı anlatmaktadır (Ahrenholz, 2017, s. 3-4; Scharff Rethfeld, 2013, s. 29; Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2008, s. 11; Triarchi-Hermann, 2012, s. 28).

Baba dili kavramı, ebeveynlerin yani anne ve babanın, çocuklarıyla iletişime geçerken farklı diller kullandığında söz konusu olmaktadır. Bu bağlamda babanın *ana* veya *birinci dili* çocuğun çok dilli yetiştirilmesine dâhil ediliyor. Böyle bir durumda *çift ana dili edinimi* veya *doğal iki dilli eğitim* gerçekleşmektedir (Scharff Rethfeld, 2013, s. 29, 31; Triarchi-Hermann, 2012, s. 28).

Akademik literatürde *birinci dil* terimi daha sık kullanılmakta ve çocuğun ilk edindiği, en iyi bildiği veya en sık kullandığı dili kastedilmektedir. Bu terim dil becerilerinin hangi seviyede olduğunu tanımlamamaktadır. Literatürde birinci dil terimi, ana dili kavramıyla eş anlamda veya ikinci dil kavramına zıt anlamda kullanılmaktadır (Scharff Rethfeld, 2013, s. 31; Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2008, s. 6).

İkinci dil kavramı birinci veya ana dilinden sonra edinilen dili tanımlamaktadır. İkinci dil sosyal çevrede veya eğitim öğretim çevresinde edinilip kullanabilmektedir. İkinci dil edinim sürecinde ikinci dilin bahsedilen hayat alanlarında en belirgin bir vasıta olarak kullanılması son derece önemlidir. Bu terime zıt olarak yabancı dil kavramı durmaktadır ki yabancı dil sadece eğitim öğretim çevresinde öğrenilmektedir (Ahrenholz, 2017, s. 6; Skutnabb-Kangas ve McCarty, 2008, s. 12). Bu bağlamda birinci ve ikinci dil terimleri, dillerin hangi sıralamada edinildiğini tanımlamaktadır (Fürstenau, 2011, s. 31).

Bazı araştırmacılara göre birinci ve ikinci dili birbirinden ayırmak veya sınırlamak tartışmalıdır (Tracy, 2008, s. 127). Genel olarak dil edinimine üç yönden bakılmaktadır: Birincisi bireyin dille temas ettiği yaşı, ikincisi dil edinim sürecinin sonucu (yani edinilen dil bilgileri ve onların kullanımı) ve üçüncüsü dil edinimin gelişme sürecidir (Tracy, 2008, s. 128).

Aile dili ve çevre dili

Çok dilli eğitim çerçevesinde bireyin aile dili ve çevre dili, iki dilliliğin oluşumu ve gelişimi için önem taşır.

Aile ve çevre dili tanımlarının oluşmasının nedeni, birey tarafından aile ortamında ve (aile dışı) çevrede iletişim için farklı dil kullanılmasıdır. Örneğin bireyin aile içinde konuştuğu dil Japonca fakat çevre dili, yani okulda ve diğer resmî kurumlarda kullandığı dil Almanca olabilir. Ailede ve sosyal çevrede olan dilsel farklılık, ailenin başka bir ülkeye göçmesinden veya çok kültürlü (veya çok dilli) evliliklerden kaynaklanabilir (Ahrenholz, 2017, s. 16; Triarchi-Hermann, 2012, s. 30-31).

Bu bağlamda bireyin *aile dili* aynı zamanda *ana* veya *birinci dili* olmaktadır. Eğer anne ve babanın farklı ana dilleri varsa, o zaman hem ana hem de baba dili bireyin birinci dilleri yani aile dili olmaktadır. Bireyin çevre dili ise ikinci dili olur. Eğer iki dilli birinci dil edinimi mevcutsa ve bu dillerin ikisi de yaşanılan ülkenin dilinden farklıysa, o zaman çevre dili aynı zamanda üçüncü dil olmaktadır (Triarchi-Hermann, 2012, s. 31).

Yine de bu iki kavrama (aile ve çevre dili) eleştirel yaklaşmak gereklidir çünkü bu kavramlar çocukların var olan çok dilliliğini göz ardı edebilir. Aile içinde farklı bir dilin kullanılması Almancanın ikinci dil olarak ev ortamında kullanılmayacağı anlamına gelmez. Aile ortamında da belirli iletişim ve etkileşim çerçevelerinde birinci dilden ülke diline (veya diğer türlü) geçiş gerçekleşmektedir. Örneğin, çocukların kardeşleriyle ikinci (ve ülke) diliyle iletişime geçmesi olağan dışı değildir (Ahrenholz, 2017, s. 16).

Baskın dil ve zayıf dil

Bazı yazarlara göre bir bireyin dengeli iki dilli olması çok nadir bir durumdur. Çok dilli bireylerin konuştuğu dillerden birisine tek dilli büyümüş biri kadar iyi hâkim oldukları düşünülebilir. Dil becerileri kapsamında daha çok gelişmiş olan dil, *baskın dil* olarak tanımlanmaktadır. Bunun aksine *zayıf dil* gecikmeli bir gelişim evresinden geçmekte ve çok

nadir vakalarda baskın dilin seviyesine ulaşabilmektedir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 32-33; Uyar, 2012, s. 21).

Göç asıllı çok dillilik eğitiminde baskın olan dil çoğu zaman bireyin bulunduğu toplumun içinde kullanılan çevre dili olmaktadır. Yine de dilin dinamik bir yapıya sahip olduğu ve çok dillilikte dil gelişiminin çevre dilinin değişimine göre farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Diğer bir deyişle çevre dilinin değişimi ve bununla birlikte yoğun dil girdisinin değişimiyle birlikte, baskın ve zayıf dillerin rolleri değişebilir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 32).

Çok dilli eğitimde farklı dil beceri seviyelerinin oluşumu çeşitli yaşam şartlarından kaynaklanmaktadır. Doğal veya işitsel dil girdisi en etkili faktör olarak görünmektedir. Gündelik hayat alanlarında dillerin kullanımı, yani bireylerin dillerle interaktif bir şekilde iletişime geçme imkânına sahip olmaları, mühim etkenlerden biridir. Ek olarak dillerin aile içinde hiyerarşik konumu çocuğun ana dilini (veya dillerini) öğrenme motivasyonunu etkilemektedir. Daha doğrusu, eğer ebeveynlerden birisinin ana (veya baba) diline karşı takdir veya değer dolu bir yaklaşım sergilenmezse, çocuk öğrenme isteğini kaybedebilir. Genel olarak yoğun ve kaliteli bir işitsel ve sözel dil girdisinin var olması, çocuğun dilsel gelişimini yaşına uygun bir şekilde desteklemektedir (Triarchi-Hermann, 2012, s. 33, 82).

Yazma Becerisi

Dil eğitimi dört temel beceri üzerine şekillendirilmiştir. Bu beceriler öğrenme sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Alıcı beceriler olarak da bilinen dinleme ve okuma becerileri iletişim çerçevesinde aktarılan mesajları anlama işlevini görür. Verici dil becerileri olarak da adlandırılan konuşma ve yazma becerileri insanlar arası iletişimde anlatma işlevini görür (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999: Akt. Lüle Mert, 2014, s. 24; Kalfa ve Mete, 2020, s. 235).

Bireyin dünyaya gelmesiyle birlikte dinleme becerisinin edinimi başlar. Bununla birlikte belirli bir yaştan sonra sosyal etkileşim vasıtasıyla konuşma becerisinin edinimi de

ortaya çıkar. Yani dinleme ve konuşma becerileri doğal bir ortamda ve süreçte edinilir. Diğer yandan okuma ve yazma becerilerinin edinimi eğitimle bir program çerçevesinde gerçekleşir. Dolayısıyla bu iki becerinin edinimi ve gelişimi için bireyin çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, yazma becerisinin, okuma becerisiyle eş zamanlı geliştiği düşünülse de yazma becerisi diğer üç temel dil becerisinin belirli bir seviyeye ulaşmasıyla birlikte edinilir. Diğer bir anlatımla, en son öğrenilen, kompleks ve katmanlı olan dil becerisi yazma becerisidir (Kalfa ve Mete, 2020, s. 235; Karadağ ve Maden, 2013, s. 266).

Dört temel beceriden (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) biri olan yazma becerisi, bilginin saklanması ve aktarılmasına imkân vermektedir. Aynı zamanda bir anlatma becerisi olan yazmada duygu ve düşünceleri dışa gösterme ihtiyacı giderilmektedir (Karadağ ve Maden, 2019, s. 263-264). Yazma eğitiminin alt becerilerinden biri de yazım ve noktalama eğitimidir.

Güneş'e (2020, s. 4-5) göre yazma öğretimi aşamaları basitten zora doğru üçe ayrılır. Bunlar harf, kelime ve metin üretiminden oluşmaktadır. Yazım ve noktalama becerisi bağlamında, birinci aşamada öğrenciler büyük ve küçük harfleri tanırlar ve yazmayı öğrenirler. Kelime üretimi aşamasında öğrenciler kelimelerin doğru yazılmasını öğrenmeye başlarlar, kelimeler arasında boşluk bırakırlar ve cümle üretimini öğrenirler. Son aşamada, yani metin üretiminde, öğrenciler yazım ve noktalama kurallarını öğrenirler ve uygularlar.

Yazım

Yazım, dil bilgisi disiplinine ait olup, bir dilin belirlenmiş kurallar çerçevesinde yazıya dökülmesi yani kelimelerin doğru yazılması olarak tanımlanır ve literatürde *imlâ* olarak da adlandırılır (TDK, 2022).

Özbay (2011, s. 181) bunu şöyle ifade etmiştir: "*İmlâ, bir dili belli kurallara göre yazma, o dildeki kelimeleri yazıda gösterme biçimidir*". Yazılı iletişimde alıcının aktarılmak istenilen mesajı doğru ve kolay bir şekilde anlayabilmesi için, metni üreten kişinin aktarmak istediği içeriği yazıda doğru ifade etmesi elzemdir. Bu da ancak yazım kurallarına uyulduğu takdirde gerçekleşebilir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005, s. 18). Yani bir dilin standart

yazı kurallarını belirleyen yazım kuralları böylece iletişim hâlinde olan tarafların arasındaki anlaşma düzeyini artmasını sağlar (Karadağ ve Maden, 2019, s. 276). Bunlar yazım kurallarının iki ana işlevidir. Eğitim açısından yazım kurallarını bilen ve bunları uygulayan öğrenciler duygu ve düşünce dünyalarını yazılı metinlerde ifade edebilme becerisine sahip olmaktadır (Bağcı ve Karagül, 2019, s. 307).

Noktalama

TDK'ye (2022) göre noktalama işaretleri tümcedeki öğeleri birbirinden ayırma işlevini görür. Bunun dışında noktalama işaretleri, konuşulan dilin inceliklerini yazılı iletişime taşıma, tümceleri (ve öğelerini) belirleme ve ayırma, duygu ve düşünceleri yazıya aktarma fonksiyonunu üstlenir (Kalfa, 2017, s. 221).

“Yazılardan noktalama işaretlerini atarsak anlam; gölgeler, karanlıklar içinde gömülmüş gibi olur” (Bağcı ve Karagül, 2019, s. 308). Bu bağlamda noktalamanın amacı yazılı metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak, tümceleri birbirinden ayırmak, anlamı etkili hâle getirmek (örneğin vurgu, tonlama ve duraklama) ve okurun metne odaklanmasını sağlamaktır. Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'nda (2008) yer alan noktalama işaretleri şunlardır: nokta (.), iki nokta (:), üç nokta (...), virgül (,), noktalı virgül (;), soru işareti (?), ünlem işareti (!), kısa çizgi (-), eğik çizgi (/), tırnak işareti (“ ”), yay ayraç (()), köşeli ayraç ([]) ve kesme işareti (‘) (Bağcı ve Karagül, 2019, s. 310).

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Yazım ve Noktalama Öğretimi

MEB, Türkiye dışında yaşayan Türk çocukları için özel bir ders programı tasarlamıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programı'nda dört amaçtan birincisi öğrencilerin dört temel becerilerini geliştirmeleri, ikincisi ise öğrencilerin Türk dilini konuşur ve yazarken kurallarına uygun kullanmalarınıdır (MEB, 2018, s. 2). TTK dersi sekiz temadan (1. Bayramlar ve Kutlamalar, 2. Ben ve Ailem, 3. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 4. Geçmişe Açılan Kapı, 5. Gezelim Görelim, 6. İnsan ve Doğa, 7. Oyun ve Eğlence, 8. Sanat ve Edebiyat) oluşmaktadır. Bu temaların öğretimi sekiz farklı seviyede çeşitli alt temaları kapsamaktadır (MEB, 2018, s. 4-6).

TTK dersi programında dil becerileri dört kategori altında toplanmıştır (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma). Her bir dil becerisinin gelişimi için farklı seviyelere göre kazanımlar oluşturulmuştur. Dinleme/izleme becerisi için on sekiz (18), konuşma becerisi için on altı (16), okuma becerisi için otuz yedi (37) ve yazma becerisi için yirmi iki (22) kazanıma yer verilmiştir (bkz. MEB, 2018, s. 7-14).

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda yazım ve noktalama kuralları bağlamında yazma becerisiyle ilgili belirtilen iki kazanım ön plana çıkıyor. Bunlardan ilki harflerin yazılışı diğeri de yazım ve noktalamanın kazanım olarak ifade edilmiştir. Bunlar şunlardır: *TTK.4.4. "Türk alfabesindeki harfleri uygun biçimde yazar."* ve *TTK.4.7. numaralı kazanım "Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular."* (MEB, 2018, s. 10). TTK.4.4. numaralı kazanım sadece ikinci seviyede belirtilmişken TTK.4.7. kodlu kazanım ikinci seviyeden sekizinci seviyeye kadar belirtilmiştir. Bu bağlamda TTK.4.7. numaralı kazanım kademeli olarak kolaydan zora doğru öğretilmektedir. Buna göre, yurt dışındaki Türk çocukları için düzenlenen öğretim programında ele alınması gereken yazım ve noktalama kuralları veya konuları şunlardır:

İkinci ve üçüncü seviyede:

- Büyük harf kullanımı
 - Cümle başında
 - Özel isimlerde
- Nokta kullanımı
 - Cümle sonunda
- Kısa çizgi kullanımı
 - Satır sonunda

Dördüncü seviyede bunlara şunlar eklenir:

- Virgül kullanımı
- Soru işareti kullanımı

Beşinci ve altıncı seviyede:

- Yanlış yazılan kelimeler

- Tırnak işareti

Yedinci ve sekizinci seviyede:

- Yazımı karıştırılan kelimeler
- Tırnak işareti
- Ünlem işareti (MEB, 2018, s. 14).

TTK programına ek olarak veya TTK dersi programının içeriğini daha iyi anlayabilmek için Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye'deki öğrenciler için hazırladığı Türkçe dersi öğretim programlarına bakmakta fayda vardır.

Millî Eğitim Bakanlığının Türkiye'de yaşayan çocuklar için yayımladığı Türkçe Öğretim Programı'na (2019) bakıldığında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar on üç ila yirmi iki kazanımın yer aldığını görmekteyiz. Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar yazım ve noktalama becerisini geliştiren *“Büyük harfleri ve noktalama işaretini uygun yerlerde kullanır “* (MEB, 2019, s. 60, 61) kazanımı ifade edilmiştir. Bahsedilen kazanımın içeriği her öğretim yılında biraz daha genişletilmiştir (bkz. MEB, 2019, s.60-62). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bahsedilen kazanımın öğretim yılına göre artırılan içeriği ve bununla ilgili olan açıklamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

*2019 Müfredatında “Büyük harfleri ve noktalama işaretleri uygun yerde kullanır.”
Kazanımının Açıklamaları*

Sınıf	Büyük harf kullanımı	Noktalama işaretleri
1	Cümle başında, özel isimlerde, başlıklarda	Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işareti
2	Adres yazımında, bayram isimlerinde, tarihlerin yazımında	Nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işareti
3	Kurum adlarının baş harfleri, dizelerin başında, yer adları	Nokta, virgöl, iki nokta, ünlem, tırnak, soru işareti, kısa çizgi ve kesme işareti
4	İki noktadan sonra büyük harf kullanımı	Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, nokta,

virgöl, iki nokta, ünlem, soru, tırnak,
kesme işareti, kısa ve konuşma çizgisi
Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru
işareti, nokta, virgöl, iki nokta, ünlem,
tırnak, kesme işareti, kısa çizgi, konuşma
çizgisi, noktalı virgöl ve köşeli ayraç

(MEB, 2019, s. 60-61)

6., 7. ve 8. sınıflar için “*Büyük harfleri ve noktalama işaretini uygun yerlerde kullanır.*” kazanımına yer verilmemiştir (bkz. MEB, 2019, s. 60-62).

MEB'nin hazırladığı *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*'na (2006) baktığımızda, yazma becerisiyle ilgili olan kazanımların, özellikle yazım ve noktalama öğretimini kapsayan kazanımların ve açıklamaların 2019 müfredatıyla kıyaslandığında daha detaylı ve geniş tutulduğunu görüyoruz (bkz. MEB, 2006, s. 30-40). Bu nedenle TTK ders programında bahsedilen kazanımları daha iyi anlayabilmek için *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*'na (2006) bakmak yararlı olacaktır. Yazım ve noktalama becerisinin gelişimi bağlamında 6., 7., ve 8. sınıflar için iki kazanım ifade edilmiştir: 1. “*Yazım kurallarını kavrayarak uygular.*” ve 2. “*Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.*” (MEB, 2006, s. 36-40). Her öğretim yılı için kazanımların detaylı bir açıklaması bulunmaktadır. Örneğin 6. sınıfların yazım ve noktalama becerilerini geliştirmek için, yazım kurallarında sadece *büyük harf kullanımı* değil, aynı zamanda “*kalınlık-incelik uyumu, ünsüz benzeşmesi ve ünlü düşmesi, yazımı karıştırılan kelimelerin (hiçbir, hiçbir şey, herhangi bir, her şey vd.), soru eki mi'nin, bağlaç olan de ve ki'nin, kısaltmalar ve kısaltmalara getirilen eklerin yazımı ve sayıların yazımı*” da eklenmiştir (MEB, 2006, s. 36). Noktalama işaretlerinin öğretimi bağlamında kazanımların açıklamalarında sadece öğretilmesi gereken noktalama işaretleri belirtilmemiş, aynı zamanda bu işaretlerin hangi kurallar çerçevesinde öğretilmesi gerektiğine de değinilmiştir (bkz. MEB, 2006, s. 36-40).

Yazım ve noktalama becerisini öğretme bağlamında öğrencilere konuşulan ve yazılan dil arasındaki farklılıkları göstermek gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencilere

yazım ve noktalama kurallarını uygulamanın ana dillerine olan sevginin bir göstergesi olduğunu sezdirmek önemlidir. Bu bağlamda öğretmenin amacı, dil sevgisi ve bilinci olan bireyler yetiştirmek olmalıdır (Bağcı ve Karagül, 2019, s. 316-317).

Almanya’da İki/Çok Dillilik ve Türkçe Derslerine Erişim

Günümüz toplumlarında çok dilli bireylerin sayısının arttığını görüyoruz. Sömürgeciliğin etkileri, göç ve kültürler arası aile kuruluşları çok kültürlülikle birlikte çok dilliliğin temelini sunmaktadır. Çok dilliliğe uluslararası bir perspektiften baktığımızda dünya nüfusunun %70’inin çok dilli olduğunu, yani birden fazla dil kullanımının normal olduğunu görüyoruz (Oskar, 2003, s. 27). Bu durumda tek dilli insanların çok dilli insanlardan daha nadir olduğu varsayılmaktadır. Çok dillilik Kuzey Amerika, Güney Amerika ve Afrika dışında Avrupa ülkelerinde de mevcuttur: Almanya’nın komşu ülkeleri Belçika, Lüksemburg ve İsviçre birden çok sosyal ve resmî dile sahiptirler.

Kültürel ve dilsel çeşitliliğe günümüz Alman toplumunda en çok eğitim öğretim ortamında rastlanılmaktadır. 2015’te yapılan mikro nüfus sayımına göre Almanya’da yaşayan öğrencilerin üçte birinin ana dili Almanca değildir (Statistisches Bundesamt, 2017). 2021’de yapılan mikro nüfus sayımında bu sayı %39’a çıkıyor (Petschel, 2021). Bu bağlamda Alman eğitim öğretim sisteminde heterojen öğrenim grupları ve farklı dilsel başlangıç şartları mevcuttur.

Federal Almanya’daki öğrencilere dilsel açıdan iki gruptan oluşmaktadır: 1. Almancayla tek dilli büyüyenler, 2. Göçmen asıllı olup çok dilli yetişen çocuklar. Almanya’da yaşayan göçmen çocukları için, yani buna Türk çocukları da dâhildir, Alman dili bir ikinci dil olmaktadır. Bu bağlamda göçmen çocuklarının hem günlük ve akademik Almancaya olan erişimi hem de buna bağlı olan çok dilliliğin gelişimi ve bu gelişim süreci, tek dilli büyüyen çocuklardan farklı işlemektedir (Gogolin, 2006, s. 22).

Bunlara ek olarak Almanya eyaletlerindeki eğitim müfredatlarının çoğu yalnızca tek dilli büyüyen, yani sadece Alman diliyle yetişen çocuklar için tasarlanmıştır. Böylece

öğrencilerin iki veya çok dilliliği eyaletlerin müfredatlarında göz ardı edilmektedir. Son yıllarda Almanya'da *DaZ* dersi (*Deutsch als Zweitsprache*; İkinci dil olarak Almanca) oluşturulmuştur. Bu ders çoğu eyaletlerde müfredata dâhil edilmemiş ve okulların inisiyatifine bırakılmıştır. *DaZ* dersinde ön planda tutulan hedef, Almanca dil ediniminde karşılaşılan sorunlara ve bunların giderilmesine yöneliktir. Bu ders, Baverya ve Hamburg eyaletlerinin eğitim bakanlığı sayfalarında müfredata dâhil edilmiştir (Bkz. ISB, 2023; MinSB NRW, 2023). Aynı zamanda Berlin, Bremen ve Saksonya eyaletleri de *DaZ* dersinin amacını ve müfredatını kendi kültür ve eğitim bakanlıkları sayfalarına eklemişlerdir (bkz. Tablo 2).

Diğer yandan Almanya'nın yedi eyaletin eğitim (ve kültür) bakanlığı sayfalarında HSU dersi, yani azınlıklar için *köken dili dersi*, yer almaktadır (bkz. Tablo 2). Yine de bu ders sınıflarının oluşturulması için her ders yılında belirli bir öğrenci sayısı gerekmektedir. Örneğin Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde herhangi bir Alman devlet okulunda Türkçe ana dili sınıfı oluşturulması için ilkokulda en az on beş orta okulda ise en az on sekiz öğrencinin Türkçe ana dili dersi için başvurması gerekmektedir (MinSB NRW, 2021, s. 1). *HSU / ESU* dersleri standart ders programına dâhil olmayıp seçmeli ders olarak sunulmaktadır.

Bunlardan yanı sıra Almanya'da bulunan sekiz eyaletin eğitim bakanlığı sayfasında Türkçe dersleri (çoğunlukla) lisede yabancı dil olarak verilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe dersi sunan eyaletler şunlardır: Baden-Württemberg, Baverya, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Aşağı Saksonya ve Kuzey Ren Vestfalya (bkz. Tablo 2). Yabancı dil olarak Türkçe dersi müfredatları Türk çocuklarının ana dili eğitimi için değil, Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak seçmek isteyen öğrenciler için tasarlanmıştır.

Tablo 2

Almanya Genelinde Eyaletlerin Eğitim Müfredatlarında İki/Çok Dilli Çocukların Dilsel Gelişimini Destekleyen Dersler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersleri

Eyalet	DaZ	HSU / ESU	Yabancı Dil Olarak Türkçe
<i>Baden-Württemberg</i>			Lise
<i>Bavarya</i>	İlk ve Ortaokul		Lise
<i>Berlin</i>	İlk ve Ortaokul	İlk ve Ortaokul	İlk ve Ortaokul, Lise
<i>Brandenburg</i>		İlk ve Ortaokul	İlk ve Ortaokul, Lise
<i>Bremen</i>	İlkokul	İlkokul	Ortaokul, Lise
<i>Hamburg</i>	İlkokul	İlkokul	Lise
<i>Hessen</i>		(İlk ve ortaokul)	
<i>Mecklenburg- Vorpommern</i>			
<i>Aşağı Saksonya</i>		İlkokul	Lise
<i>Kuzey Ren - Vestfalya</i>		İlkokul ve ortaokul	Ortaokul ve Lise
<i>Renanya - Palatina</i>			
<i>Saarland</i>		İlkokul ve Ortaokul	
<i>Saksonya</i>	İlk ve Ortaokul	İlkokul, Ortaokul	
<i>Saksonya - Anhalt</i>			
<i>Schleswig- Holstein</i>			
<i>Thüringen</i>			

(Bkz. ISB, 2023; MKJS BW, 2016; SenBJF, 2015; SenBJF, 2022; BBB, 2015; SenBWG, 2012; SenBW, 2015a; SenBW, 2015b; BeSchB, 2022; BeSchB, 2022b; NiedK, 2008; NiedK, 2018; MinSB NRW, 2023; MinSB NRW, 2023b; MinBK Saar, 2019; MinBK Saar, 2019b; Stmin Sa, 2014; Stmin Sa, 2019; Stmin Sa, 2019)

Hessen Eyaletine bakıldığında, Hessen Kültür Bakanlığının sayfasında Türkçe dersleri ne *ana/ köken dili dersi* ne de yabancı dil dersi olarak dile getiriliyor. Hessen Eğitim Müdürlüğüne göre ise köken dili dersleri, okullar arasında merkezî okullarda sunulmaktadır.

(Bu nedenle bu bilgi Tablo 1’de parantez içinde verilmiştir.) Bu seçmeli derse katılabilmek için ebeveynlerin öğretim yılı başlamadan önce müdürlüğe başvurmaları gerekmektedir. Yeterli katılım sayısı olduğunda Hessen Eyaletinde Türkçe dersleri eyalet tarafından organize edilebilmektedir. Diğer bir seçenekte Türk Konsolosluğunun öncülüğünde Türkçe derslerinin sunulmasıdır (StSchul HE).

Genel olarak *köken/ana dili dersleri* müfredata dâhil olsa da her eyalette seçmeli ders olarak sunulmaktadır. Bu durumda Almanya genelinde (ve Rhein-Main bölgesinde) yaşayan Türk çocuklarının Türkçe derslerine katılmaları ebeveynlerinin (ve çocukların) inisiyatifine kalmaktadır. Türkçe ana/ köken dili derslerine katılım sağlanmadığında bahsedilen çocukların Türkçe dil becerilerinin gelişimi, eğitim öğretim çerçevesinde mümkün görünmemekte ve Türkçe dil gelişimi aile içi eğitim imkânlarına bağlı kalmaktadır.

Türkiye dışında yaşayan Türk çocukların ana dillerini öğrenmeleri önemlidir. Mehmet Kaplan’ın (2018, s.37) sözleriyle ifade etmek gerekirse: “*Dil, bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Bundan dolayı ona büyük önem vermek gerekir.*” Dil sadece bir iletişim vasıtası değildir, bireylerin kendi kültürlerine, tarihlerine ve kimliklerine olan ilişkilerini de etkiler (Kapağan, 2021, s. 50).

Bazı araştırmacılar (Cummins, 1979, s. 233; Wojnesitz, 2010, s. 53) ana/ birinci dil seviyesinin ikinci dil edinimini (olumlu veya olumsuz) etkilediğini savunmaktadırlar. İkinci dil ediniminin başarılı gelişmesi (ve bununla birlikte bireylerin buldukları toplumda başarılı bir eğitime sahip olabilmeleri) için ana dillerini yeterli seviyede bilmeleri önemlidir. Ana dilde olan dil becerilerinin seviyesi ikinci dil becerilerini de etkilemektedir. Cummins (1979, s. 233) bu teoriye “*developmental interdependence hypothesis*” adını vermiştir. Ana diline karşı reddedici bir tutum, ana dilin tamamen kaybına yol açabilir. Ana dili aynı zamanda çocukların duygusal ve psikolojik gelişimi için de önemli bir rol taşıyor (Wojnesitz, 2010, s. 54). Ana dili eğitimi için önemli bilimsel nedenler olmasa bile, ana dili eğitimi insani bir hak ve bir gereğe ihtiyacı yoktur (Deutsche UNESCO-Kommission, 2001, s. 2-3).

İlgili Çalışmalar

Konuyla ilgili çalışmalara ulaşmak için YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi tarama motoru ve burada bulunan ilgili çalışmaların kaynakları taranmıştır. Almanya'da bir dijital ulusal tez bankası olmadığı için ilgili çalışmalar Alman Millî Kütüphanesi'nde (DNB) ve Google Scholar'dan araştırılmıştır. Bunlara ek olarak, Alman Uluslararası Eğitim Bilimleri Araştırma Merkezi'nin (DIPF) ve Hamburg Üniversitesi FörMig Beceri Merkezi (FörMig Kompetenzzentrum) tarafından yapılan araştırmalar ve yayımlar (makaleler, kitaplar ve kaynakları) taranmıştır.

Yurt dışında Türk çocuklarının dil beceriyle ilgili ampirik araştırmalara bakıldığında sayılarının az olduğu görünmektedir. Avrupa'da yapılan bir çalışma, Şen'in 2011 yılında onaylanan "*Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*" adlı doktora tezidir. Tezde, Belçika'nın seçilmiş kentlerinde ampirik bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın üçüncü alt problemi Türk çocuklarının yazılı anlatım metinlerinde karşılaşılan önemli hataların değerlendirilmesidir. Şen, katılımcılardan sunulanlardan kendilerinin bir konu seçmelerini ve o konuya dair bir kompozisyon yazmalarını istemiştir. Değerlendirmede araştırmacı bulduğu hataları kategorize etmiştir ve kaynaklarını açıklamıştır. Şen, öğrencilerin yanlışlarını şu başlık altında toplamıştır: Konuşma dilinden/ ağız özelliğinden yazı diline aktarılan yanlışlar, alfabe farklılığından kaynaklanan yanlışlar, kelime aktarımı/ kavram yanlışları, söz diziminden kaynaklanan yanlışlar ve noktalama işareti yanlışları (bkz. Şen, 2011, s. 212, 215, 220, 222,223).

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yazma becerilerini inceleyen araştırmalarla hem Türkiye'de hem de Almanya'da karşılaşılmaktadır. Aytemiz (1990) araştırmasında iki dilli ve tek dilli öğrencilerin yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler grubuna 13-16 yaş arası (Hessen Eyaletinin) Butzbach ve Rüsselsheim şehirlerinde yaşayan (tek dilli ve) iki dilli öğrenciler de dâhil olmuşlardır. Türkçe metinlerinde isim çekim eklerinin yanlış yazımı, yanlış büyük/küçük harf kullanımı, yanlış şekilde bitişik yazılan kelimeler ve noktalama yanlışları tespit edilmiştir.

Koçak (2012) çalışmasında Almanya’da yaşayan üçüncü ve dördüncü nesil Türk çocuklarının “Almanya Türkçesi” olarak da adlandırılan Almanya’daki Türklere özel sözcük, yazı, yazım ve konuşma biçimini araştırmıştır. Koçak, Almanya’da yayımlanan “*Zeitbild Eltern*” isimli dergideki bir metnin yazım ve noktalama yanlışlarını tespit etmiştir.

Almanya’nın Köln şehrinde yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin yazma becerisini değerlendiren bir çalışma Riehl (2013) tarafından yapılmıştır. Riel’in (2013, s. 265) çalışma kitlesi 9. ve 10. sınıflarda okuyan iki dilli çocuklardan oluşmuştur. Bu çalışma grubunun %65’ini Türk kökenli öğrenciler oluşturmuştur. Riehl, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için onlara öyküleyici ve tartışmacı metinler yazdırmıştır. Elde ettiği veriler sonucunda metinleri üç farklı başlık altında toplamıştır: 1. Basit tip metin, 2. Karışık tip metin ve 3. Ayrıntılı / genişletilmiş tip metin. Riehl bu çalışmasında yazım ve noktalama hatalarını odak noktasında tutmamıştır.

Buna benzer bir çalışma 2006 - 2008 arası ve 2011’de, Kuzey Ren Vestfalya ve Berlin eyaletlerinde 9. ve 10. sınıflarda eğitim gören iki dilli Türk çocuklarıyla Woerfel, Koch, Yılmaz Woerfel ve Riehl (2014, s. 44 ve 53) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar ana dilinin ikinci dildeki metin üretim becerisini etkileyip etkilemediklerini görmek için a) Ana dili dersi (HSU) almayan, b) Ana dili dersi (HSU) alan ve c) İki dilli eğitim gören öğrencilerin metinleri birbirinden farklı kategori oluşturularak incelenmiştir. Öğrencilerin öyküleyici ve tartışmacı metinleri metin seviyelerine göre farklı başlıklar altında topladıkları görülmüştür. Sonuç olarak iki dilli eğitim sisteminin metin üretme becerisini olumlu olarak etkilediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada da yazım ve noktalama yanlışlarından ziyade metin içeriğinin zorluğu ve basitliği üzerine durulmaktadır.

Bunlara ek olarak Hamburg Üniversitesi’nin “*Mehrschriftlichkeit*” (çok dilli yazmak) projesine dâhil olan araştırmacılar farklı çalışmalarını Yılmaz-Woerfel ve Riehl 2016; Riehl, Yılmaz-Woerfel, Barberio ve Tasiopoulou (2018) şeklinde yayımlamışlardır (bkz. Universität Hamburg, 2020). Bahsedilen araştırmalarda yazım ve noktalama yanlışları incelenmemiştir.

Wenk, Marx, Rüßmann ve Steinhoff (2016) çalışmalarında Almanca dil becerilerinin/ yetkinliklerinin Türkçe dil becerilerine daha doğrusu yazma becerisine aktarılıp aktarılamayacağını araştırmışlardır. Bu çalışma Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 91 iki dilli Türk öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süresince bütün katılımcılar 6. sınıfta eğitim görmektedirler. Veriler öğrencilerin Türkçe ve Almanca ürettikleri metinlerden oluşmaktadır. Metinlerin incelemesinde yazım ve noktalama hatalarına veya diğer hata türlerine değil, metinlerin anlatımındaki niteliğine yani iç yapısına ve diller arası etkileşimin olup olmadığına bakılmıştır.

Yıldız ve Öztürk (2013) Stuttgart şehrinde 42 ilkokul öğrencisinin Türkçe yazma becerilerini değerlendirmişlerdir. Bu araştırmanın sonunda, çocukların en sık yaptıkları hataların 1. Harfleri karıştırmak, 2. Sözcükleri yanlış yazmak ve 3. Yazım hatalarının oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre öğrenciler en çok ı-i, z-s, t-d, y-i-e, c-ç, u-ı-i ve z-s harflerini karıştırmışlardır. Yazım hatalarında özellikle büyük /küçük harf kullanımının yanlış kullanımı ve noktalama işaretlerinin yanlış veya eksik kullanımı tespit edilmiştir.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yazma becerilerini göz önünde bulunduran çalışmalardan biri Üstün'ün 2020 yılında onaylanan "*Die Einstellung der in Deutschland lebenden Türkischen Kinder gegenüber der Türkischen Sprache und ein Modellvorschlag am Fallbeispiel des Landes Hessen*" ("Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Bakış Açıları ve Bir Model Önerisi: Hessen Eyaleti Örneği") adlı doktora tezidir. Almanya'da yapılan bu çalışmada üçüncü alt problem olarak Türk çocuklarının metin üretiminde yaptıkları hatalar değerlendirilmiş ve dört kategoriye ayrılmıştır. Üstün (2020, s. 132, 135, 138, 141, 142, 143) iki dilli Türk öğrencilerin yazım hatalarını a) Alfabe farklılığı, b) Büyük ve küçük harf kullanımı, c) Ayrı ve bitişik yazılan kelimeler ve d) Konuşma dilinden yazılı dile aktarılan yanlışlar başlıkları altında toplamıştır. Üstün (2020) araştırmasında noktalama hatalarını incelememiştir.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazma becerisini inceleyen başka bir çalışma Kalfa ve Mete (2020) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada Almanya'nın Nürnberg

şehrinde ortaöğretimde eğitim gören 90 öğrencinin metinleri incelenmiştir. Bahsedilen araştırmada yazım ve noktalama hataları incelemenin dışında bırakılıp sese yönelik yanırlar analiz edilmiştir.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yazma becerilerini göz önünde bulunduran başka bir akademik çalışma, Ögel Horny'nin "*Migrationsbedingte Mehrsprachliche Defizite Türkische Kinder in Deutschland: Eine empirische Untersuchung in Tübingen.*" (Almanya'daki Türk Çocuklarının Göçe Bağlı Anadilse Kayıpları: Tübingen Şehrinde Bir Çalışma) adlı yüksek lisans tezidir. (Tübingen kenti Almanya'nın güneyinde bulunan Baden-Württemberg eyaletindedir.) Ögel Horny (2011) araştırmasında katılımcıların yazma becerilerine dair veri toplamak için iki C-Testi kullanmış ve bir yazı üretim konusu sunmuştur. Tüm öğrencilere zaman sınırlaması olan Almanca ve Türkçe C-Testi uygulanmıştır. Üçüncü testte öğrencilere bir resim serisini ("Vater und Sohn" yani Baba ve oğul) sunulmuştur ve resimlerde geçen hikâyeyi Türk dilinde yazmaları istenmiştir. Ögel Horny öğrencilerin yaptıkları hataları kategorize etmemiştir. Bu çalışmada da yazım ve noktalama yanırları incelemenin dışında bırakılmıştır. Yapılan hataların oranlarını ve kelime hazinesinin çeşitliliğini istatistiklerle sunmuştur.

Yukarda bahsedilen araştırmalar dışında, Almanya'da yaşayan ortaokul düzeyinde eğitim gören iki dilli Türk öğrencilerinin Türkçe yazım ve noktalama becerilerini inceleyen başka çalışmalar tespit edilmemiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın türü, evreni, veri toplama süreci ve araçları hakkında bahsedilecektir.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, Almanya'nın Rhein-Main bölgesindeki iki dilli Türk çocukların yazma becerisini incelemeye ve yaptıkları hataları belirlemeye yönelik bir ampirik çalışmadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu ampirik araştırmada nitel verilere durum çalışmasıyla ulaşılmıştır. Örnek olay çalışmaları olarak da adlandırılan durum çalışmaları *"...bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır"* (Büyüköztürk vd., 2019, s. 23; Büyüköztürk vd. göre Gall, Borg ve Gall, 1996). McMillan'a (2000) göre durum çalışmaları bir veya daha çok olayı veya bireyi detaylıca incelendiği metot olarak tanımlanmaktadır (Akt. Büyüköztürk vd., 2019, s. 23). Cresswell'e (2017) göre veri toplama aşamasında açık uçlu yorumlama soruları kullanılırken bunların incelemesi yorumlamayla gerçekleştirilir (Akt. Bayrak ve Üstün, 2020, s. 355).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Almanya'nın Rhein-Main Bölgesinde yaşayan Türk çocukları oluşturmaktadır. Araştırma evrenine giren bütün Türk çocuklarından veri toplamak mümkün olmadığı için Hanau, Frankfurt ve Krißel'dan örneklem alındı. Çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Almanya'da ortaöğretimde (6., 7., 8., 9., 10. sınıflar) olan 52 Türk çocuğu üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Islamischer Verein Hanau e.V. derneğinden yirmi (20), Krißel kasabasında bulunan Weingartenschule'dan on dört (14), Türkisch Islamische Gemeinde zu Frankfurt e.V. (DİTİB) derneğinden üç (3), Frankfurt'ta olan Georg-August-Zinn-Okulundan beş (5) ve Türkische Kulturgemeinde Fechenheim e.V. derneğinden on (10) olmak üzere toplamda elli

iki (52) öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katıldılar. Çalışmaya katılan öğrencilerin sayısının kentlere/ kasabaya ve cinsiyete göre dağılımı aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

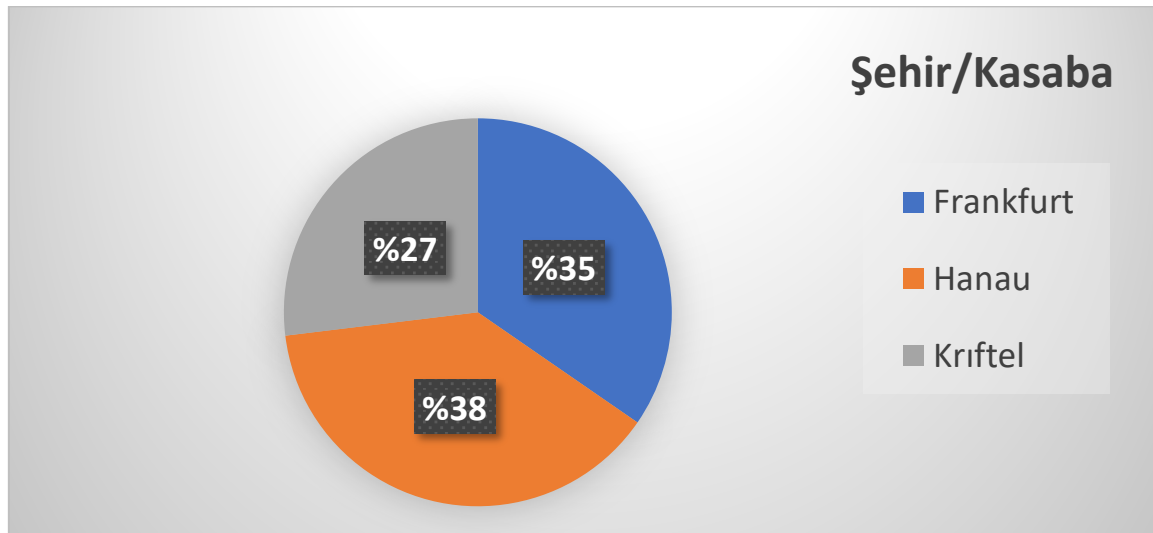
Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Kent/ Kasaba	Kız	Erkek	Toplam
Hanau	9	11	20
Frankfurt	9	9	18
Kriftel	7	7	14
Toplam	25	27	52

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmaya Hanau kentinden 9'u kız, 11'i erkek olmak üzere 20; Frankfurt şehriden 9'u kız, 9'u erkek olmak üzere 18; Kriftel kasabasından 7'si kız, 7'si erkek olmak üzere 14; Almanya'nın Rhein-Main bölgesinde yaşayan ortaokulda eğitim alan toplamda 52 Türk öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Şekil 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Şehirlere/Kasabaya Döre Dağılımı

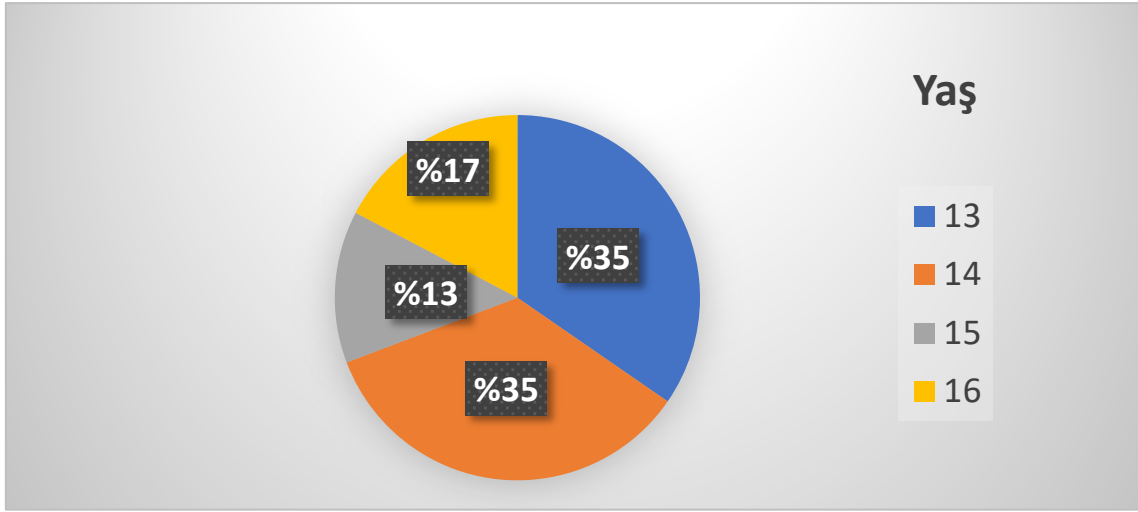


Not: n=52.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38 (20 öğrenci) Hanau kentinden, %35 (18 öğrenci) Frankfurt'tan ve %27 (14 öğrenci) Kriftel kasabasından dâhil olmuşlardır.

Şekil 2

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

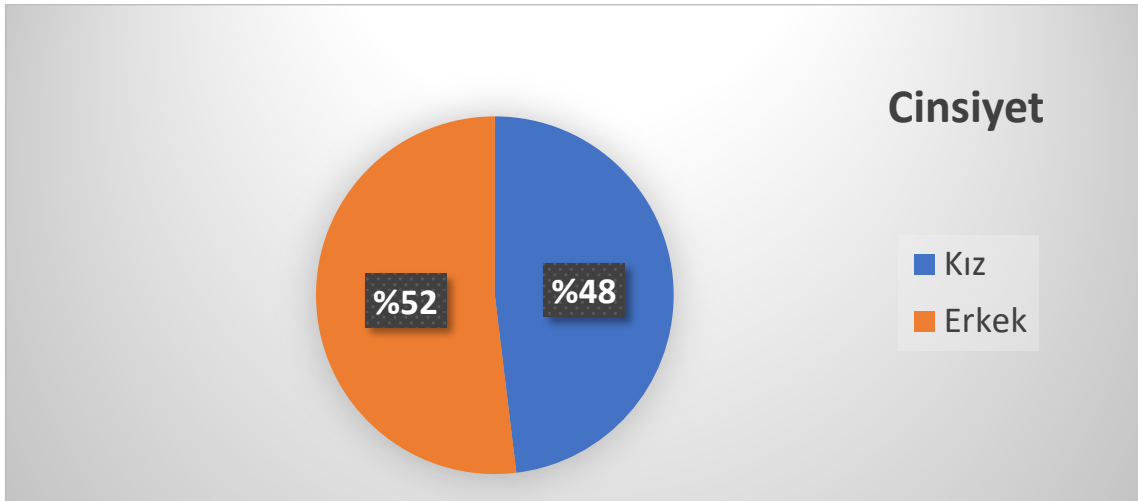


Not: n=52.

Araştırmaya katılan öğrenciler, %35 (18 öğrenci) on üç, %35 (18 öğrenci) on dört, %13 (7 öğrenci) on beş ve %17 (9 öğrenci) on altı yaşındaydı.

Şekil 3

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

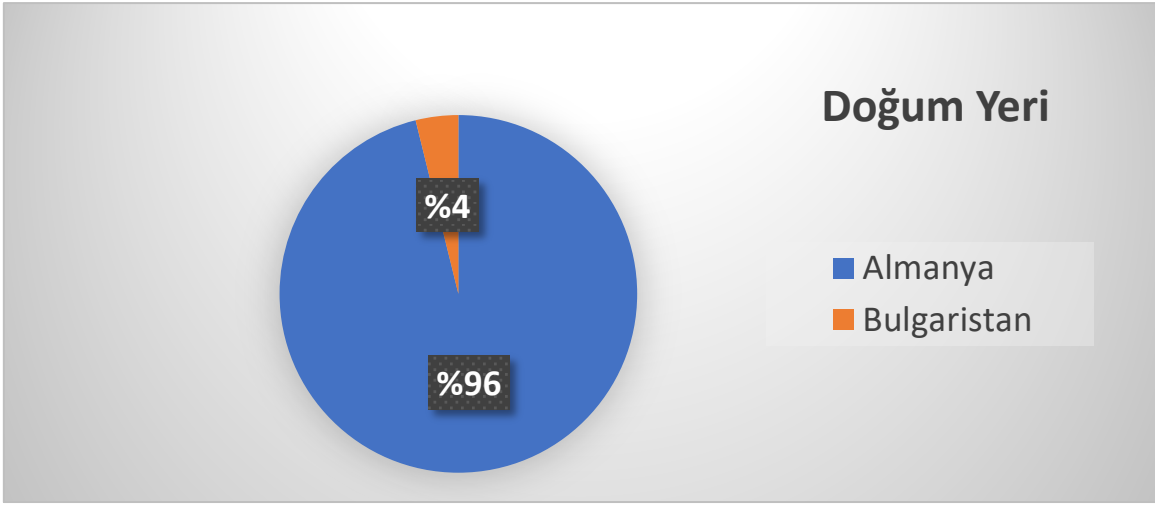


Not: n=52.

Araştırmaya katılanlar %48 (25 katılımcı) kız ve %52 (27 katılımcı) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Şekil 4

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Doğdukları Ülkelere Göre Dağılımı

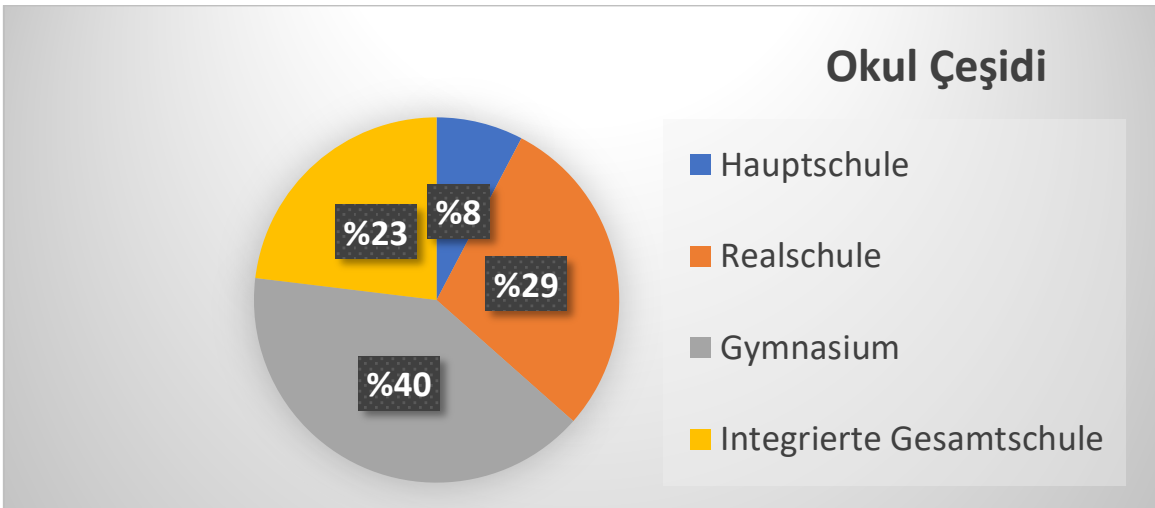


Not: n=52.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %96 (50 katılımcı) Almanya'da ve %4 (2 katılımcı) ise Bulgaristan'da doğmuştur.

Şekil 5

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul formuna Göre Dağılımı

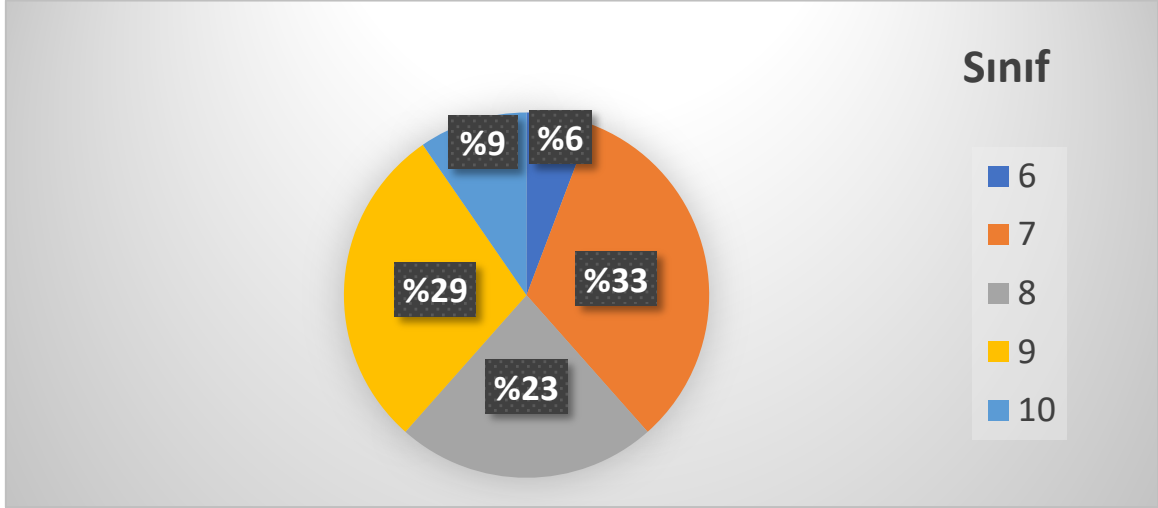


Not: n=52.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %40 (21 öğrenci) Gymnasium, %29 (15 öğrenci) Realschule, %23 (12 öğrenci) Integrierte Gesamtschule ve sadece %8 (4 öğrenci) Hauptschule gibi okullarda eğitim görmektedirler.

Şekil 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı



Not: n=52.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %6 (3 öğrenci) altıncı, %33 (17 öğrenci) yedinci, %23 (12 öğrenci) sekizinci, %29 (15 öğrenci) dokuzuncu ve %9 (5 öğrenci) onuncu sınıflarda eğitim görmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın öncesinde, katılımcılara ve velilerine sunulması gereken katılımcı izin formu ve veli izin formunun ve araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının etik kurallara uygunluğu açısından Hacettepe Üniversite Etik Kurulundan gerekli izinleri alınmıştır. Araştırmayı uygulayabilmek için okul ve derneklerden gerekli izinler alınmıştır. Veli ve öğrenci bilgilendirmesinden sonra gönüllü katılmak isteyen öğrencilerden ve velilerinden izin formuyla onay alınmıştır. Araştırmada katılımcılara uygulanan kişisel bilgi formu ve açık uçlu yorumlama soruları öğrencilerin doğal öğrenim ortamlarında 2021-2022

eğitim ğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları katılımcılar tarafından doldurulurken araştırmacı aynı ortamda bulunmuştur.

Araştırmaya katılan okulların (*Weingartenschule* ve *Georg-August-Zinn-Schule*) işteği üzerine veli izin formu, katılımcı izin formu ve kişisel bilgi formu Türkçe ve Almanca şeklinde düzenlenmiştir (bkz. EK-B, EK-C). Okul müdürlerine açık uçlu yorumlama sorularının Almancası sunulmuştur. Bütün eviriler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın evrenindeki demografik yapı hakkında bilgi sahibi olmak için araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Katılımcıların yazma becerilerini ölçmek için birer adet Türkçe açık uçlu yorumlama soruları hazırlanmıştır. Çocuklar bu konulardan sadece birer tanesini seçip el yazısıyla metin üretmişlerdir. Veri toplama araçları katılımcılara çıktı hâlinde verilmiştir. Öğrenciler kişisel bilgi formunun cevaplandırmasını ve metin üretimini kendi doğal eğitim ve öğrenim ortamlarında yani ders aldıkları okul veya camilerde (/derneklerde) gerçekleştirmişlerdir.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formunda olan sorular yaş, cinsiyet, doğum yeri, okul formu ve sınıf bilgilerinin elde etmektedir (bkz. EK-C).

Açık uçlu yorumlama soruları

Katılımcıların soruları serbestçe yanıtlayabilmeleri için açık uçlu yorumlama sorular tercih edilmiştir (bkz. Büyüköztürk vd., 2019, s. 132). şen'in (2011, s. 175-176) doktora tezi kapsamında benzer bir araştırma için hazırladığı ve uzmanlar tarafından seçilen soruları kullanıldı. Bu açık uçlu soruların kullanımı için şen'den izin alınmıştır. Bu sorular şunlardır:

1. *“Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.*

2. *Ailenizde ve çevrenizde Millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyordunuz?*
3. *Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.*
4. *Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi çocuk oyunlarını oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.*
5. *Türk gelenek görenekleri ile Belçika'daki gelenek görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.*
6. *Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız." (Şen, 2011, s. 175-176)*

Şen'in araştırması için hazırladığı sorular, Almanya'da yaşayan çocuklar için gerekli yerlerde değişiklik yapılarak kullanılmıştır. Yukarıdaki soruların dördüncüsünden "çocuk" kelimesi çıkarılmış ve beşinci soruda "Belçika" kelimesinin yerini "Almanya" kelimesi almıştır. Bu sorular şunlardır:

1. *Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.*
2. *Ailenizde ve çevrenizde millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?*
3. *Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutamadığınız bir olayı/durumu yazınız.*
4. *Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi oyunları oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.*
5. *Türk gelenek görenekleri ile Almanya'daki gelenek görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.*

6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

Altı seçenekten oluşan açık uçlu yorumlama soruların altına katılımcıların yanıtları için boş bir yazma alanı bırakılmıştır (bkz. Büyüköztürk vd., 2019, s. 132).

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ulaşmak için gönüllü katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu” sunulmuştur. Formda verilen cevaplarla katılımcıların yaşı, cinsiyeti, doğdukları ülke, okul çeşidi ve sınıfı hakkında bilgi elde edilmiştir (bkz. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme/Çalışma Grubu). Bu çalışmanın temel veri kaynağı Almanya’da yaşayan Türk çocukların ürettikleri metinlerden oluşmaktadır. Her öğrencinin ürettiği metin ayrı bir doküman olarak nitelendirilmiştir. Katılımcıların el yazılarıyla ürettikleri metinlere öğrenciler metinleri yazdıktan hemen sonra (yani doğal öğrenim ortamlarında) orijinal kâğıtlarına/belgelerine ulaşılmıştır. Dokümanların analizinde içerik analizi tercih edilmiştir.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel içerik analizi tercih edilmiştir. Betimsel araştırmalarda, araştırmacı durum çalışmasını olabildiğince eksiksiz ve özenli bir biçimde tanımlar ve tarama çalışmasıyla verilerin özelliklerini gösterir (Büyüköztürk vd., 2019, s. 24). Bu çalışmaya katılan iki dilli Türk öğrencilerinin metinleri ürettikleri hatalar açısından analiz edilmiş ve tanımlanmıştır. Bu yanıtlar kategorize edildiğinde aşağıdaki başlıklar oluşturulmuştur. Verilerin, okura betimsel bir biçimde sunulabilmesi için verilerden (yani yanlış içeren cümlelerden) alıntı yapılmıştır. Alıntılar [1], [2], [3], [4] vs. şeklinde kodlanmıştır. (Böylece katılımcıların anonimliği de sağlanmıştır.) Anlaşılabilirlik adına cümle içindeki yanıtlar kalın yazılmıştır. Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerden toplanan metinlerinde bulunan yanıtların gruplandırılışlarında Şen’in (2011) ve Üstün’ün (2020) doktora tezlerindeki başlıklar referans olarak alınmış ve çalışmanın gerekliliği doğrultusuna

göre uyarlanmıştır. Tümevarım yoluyla ulaşılan yanlışlar kategorize edildiğinde aşağıdaki başlıklar oluşturulmuştur:

- Türkçe ve Almanca Alfabe Farklılığından Kaynaklanan Yanlışlar
- Büyük Harf Kullanımına dair Yanlışlar
- Ayrı veya Bitişik Yazılan Kelimeler
- Bağlaç Olan “da” ve “de”nin Yazılışı
- İsim Çekim Eklerinin Yanlışları
- Noktalama Yanlışları

Katılımcıların metinlerindeki cümleler olduğu gibi verilmiştir. Öğrencelerin yaptıkları yanlışların incelenmesinde ve tanımlanmasında Türk Dil Kurumunun yazım kuralları esas alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan öğrencilerin metinlerinde bulunan yazım ve noktalama yanlışları incelenmiştir. Metinlerin analizinde Türk Dil Kurumunun sözlüğü temel referans olarak kullanılmıştır.

Yazım Yanlışları

Yazım, bir dilin yazıya dökülmesinin belirlenmiş kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesine denir. Dolayısıyla karşılıklı anlaşılabilirlik adına bu kuralların yazıyı yazanla yazıyı okuyan kişiler tarafından bilinmesi gerekir (Karadağ ve Maden, 2019, s. 276). Türk dilinin yazım kuralları Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi kategorize edilmiştir. Yazım yanlışlarının sayısı tabloya eklenirken bir öğrencinin metindeki tekrar edilen yanlışları bir kere sayılmıştır. Örneğin, bir öğrenci metinde bir yemek çeşidinden bahsediyorsa ve bu kelimeyi sıkça kullanıp her seferinde yanlış yazıyorsa, bu sadece bir yanlış olarak kabul edilmiştir. Aynı zamanda bir kelimenin içinde birden fazla yanlış varsa, örneğin bir kelimenin içinde iki yanlış harf kullanımı olmuşsa, bu da sadece bir yanlış olarak değerlendirilmiştir.

İncelemelerin sonucunda yazım ve noktalama yanlışları başlığı altında toplanmayan yanlışlar “Diğer” başlığı altında toplanmıştır. Bu yanlışlar, sesler ve ses uyumlarıyla ilgili yanlışlar (örneğin ses düşmesi, küçük ünlü uyumu, sessiz benzeşmesiyle ilgili yanlışlar), fiillerin yanlış çekimi, tümcede fiilin eksik olması, tümcede kelime sıralamalarının yanlış olması, gereksiz kelime kullanımı, anlamı tümcenin bağlamında yanlış olan kelime kullanımı, Almancadan yabancı kavram aktarma ve Alman dilinde olan kalıpları/kavramları (Türkçeleştirip) Türkçeye aktarma olmak üzere belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre Hanau, Frankfurt ve Kriftel’de yaşayan ve eğitim gören iki dilli Türk çocuklarının en sık yaptığı yazım yanlışlarının Türk ve Alman alfabesinin

farklılığından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Hanau ve Frankfurt'ta yaşayan öğrencilerin yanlış sayılarına baktığımızda, Frankfurt'taki öğrencilerin daha yüksek yanlış sayılarına sahip olduğunu görüyoruz. Bu durum Frankfurt'taki öğrencilerin cami eğitimi çerçevesinde Alman diliyle eğitim almalarından kaynaklanmaktadır.

İkinci olarak en sık yapılan yazım yanlışı, yanlış büyük harf kullanımından kaynaklanmaktadır. Bu kategoride de yine Frankfurt'ta eğitim gören öğrencilerin daha yüksek bir yanlış sayısına sahip olduklarını görülmektedir (bkz. Tablo 4).

Üçüncü sırada en çok yapılan yanlış şehirlere göre değişim göstermektedir. Araştırmaya Hanau'dan katılan öğrencilerin üçüncü sırada en çok ürettikleri yanlış isim çekim eklerini (toplamda 20 yanlış) kapsıyor. Kriftel ve Frankfurt'taki öğrencilerin üçüncü sırada en çok yaptıkları yanlış ise ayrı ve bitişik yazılan kelimelerden kaynaklanmaktadır.

Tablo 4

Yazım Yanlışı Sayıları

Yazım Yanlışı	Hanau	Frankfurt	Kriftel	Toplam
Alfabe Farklılığından Kaynaklanan Yazım Yanlışı	61	67	58	186
Büyük Harf Kullanımı	42	52	46	140
Ayrı ve Bitişik Yazılan Kelimeler	10	20	7	37
Bağlaç olan "de" ve "da"nın Yazılışı	4	2	3	9
İsim Çekim Hâlleri				
a. Hâl Ekleri	7	3	1	11
b. Tamlayan Eki	5	3	2	10
c. İyelik Eki	5	1	-	6
d. Çokluk Ekleri	3	1	-	4
e. Vasıta Hâl Eki	-	5	2	7
Diğer	26	27	30	83
Toplam	163	181	149	493

Tablo 5*Yazım Yanlışlarının Kentlere/Kasabaya Göre Yüzdelerle Dağılımı*

Kent /Kasaba	Hanau	Frankfurt	Kriftel	Toplam
Toplam	163	181	149	493
%	%33,07	%36,71	%30,22	%100

Tablo 4'te gösterdiği gibi çalışma sonucunda tespit edilen 493 yanlışın %33,07'si Hanau kentinde yaşayan öğrencilere, %36,71'in Frankfurt şehrinde yaşayan katılımcılara ve %30,22'nin Kriftel kasabasında yaşayan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4'te sunulan yazım yanlışları başlıklarının örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

Türkçe ve Almanca Alfabe Farklılığından Kaynaklanan Yanlışlar

Araştırmaya katılan Almanya'da iki dilli yetişen Türk öğrenciler, Türkçe metin üretiminde iki dilin arasındaki alfabe farklılığından kaynaklanan yazım yanlışları yapmaktadırlar. Almanya'da resmî dil ve böylelikle devlet okullarındaki eğitim dili Almancadır. Almancada “ç”, “ğ”, “ı”, ve “ş” harfi yoktur ve büyük “i” harfi Almancada metinlerde noktasız yani büyük “I” harfi olarak yazılır. Türkçede ise “q”, “w”, “x”, “ä” ve “ß” harfleri yoktur (bkz. Rollfs, 2003, s. 11). Türkçede olan “ş” harfinin Almancada karşılığı “sch” harflerinin birleşimidir. Bunun yanı sıra iki alfabede de olan bazı harfler (bazı kelimeler içerisinde) farklı telaffuz edilmektedir. Bahsedilen harfler şunlardır: “c”, “i”, “j”, “s”, “v”, “y” ve “z” harfleridir. Örnek vermek gerekirse: “Verkehr” (trafik) kelimesindeki “v” harfi burada “f” gibi okunur. “Vase” (vazo) kelimesindeki “v” harfi bu kelimedede “v” gibi okunur. “Silber” (gümüş) kelimesindeki “s” harfi “z” gibi okunur. “İgel” (kirpi) kelimesindeki “i” harfi olduğu gibi yani “i” şeklinde okunur. Yine “Silber” (gümüş) kelimesinde bulunan “e” harfi burada “i” gibi okunur.

Farklı alfableden kaynaklanan yazım yanlışlarını daha iyi anlayabilmek için Türk ve Alman alfabelerini yan yana göstermek faydalı olacaktır. Tablo 6'da sadece alfabe farklılığı değil, aynı zamanda bazı harflerin telaffuz farklılığı da gösterilmektedir.

Tablo 6*Türk ve Alman Alfabelerin Karşılaştırılması*

Türk Alfabeti		Alman Alfabeti	
Büyük ve Küçük Harf	IPA'ya göre Fonem	Büyük ve Küçük Harf	IPA'ya göre Fonem
A, a	/a/	A, a	/a/
B, b	/b/	B, b	/b/, /p/
C, c	/dʒ/	C, c	/s/, /k/, /ts/
Ç, ç	/tʃ/		
D, d	/d/	D, d	/d/, /t/
E, e	/e/	E, e	/e/, /ə/, /ɛ/
F, f	/f/	F, f	/f/
G, g	/g/	G, g	/g/, /k/
Ğ, ğ	/ː/, /u/		
H, h	/h/	H, h	/h/
I, ı	/ɪ/ (veya /u/)		
İ, i	/i/	I, i	/i/, /ɪ/
J, j	/ʒ/	J, j	/j/, /ʒ/
K, k	/k/	K, k	/k/
L, l	/l/	L, l	/l/
M, m	/m/	M, m	/m/
N, n	/n/	N, n	/n/
O, o	/o/	O, o	/o/
Ö, ö	/œ/	Ö, ö	/œ/
P, p	/p/	P, p	/p/
		Q, q	/k/, /kv/
R, r	/r/	R, r	/r/
S, s	/s/	S, s	/s/, /z/
Ş, ş	/ʃ/		

T, t	/t/	T, t	/t/, /ts/
U, u	/u/	U, u	/u/
Ü, ü	/ü/	Ü, ü	/ü/, /y:/, /x/
V, v	/v/	V, v	/f/, /v/
		W, w	/v/
		X, x	/ks/
Y, y	/j/	Y, y	/j/, /i/, /y/, /y:/, /aɪ/
Z, z	/z/	Z, z	/s/, /z/, /ts/
		Ä, ä	/ɛ/
		ß	/s/

(bkz. Gürsoy, 2010, s. 3; Horstmann, Settineri ve Freitag, 2020, s. 71-72; Ramers, 2015, s. 80; Rollfs, 2003, s. 6)

Yukarıdaki tabloda, iki dilde olan harfleri ve telaffuzları karşılaştırıldığında “c”, “i”, “j”, “s”, “v”, “y” ve “z” harflerinin her iki alfabede bulunmalarına rağmen Alman dilinde bazı kelimelerin içinde farklı telaffuz edildiğini görüyoruz. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazdıkları metinlerde bu farklılıklardan dolayı yazım hataları oluşmaktadır. Katılımcılar yazılı anlatımlarında

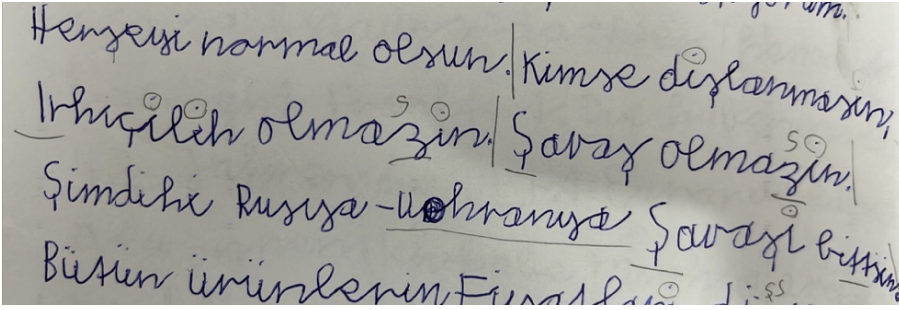
- “c” yerine “ç” harfini,
- “ç” yerine “c” harfini,
- “f” harfi yerine “v” harfini,
- “ğ” yerine “g”, “y” harfini veya tamamen “ğ” harfini eksik,
- “i” yerine “ı” harfini,
- “ı” yerine “y” harfini,
- büyük “i” harfini büyük “ı” harfi gibi,
- “k” yerine “c”,

- “s” yerine “z” harfini,
- “ş” harfi yerine “s” harfini
- ve “z” yerine “s” harfini kullanmışlardır (bkz. örnekler).

Öğrencilerin ürettikleri metinlerde olan yanlış harf kullanımları aşağıdaki örnek cümlelerde sunulmuştur.

Şekil 7

[1] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği



Not: kurşun kalemle yapılan düzenlemeler araştırmacıya aittir.

[1]: Kimse dışlanmasın, Irkiçilik olmazın.

[1]: Bide Kadına Şiddet bitsin.

[3]: Orda güzel okulara gideris arkadaş bulurus yeni bir dil öğrenmiş olurus

[7]: Herkes aynı parayı kazanmasını isterdim.

[9]: Yazın Basketbol oynaması çok sevli.

[10]: Zengin bir ülkede yani parası değerli olan bir ülke.

[12]: Biz ayılede beş kişiyiz.

[13]: İslamın bilgisi bana yardım etmiş konular var heleki saygıda ve Ahlak'da.

[14]: Türküm ama Türkiyede yaşamak istemiorum çünkü haberlerde **gördümüze** göre orda Kadınlara çok şiddet uygulanior veya öldürüyorlar.

[15]: *Kapalı kadınlar istediği mesleği yada işi yapamıyorlar çünkü baskı kapalı oldukları için muslumandı oldukları için.*

[16]: *İlk bir gün önce büyük ev temizlik yapıyordum ve akşama biz kendimizi temizliyordum.*

[18]: *Ben yaşamak istediğim bir ülkede Adalet isterdim, çünkü çonlukla çok kadın ülkelerde şiddete uğranıyor.*

[19]: *Corona`dan beri Kurban Bayramı eskisi gibi değil, lakin hala Aile olarak toplanıyoruz ve beraber yemek yiyip kahve veya çay içiyoruz.*

[22]: *Bernce İngiltere`de yaşamayı çok isterim çünkü ordaki ortamı çok güzel olduğunu inanıyorum.*

[23]: *Ben almanyada devam yaşamak isterdim, çünkü ben almanyada doğudum ve benim arkadaşlarım da almanyada yaşıyor.*

[24]: *7 sene Hanau 93 devans oyuncusuydum, 1 sene Hilalsporda sağ devans oyuncusuydum ve 1 senedir Fc Hochstadt`da 6er olarak oynıyorum.*

[25]: *Sonra Teylerim den, Anne ve Babam dan hediyemi alıyorum ve günün sonunda arabaynan Amcamın, Babanemin yanına gidiyorum*

[26]: *Ben Ailem ile Türkiye de yaşamak isterim çünkü bütün Ailem orda Ninem, Dedem ve kusenlerim.*

[26]: *Orda bizim Evlerimiz de var ve orası güzel ben Trabzon da oturuyorum.*

[27]: *Ben Miami de yaşamak istiyorum çünkü orası çok güzel.*

[27]: *Orda yasıagn insanlar çok sengin.*

[28]: *Ben las vegas`da yaşamak isterim çünkü çok güzel bir ülke ve insanlar.*

[29]: *Ben doğdum ve kendimi iyi hissetiyim bir ülkede yaşamak isterim.*

[29]: *Ailemin ve arkadaşlarımda oldu yerde.*

[30]: Köpekler gerçekten çok iyi hayvanlar onlar *İnsanları* mutlu ediyorlar ve onlar çok iyi duyurlar.

[30]: Köpekler çok daha iyi *bisden* duyurlar yüz kere.

[30]: Çünkü ben doktorda *İnsanlara yardım* edebilirim ve *adukatda İnsanlara özgürlük* verebilirim ve benim ikinci *Hayalim* çok büyük bi evde oturmak ve Türkiye de Köpeklere ve Kedilere *yardım* etmek.

[31]: belki de Frankfurtta *biras* yürümeye *çıkcam* akşama *aylemnen*.

[31]: Öbür güne *Arkadaşlarımla dışarı sipor* yapmaya *çıkcam*, ondan sonra evde odamı *topliyacam* ve *köpemi dışarı yürümeye götürucem*.

[32]: Tek başıma *Futbol oyunları* oynamayı severim, çünkü *Futbol* ile çok ilgileniyorum.

[35]: O benim için çok önemli biriydi *oyüzden gitiyinde* kendimi boş hissetim.

[45]: Biz dini Bayramlarda hepimiz *Bayram namazından sonra Dedemin Evinde buluşuruk* çünkü *Almanyada Ailemizde Dedem en büyük*.

[45]: *Bayramı* çok severim çünkü bütün ailemizden *buluşuyoruk* ve herkez çok mutlu.

[50]: *İngilizçe* ve *françizça* öğreniyorum.

[51]: *Yada yakalamayı* da çok severim, yani *heyçanlı* veya *enerjidolu oyunları* severim.

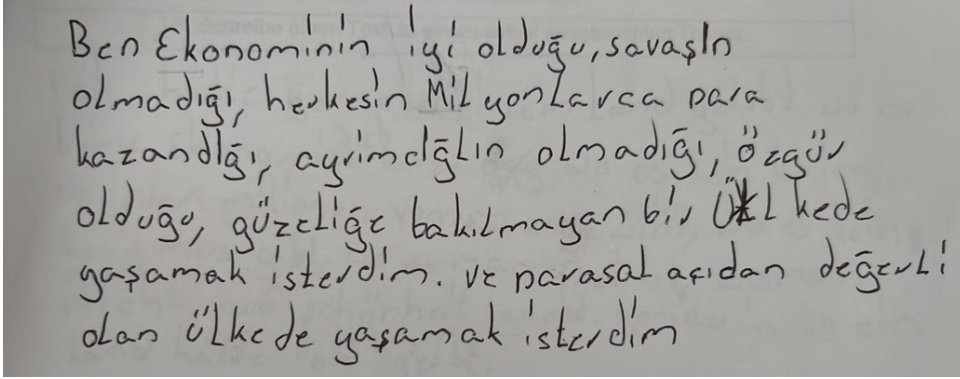
Büyük Harf Kullanımı

Türk dilinde büyük harf kullanımı tümce başında, dize başında ve özel isimlerin başında kullanılır (TDK). Alman dilindeyse büyük harf kullanımı bunlara ek olarak cümle içinde kullanılan bütün adların başında uygulanır. Örneğin anne, baba, bahçe gibi isimler Almandada büyük harfle (*Mama, Papa, Garten*) yazılır. Bazı katılımcıların Alman dilinde olan bu kuralı Türkçe metin üretimine aktardıkları tahmin ediliyor. Türkçe metin üretiminde yanlış büyük harf kullanımı aşağıdaki örneklerde sunulmuştur. Katılımcılar tümce içinde de isimlerin başında büyük harf kullanmışlardır. Diğer yandan bazı katılımcılar bazı özel isimleri her iki dilde de büyük yazılmasına rağmen küçük harfle yazmışlardır (bkz. örnek [8], [21],

[23], [28], [29]). Nadir yanlışların bir türü her iki dilde de küçük harfle yazılan kelimelerin büyük yazılmasıdır (bkz. [10]). Büyük harf kullanımıyla olan yanlışlar aşağıdaki örnek tümcelerde sunulmuştur.

Şekil 8

[5] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği



Not: Kurşun kalemle yapılan notlar araştırmacıya aittir.

[1]: Bide **Kadina Şiddet** bitsin.

[4]: Arkadaşlarimla hep **Dişari** çıktığımda hersaman **Futbol** oynuyoruz yada başka şeylerde oynuyoruz.

[5]: Ben **Ekonominin** iyi olduğu, savaşın olmadığı, herkesin **Milyonlarca** para kazandığı, ayrımcılığın olmadığı, özgür olduğu, güzeliğe bakılmayan bir **Ülkede** yaşamak isterdim.

[6]: Dinî **Bayramları** ya **Anneannem** 'in evinde, yada bizim **Bahçemiz** 'de kutluyoruz.

[8]: Ben aslında **almanyada** yaşamaktan temelli memnunum.

[9]: Biz **Yazın** **Sabah**'dan **Öylene** kadar **Basketboll** oynuyoruz.

[10]: **Almanya** tam **Müslüman** bir ülke değil.

[12]: Benim bir tane büyük **Abim** bir tane de büyük **Ablam** var.

[13]: **İslamın** bilgisi bana yardım etmiş konular var heleki saygıda ve **Ahlak**'da.

[14]: *Türküme ama Türkiyede yaşamak istemiorum çünkü haberlerde gördümüze göre orda **Kadınlara çok şiddet uygulanior veya öldürüyorlar.***

[18]: *Ben yaşamak istediğim bir ülkede **Adalet** isterdim, çünkü çonlukla çok kadın ülkelerde şiddete uğranıyor.*

[19]: *Corona`dan beri Kurban Bayramı eskisi gibi değil, lakin hala **Aile** olarak toplanıyoruz ve beraber yemek yiyip kahve veya çay içiyoruz.*

[20]: *Arkadaşlarımla günde en aşağı 5 saat dışarıda top oynuyorus ve günün sonunda eve gidip hepimiz beraber **Telefondan video oyunları** oynuyoruz.*

[21]: *Ramazan Bayramında bizim ailemiz tek kutluyor, çünkü akrabalarımız hepsi türkiyede yaşıyor ve **Babam** burda Almanyada iş bulduğu için **Annemle** tek geldi.*

[23]: *Ben almanyada devam yaşamak isterdim, çünkü ben almanyada doğudum ve benim arkadaşlarım da almanyada yaşıyor.*

[24]: *Hedefim bir **Zamanlar Milli** takımız için **Oynamak.***

[25]: *Dîni **Bayramlarında** hep önce **Namaz** kiliyoruz*

[26]: *Ben **Ailem** ile Türkiye de yaşamak isterim çünkü bütün **Ailem** orda **Ninem**, **Dedem** ve kusenlerim.*

[28]: *Ben **Las vegas**'da yaşamak isterim çünkü çok güzel bir ülke ve insanlar.*

[29]: *Çünke dedim gibi **Alem** ve çevrem burda yaşıyor ama ben türkiyeyi de çok seviyorum ve **Ailemin** bazıları orda.'*

[30]: *Çünkü ben doktorda **İnsanlara** yardım edebilirim ve adukatda **İnsanlara** özgürlük verebilirim ve benim ikinci **Hayalim** çok büyük bi evde oturmak ve Türkiye de **Köpeklere** ve **Kedilere** yardım etmek.*

[31]: *On dan sonra **Ablamı** almaya gidces ve elbise bakmaya gidces.*

[32]: *Galatasaray en sevdiğim **Futbol Takimi.***

[34]: Bir de Ramazan Bayramı **Amcalarım** ve **Babam** ile **Sabah Namazına** gideriz.

[35]: Ben bir kac yıl önce **Dedemi** kayıp etim.

[36]: 2021 de bana bir çocuk neden **almanyada** yaşadımızı sordu, bu benim canimi sıktı.

[38]: Sabah erkenden kalkıp, **Kahvaltı** yapmadan **Teyzeme** gideriz her sene.

[41]: En sevdiğim takım **liverpool**.

[41]: Ben yaliniz yoksa **Arkadaşimlarnan** Basketball oyniyorum.

[45]: Ben ve **Kuzenlerim** **Bayram** haşliğı mızı aldık dan sonra dışarı gidip bişeyler yeriz.

[47]: Her **Haft Sonu** birlikte oynarız.

[48]: Ben **Ağaçları**, **Çiçekleri** ve **Bulutları** çok seviyorum.

[49]: Ama bazen **almanyadan** gelmediğim için yani **türk** olduğum için olaylar oluyor.

[50]: Bu sene malesef gidemedik, çünkü **Babam** ve **Annem** çalıştı.

Ayrı veya Bitişik Yazılan Kelimeler

Türk Dil Kurumu tarafından belirlenen kurallar çerçevesinde ayrı ve bitişik yazılan sözcükler vardır. Araştırmanın kapsamında katılımcıların ayrı ve bitişik yazılması gereken kelimeleri yanlış yazdıkları belirlenmiş ve bu örnekler aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin en sık yanlış yazdıkları "ya da" bağlacıdır. Bunun yanı sıra bitişik veya ayrı (örneğin: *ya da*, *biraz*) yazılması gereken kelimelerin yanlış yazıldığı tespit edilmiştir. Bu durum sadece kelimelerle sınırlı kalmamış, eklerinde yazımında da yanlışlıklar yapıldığı dikkati çekmektedir.

[2]: **Bir az** çınardık ve köpeği istemedemden bacağımı tırmaladı.'

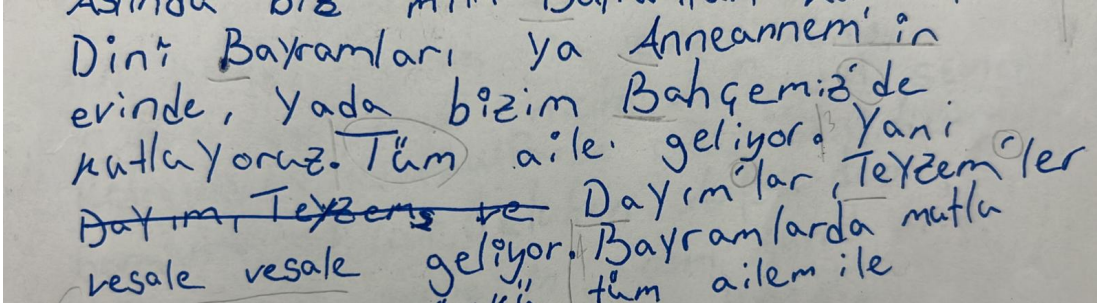
[4]: Arkadaşlarimla hep Dışari ciktiğimde hersaman Futbol oyniyoruz **yada** başka şeylerde oyniyoruz.

[6]: Dinî Bayramları ya Anneannem 'in evinde, **yada** bizim Bahçemiz 'de kutluyoruz.

[6]: Yani Dayım'lar, Teyzem'ler **vesale vesale** geliyor.

Şekil 9

[6] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği



Not: Kurşun kalemle olan notlar araştırmacıya aittir.

[13]: Arkadaşım beni camiye götürmüştür, ondan sonra hep geldim **şimdi ye** kadar 5 yıl oldu.

[14]: Ben burda yaşamaktan aslında mutluyum ama arada sırada ırkci insanlarla **karşı laştığım** için, artık burda yaşamak istemiorum.

[15]: Kapalı kadınlar istediği mesleği **yada** isi yapamıyorlar çünkü basi kapalı oldukları için musluman oldukları için.

[16]: Arkadaşarımla telefon oyunları **yada** bilgisayar oyunları oynamayı severim çünkü eğlenceli oluyor.

[21]: Bayramda hep güzel anılar var **bide** aileye karşı daha çok yaşıyoruz.

[21]: Aslında Almanya güzel bir ülkedir, sadece bazı insanlar **yada** şehirler beni zorluğa çekiyor veya korkmaya başlıyorum.

[22]: Bir ülke'de yaşamak istersem **ozaman** ordaki yaşam yeri, insanları (çoğunlukla) hoş olması iyi olur.

[24]: Top oynamak hobbilerimden **birtanesi**.

[30]: Köpekler korior İnsanları **yada** übür hayvanları.

[31]: **On dan** sonra Ablamı almaya gidces ve elbise bakmaya gidces.

[34]: 23 Nisan bizim evde çok kutlanmaz o yüzden çok **birşey** yazamıyacam.

[35]: Ben bir kac yıl önce Dedemi **kayıp etim**.

[35]: O benim için çok önemli biriydi **oyüzden** gitiyinde kendimi boş hissettim.

[36]: Ertesi gün bana bir soru sordu ve **dediki**, siz müslümanlarda neden sadece kadınlar **baş örtü** takar.

[41]: **Gün de** 2 sat oynuyorum.

[45]: Ben ve Kuzenlerim Bayram haşlıgımızı **aldik dan** sonra dışarı gidip **bişeyler** yeriz.

[51]: **Yada** yakalamayı'da çok severim, yani heyecanlı veya **enerjidolu** oyunları severim.

[52]: Ben arkadaşlarımla en çok Minecraft oynuyorum, çünkü o oyunda hiç sıkılamassın çünkü **herşey** yapabilirsin.

Bağlaç Olan “da” ve “de”nin Yazılışı

Cümle içinde bağlaç işlevi gören “da” ve “de” ayrı yazılır. Bağlaç olan “da” ve “de”nin bitişik yazılan bulunma durum ekiyle (-da / -de / -ta / -te) bir ilgisi yoktur (TDK, 2022). Öğrencilerin metinlerinde bağlaç işlevi gören “da” ve “de”nin yanlış yazımları için aşağıda bazı örnekler sunulmuştur.

[1]: **Bide** Kadına Şiddet bitsin.'

[2]: **Genede** öyle bir şaka yaptığım iyi değil di, çünkü...'

[14]: Türküm ama **Türkiyedede** yaşamak istemiorum çünkü haberlerde gördümüze göre orda Kadınlara çok şiddet uygulanior veya öldürüyorlar.

[18]: **Çocuklarda** küçük yaşda çalışmasınlar, **onlarde** fakir **olsalarda** denesinler Okula gitmeyi.

[21]: Akşama doğru herkese dağıtıyoruz ve evde **kenimizde** kurbanı yiyoruz.

[22]: **Bazen'de** sadece plaj olması, güzel havası olması daha çok iyi olur.

[28]: **Denizde** çok güzel

Şekil 10

[28] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği

Denizle çok güzel

İsim Çekim Eklerinin Yanlışları

Araştırmaya katılan öğrencilerin metin üretiminde isimlerin hâl ekleri, iyelik ekleri, çokluk ekleri, tamlama ekleri ve vasıta hâl ekleriyle yaptıkları yanlış yazımlar örneklerle aşağıda sunulmuştur.

Hâl Ekleri

Türk dilinde isimlerin yalın hâli, -i hâli, -e hâli, -de hâli, -den hâli olmak üzere beş farklı isim hâli mevcuttur. Araştırmaya katılan öğrencilerin hâl ekleriyle yaptıkları yanlışlar aşağıda sunulmuştur.

Şekil 11

[2] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği

Yara mı temizledikten sonra eve girdim ve akşam aklıma bir fikir geldi. Ablama şaka oynamak istedim

Not: Fosforlu kalemle yapılan notlar araştırmacıya aittir.

[2]: **Yara mı** temizledikten sonra

[16]: İlk bir gün önce büyük ev temizlik yapıyorus ve akşama biz kendimizi temizliyorus.

[17]: Giyin dikten sonra annemın ve babamın elini öpüyoruz.

[18]: Herkesi eşit davranmalılar.

[21]: Bayramda tam tek kutlamıyoruz, mesela benim veya ablamın arkadaşın ailesi hep misafire geliyorlar bide bayram harçlık veriyorlar.

[22]: **Bence** İngiltere'de yaşamayı çok isterim çünkü ordaki ortamı çok güzel olduğuna inanıyorum.

[33]: **Ben** seviyorum Football.

Tamlayan Eki

Tamlayan ekleri -(n)ın, -(n)in, -(n)un, -(n)ün olmak üzere isim tamamlamalarında birinci kelimenin sonuna eklenir. Katılımcıların eksik veya yanlış tamlama eklerinin kullanımı aşağıda bulunan örneklerde sunulmaktadır.

[7]: **Herkes** aynı parayı kazanmasını isterdim.

[22]: **Bence** İngiltere'de yaşamayı çok isterim çünkü ordaki **ortamı** çok güzel olduğuna inanıyorum.

[22]: Bazen'de sadece **plaj** olması, güzel **havası** olması daha çok iyi olur.

Şekil 12

[25] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği

Dini Bayramların hep önce Namaz kılıyoruz

[25]: Sonra Teylerim den, Anne ve Babam dan hediyemi alıyorum ve günün sonunda arabaynan **Amcamın**, Babanemin yanına gidiyorum

[39]: **Ben** arkadaşlarımla veya yalnız olarak oynamaktan hoşlandığım oyun Fortnite.

[47]: küçükken futbol **antremana** gitmiştim 3 sene oynadım ondan sonra bıraktım.

İyelik Ekleri

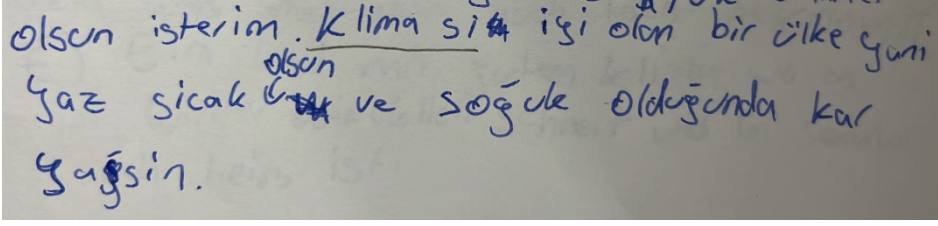
İyelik ekleri adların kişiye veya nesneye olan aidiyetini gösterir. Çalışma grubunda olan öğrencilerin iyelik ekleriyle ilgili yaptıkları yanlışlar aşağıda verilmiştir.

[2]: **Yara mı** temizledikten sonra...

[10]: **Klima si** iyi olan bir ülke yani yaz sıcak olsun ve soğuk olduğunda kar yağsın.

Şekil 13

[10] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği



Not: Kurşun kalemle yapılan notlar araştırmacıya aittir.

[11]: Ben Fifa ve Minecraft'en hoşlanırım, çünkü Fifa'da futbolcu gibi hisediyorum ve kendi bir takım da yapabilirim.

[17]: Giyin dikten sonra annemin ve babamın elini öpüyoruz.

[21]: Ramazan Bayramında bizim ailemiz tek kutluyor, çünkü akrabalarımız hepsi türkiyede yaşıyor ve Babam burda Almanyada iş bulduğu için Annemle tek geldi.

[21]: Bayramda tam tek kutlamıyoruz, mesela benim veya ablamın arkadaşın ailesi hep misafire geliyorlar bide bayram harçlık veriyorlar.

[24]: Hedefim bir Zamanlar Milli **takımız** için Oynamak.

Çokluk Ekleri

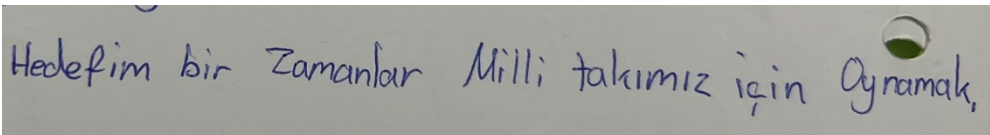
Çoğul ekleri, isimlere -ler ve -lar ekleriyle gelir ve onların sayısını çoğaltır. Çalışma grubunda olan öğrencilerin çokluk ekleriyle ilgili yaptıkları yanlışlar aşağıda sunulmuştur.

[6]: Yani **Dayım'lar**, **Teyzem'ler** vesale vesale geliyor.

[24]: Hedefim bir **Zamanlar** Milli takımımız için Oynamak.

Şekil 14

[24] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği

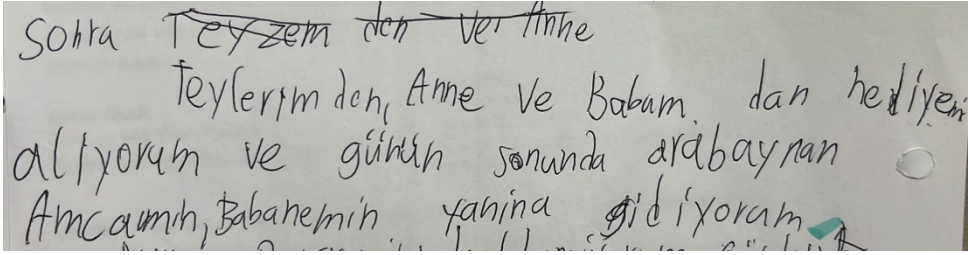


Vasıta Hâl Eki

Vasıta hâl eki isimlere “-la” veya “-le” olarak eklenir ve ile kelimesinin isimle bitişik yazılan şeklidir. Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin vasıta hâl eklerinin yanlış kullanımı aşağıdaki örneklerde sunulmaktadır.

Şekil 15

[25] Numaralı Öğrenci Metninden El Yazısı Örneği



Not: Fosforlu kalemle olan not/işaret araştırmacıya aittir.

[25]: *Sonra Teylerim den, Anne ve Babam dan hediyemi alıyorum ve günün sonunda arabaynan Amcamın, Babanemin yanına gidiyorum*

[31]: *belki de Frankfurtta biras yürümeye çıkcam akşama aylemnen.*

[42]: *Ben yaliniz yoksa Arkadaşimlarnan Basketball oyniorum.*

[42]: *Bağsende ablamnan oyniorum.*

[45]: *Bayrami çok severim çünkü bütün ailemizlen buluşuyoruk ve herkez çok mutlu.*

[51]: *Arkadaşlarimlan saklambaç oynamayı çok severim.*

[52]: *Ben arkadaşlarimlan en çok Minecraft oynuyorum, çünkü o oyunda hiç sikkılamassin çünkü herşey yapabilirsin.*

Noktalama Yanlışları

Noktalama işaretleri yazılı anlatımın anlaşılmasını okuyucu için kolaylaştırır, tümceleri ve öğelerini birbirinden ayırarak anlam katar ve okuyucunun dikkatini çeker. Dolayısıyla yazma becerisinin önemli bir parçasıdır (Bağcı ve Karagül, 2019, s. 310-311).

Araştırma kapsamında öğrencilerin metinlerinde tespit edilen noktalama yanlışları Tablo 6'da gösterilmiştir. Noktalama yanlışlarının sayısı tabloya eklenirken bir öğrencinin metnin içinde tekrar edilen aynı yanlışları bir kez sayılmıştır. Örneğin, bir öğrenci metinde bir çok kez yanlış olan "almanyada" kelimesini yazdıysa, bu bir yanlış olarak kabul edilmiştir. Katılımcılar metinlerinde Türk dilinde mevcut olan bütün noktalama işaretlerini kullanmadıkları için sadece kendi metinlerinde kullandıkları noktalama işaretleri (nokta, virgül, kesme işareti, iki nokta ve soru işareti) tabloya eklenmiştir. Tablo 7'de görüldüğü gibi soru işaretiyle sadece bir hata tespit edilmiştir. Bu diğer öğrencilerin soru işaretini doğru kullandığı anlamına gelmemektedir. Diğer öğrencilerin kurduğu tümceler soru işareti gerektirmedikinden daha fazla bir soru işareti yanlış sayısı tespit edilmemiştir.

Tablo 7

Noktalama Yanlış Sayıları

Noktalama Yanlış	Hanau	Frankfurt	Kriftel	Toplam
Nokta	5	7	7	19
Virgül	5	15	6	26
Kesme İşareti	16	7	8	31
İki Nokta	1	2	1	4
Soru işareti	-	-	1	1
Tırnak İşareti	-	-	1	1
Toplam	27	31	24	82

Tablo 7'ye dâhil olmayan noktalama işaretleri öğrencilerin bu işaretleri doğru kullandığı anlamına gelmemektedir. Tabloda eksik olan noktalama işaretlerini öğrenciler kurdukları cümlelerde kullanmamışlardır. Bu nedenle tabloya bütün noktalama işaretleri eklenmemiştir. Hanau ve Frankfurt'taki öğrencilerin soru ve tırnak işaretinde yanlışlarının olmaması, bu noktalama işaretlerin doğru kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Öğrencilerin (Hanau ve Frankfurt) kurduğu tümcelerde soru ve tırnak işareti gerekmemiştir.

Tablo 8

Noktalama Yanlışı Sayılarının Kentlere/ Kasabaya Göre Yüzdeler Dağılımı

Kent / Kasaba	Hanau	Frankfurt	Kriftel	Toplam
Toplam	27	31	24	82
%	%32,93	%37,8	%29,27	%100

Tablo 8'e göre çalışma sonucunda Rheim-Main Bölgesinde yaşayan Türk öğrencilerin metinlerinde tespit edilen 81 noktalama yanlışıdan %32,93'ü Hanau kentinde bulunan öğrencilere, %37,8'i Frankfurt şehrinde yaşayan öğrencilere ve %29,27'i Kriftel kasabasında yaşayan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında rastlanan noktalama yanlışılarının örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Noktanın Yanlış ve Eksik Kullanımı

Analiz edilen öğrenci metinlerinde, öğrencilerin tümce sonunda nokta koymadıkları, nokta konması gereken yerde virgül kullandıkları veya cümle içinde yanlış yere nokta koydukları gözlemlenmiştir. Bahsedilen yanlışıları gösteren örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

[3]: *Orda güzel okulara gideris arkadaş bulurus yeni bir dil öğrenmiş olurur*

[5]: *Ve parasal açıdan değerli olan ülkede yaşamak isterdim*

[10]: *Zengin bir ülkede yani parasi değerli olan bir **ülke**. **Ve** türkiye de gibi büyük camiler olsun isterim.*

[13]: *Arkadaşim beni camiye **götürmüştür**, **ondan** sonra hep geldim.*

[28]: *Denizde çok güzel*

[32]: *Kendim bile bir Futbol Takiminda oynuyorum Hafta sonlari Arkadaşlarimla oynamaya gidiyorum.*

[40]: *Benim en sevdiğim oyuncu **Mbappe onun** yüzünden hep Psg alıyorum*

[41]: *En sevdiğim oyun fifa, fifa bir futbol oyunu.*

Virgölün Yanlış Kullanımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin metin içerisinde virgül kullanıma bakıldığında, katılımcıların çoğunlukla bağlaçlardan önce virgül kullandıkları tespit edilmiştir. Fakat Türkçede bağlaçtan önce virgül kullanılmaz. Bu bağlamda Alman dilindeki virgül kurallarından biri, bağlaçtan önce virgölün kullanılmasıdır. Öğrenciler burada Alman gramerinden bildikleri bir kuralı Türkçe metin üretiminde kullandıkları tahmin edilmektedir. Katılımcıların metin içerisinde yanlış virgül kullanımı aşağıdaki örneklerle sunulmuştur.

[3]: Orda güzel okulara gideris arkadaş bulurus [,] yeni bir dil öğrenmiş olurus

[6]: Dinî Bayramları ya Anneannem 'in evinde, **yada** bizim Bahçemiz 'de kutluyoruz.

[8]: Ben aslında almanyada yaşamaktan temelli memiunum ve başka bir ülkede yaşamak istemem, **çünkü** burda bütün arkadaşlarım ve ailem oturuyorlar.

[11]: Ben Fifa ve Minecraft'en hoşlanırım, **çünkü** Fifa'da futbolcu gibi hisediyorum ve kendi bir takımı da yapabilirim.' Öğrencinin bu cümlede virgül kullanmaması gerekirdi.

[18]: Ben yaşamak istediğim bir ülkede Adalet isterdim, **cünku** çonlukla çok kadin ülkelerde şiddete uğraniyor.

[21]: Ramazan Bayramında bizim ailemiz tek kutluyor, **çünkü** akrabalarımız hepsi türkiyede yaşıyor ve Babam burda Almanyada iş bulduğu için Annemle tek geldi.

[21]: Annem ile Babam ya hediye veriyorlar, **yada** harçlık, bazen abartıyorlar.

[32]: Tek başıma Futbol oyunlari oynamayi severim, **cünkü** Futbol ile cok ilgileniyorum.

[35]: Başda zordur **ama**, vakit geçdikce daha az açıyor hatta kolaylıkla böyle olayları tanımadığın insanlara anlatabiliyorsun.

[38]: Bittikten sonra Anneannemi ve Dedemi görüntülü ararız, **çünkü** onlar Türkiye yaşıyor.

[47]: Ondan arkadaşlarımla futbol oynayorum, **ve** spor yapmasını seviyorum.

[50]: Bu sene maalesef gidemedik, **cünkü** Babam ve Annem çalıştı.

[52]: Ben arkadaşlarımla en çok Minecraft oynuyorum, **çünkü** o oyunda hiç sıkılmamam çünkü herşey yapabilirsin.

Kesme İşaretinin Yanlış Kullanımı

Türkçede Kesme işareti “Özel adlara getirilen iyelik, durum ve bildirme eklerinden sonra konur.” (Bağcı ve Karagül, 2019, s. 313).

Aşağıdaki örneklerde de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrenciler kesme işaretini ya kullanmamışlar ya da yanlış yerlerde kullanmışlar. Açıklık getirmek gerekirse, bazı öğrenciler kesme işaretini özel olmayan adlarda da kullanmışlardır. Diğer bir yanlış kullanımsa özel olan isimlerde iyelik, durum ve bildirme eklerinden sonra kesme işaretinin kullanılmamasıdır.

[6]: Dinî Bayramları ya **Anneannem’in** evinde, yada bizim **Bahçemiz’de** kutluyoruz.

[8]: Ben aslında **almanyada** yaşamaktan temelli memnunum.

[9]: Biz Yazın **Sabah’dan** Öylene kadar Basketboll oynuyoruz.

[14]: Türküm ama **Türkiyededede** yaşamak istemiorum çünkü haberlerde gördümüze göre orda Kadınlara çok şiddet uygulanior veya öldürüyorlar.

[21]: Ramazan **Bayramında** bizim ailemiz tek kutluyor, çünkü akrabalarımız hepsi **türkiyede** yaşıyor ve Babam burda **Almanyada** iş bulduğu için Annemle tek geldi.

[22]: Bir **ülke’de** yaşamak istersem ozaman ordaki yaşam yeri, insanları (çoğunlukla) hoş olması iyi olur.

[22]: **Bazen’de** sadece plaj olması, güzel havası olması daha çok iyi olur.

[23]: ‘Ben **almanyada** devam yaşamak isterdim, çünkü ben **almanyada** doğudum ve benim arkadaşlarım da **almanyada** yaşıyor.

[24]: 7 sene Hanau 93 devans oyuncusuydum, 1 sene **Hilalsporda** sağ devans oyuncusuydum ve 1 senedir Fc Hochstadt’da 6er olarak oynıyorum.

[26]: Orda bizim Evlerimiz de var ve orası güzel ben **Trabzon da** oturuyorum.

[27]: Ben **Miami de** yaşamak istiyorum çünkü orası çok güzel.

[29]: Çünkü dedim gibi Alem ve çevrem burda yaşıyor ama ben **türkiyeyi** de çok seviyorum ve Ailemin bazıları orda.

[30]: Çünkü ben doktorda İnsanlara yardım edebilirim ve adukatda İnsanlara özgürlük verebilirim ve benim ikinci Hayalim çok büyük bi evde oturmak ve **Türkiye de** Köpeklere ve Kedilere yardım etmek.

[31]: belki de **Frankfurta** biras yürümeye çıkcam akşama aylemnen.

[45]: Biz dini Bayramlarda hepimiz Bayram namazından sonra Dedemin Evinde buluşuruk çünkü **Almanyada** Ailemizde Dedem en büyük.

[50]: Yada **yakalamayi'da** çok severim, yani heyecanlı veya enerjili oyunları severim.

İki Nokta

TDK'ye göre iki nokta kendisiyle ilgili örnek ve/ veya açıklama verilecek tümcenin sonunda ve diyaloglarda konuşanları belirtmek için kullanılır. Böylelikle okuyucunun dikkati bu işaretten sonra gelecek olan açıklamaya, örneğe veya söze çekilir (Kalfa, 2017, s. 260).

Öğrencilerin iki nokta olması gereken yerde nokta kullandıkları tespit edilmiştir. İki nokta kullanımı açıklamalardan önce gereklidir. Katılımcıların iki nokta kullanımında yaptıkları yanlışlar (daha doğrusu eksik kullanımları) aşağıdaki örneklerde sunulmuştur.

[1]: Ben böyle bir ülkede yaşamak istiyorum.

[17]: Ben ailemle Kurban Bayramı şöyle kutluyorum.

[26]: Ben Ailem ile Türkiye de yaşamak isterim çünkü bütün Ailem **orda Ninem**, Dedem ve küsenlerim.

[47]: futbolu neden sevdiğimi **anlatacağım. küçüken** futbol antremana gitmiştim 3 sene oynadım ondan sonra bıraktım.

Soru İşareti

TDK'ye göre soru işareti içinde soru eki veya sözü barındıran tümceler ve sözlerin sonunda kullanılır. Cümleyi tamamlayan soru işareti "nokta"ya benzer bir işlevi gerçekleştirir. Dolayısıyla soru işaretini takip eden ilk harf büyük yazılır (Kalfa, 2017, s. 283).

Araştırmaya katılan bir öğrencinin soru işaretini eksik kullandığı tespit edilmiştir. Bu örnek aşağıda verilmiştir.

[36]: *Ertesi gün bana bir soru sordu ve dediki, siz müslümanlarda neden sadece kadınlar baş örtü takar.*

Tırnak İşareti

TDK'ye göre başka kişi veya kaynaktan alıntı yapıldığında bu sözler tırnak işareti içinde verilir. Altını çizilmek istenilen sözler, tümce içinde verilen bölüm başlıkları, eser ve yazı isimleri de tırnak işaretiyle verilir. Yazılı anlatımda doğrudan konuşmayı temsil eden cümleler tırnak içinde gösterilir.

Aşağıdaki örnekte tırnak işaretinin eksik olduğu tespit edilmiştir.

[36]: *Ertesi gün bana bir soru sordu ve **dediki**, siz müslümanlarda neden sadece kadınlar **baş örtü** takar.*

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Almanya'nın Rhein-Main Bölgesinde yaşayan iki dilli Türk çocukların yazım ve noktalama alanında yaptıkları yanlışlar incelenmiştir. Çalışmanın temel veri kaynağını öğrencilerin ürettiği Türkçe metinler oluşturmaktadır. Veriler analiz edildiğinde, katılımcıların yazım ve noktalama yanlışlarını kategorize eden, aşağıdaki başlıklar oluşturulmuştur:

- Türkçe ve Almanca Alfabe Farklılığından Kaynaklanan Yanlışlar
- Büyük Harf Kullanımına dair Yanlışlar
- Ayrı veya Bitişik Yazılan Kelimeler
- Bağlaç Olan “da” ve “de”nin Yazılışı
- İsim Çekim Eklerinin Yanlışları
- Noktalama Yanlışları

Bulgular değerlendirildiğinde, en sık yapılan yazım yanlışının alfabe farklılığından kaynaklandığını göstermektedir. Katılımcıların yazılı anlatımında harf karıştırılmasından kaynaklanan yanlışları da tespit edilmiştir. Öğrenciler:

- “c” yerine “ç” harfini,
- “ç” yerine “c” harfini,
- “f” harfi yerine “v” harfini,
- “ğ” yerine “g”, “y” harfini veya tamamen “ğ” harfini kullanmamaları,
- “ı” yerine “i” harfini,
- “i” yerine “y” harfini,

- büyük “ı” harfini büyük “i” harfi gibi,
- “k” yerine “c” harfini,
- “s” yerine “z” harfini,
- “ş” harfi yerine “s” harfini
- ve “z” yerine “s” harfini kullanmışlardır.

Bahsedilen yanlışlar hem Türk alfabesinde olan “ç”, “ş”, “ğ”, ve “ı” harflerinin Alman alfabesinde olmamasından hem de “c”, “f”, “v”, “y”, “ı”, “s”, “z” gibi harflerin her iki alfabede bulunmalarına rağmen telaffuz edildiği gibi yazılmalarından dolayı meydana gelmektedir. Örneğin, “s” harfi “Seil” (ip) kelimesinde “z” gibi, “Fluss” (nehir) kelimesinde ise “s” gibi telaffuz edilmektedir. Almancada harfin ve telaffuzun farklı olması, öğrencilerin Türkçe metin üretiminde kelimeleri yanlış yazmasına sebebiyet verdiğini düşündürmektedir. Açıklık getirmek gerekirse, öğrencilerin Almancada sahip oldukları harflere dair bilgilerini Türkçe metin üretiminde kullandıkları varsayılmaktadır. Bu dil bilgisi aktarımı ve uygulaması yazılı Türkçe anlatımda yanlış yazımlara sebebiyet vermektedir.

Alanda daha önce yapılan yazım ve noktalama incelemeleri benzer sonuçlar vermiştir. Aytemiz’in (1990) yaptığı çalışmada, öğrencilerin ı-i, s-z, p-b, t-d, g-k harflerini karıştırdıkları tespit edilmiştir. Yıldız ve Öztürk’ün (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok ı-i, z-s, t-d, y-i-e, c-ç, u-i-i ve z-s harflerini karıştırdıkları belirlenmiştir. Üstün’ün (2020) yaptığı çalışmada öğrenci metinlerinde ı-i, z-s, ç-c, ş-s, v-w, ğ-g, harfleri birbiriyle karıştırılmıştır. Bahsi geçen üç çalışmada da s-z ve ı-i harflerinin sıkça karıştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgu ve sonuçları daha önce yapılan araştırmaları desteklemektedir. Bu sonuçlar Türkçe yazı eğitimi kapsamında harf ve ses eğitiminin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Katılımcıların en sık yaptığı ikinci yazım yanlışı büyük küçük harf kullanımıyla ilişkilidir. Türkçe metin üretiminde öğrencilerin özel olmayan isimlerin başında da büyük harf kullandıkları tespit edilmiştir. Türkçede cümle ve dize başında ve özel isimlerde büyük harf

kullanımı uygulanırken, Almancada özel olmayan isimler de cümle içinde/ ortasında büyük harfle başlamaktadır. Örneğin, “aile”, “bahçe”, “namaz” gibi kelimeler katılımcıların metinlerinde büyük harfle “Aile”, “Bahçe” ve “Namaz” şeklinde yazılmıştır. Bu kelimelerin Almanca karşılığı “Familie”, “Garten”, “Gebet”tir ve Almanca yazılı anlatımda isimle, cümle içinde de büyük harfle yazılır. Öğrencilerin, Almancada bulunan bu yazım kuralını Türkçeye aktarmış oldukları yani Türkçe metin üretimi sırasında uyguladıkları tahmin edilmektedir. Bu durum Türkçe metin üretiminde yazım yanlışına sebebiyet vermektedir.

Alanda daha önce yapılan çalışmalarda da (Aytemiz, 1990; Üstün, 2020) yanlış büyük harf kullanımı bulgularla belirlenmiştir. Öğrencilerin yanlış büyük harf kullanımı Türkçe yazım eğitiminin ihtiyacının altını çizmektedir. Zira öğrencilerin eğitim almadıkları veya bilginin oturmadığı bir konuda (Türkçe yazım ve noktalama) başka dil bilgisinden faydalanmaları doğaldır.

Analiz edilen metinlerde, üçüncü sırada en sık yapılan yazım yanlışın ayrı ve bitişik yazılan kelimelere dair olduğu tespit edilmiştir. Bu ayrı veya birleşik yazım Türkçede anlam kaybına neden olabilir. Öğrencilerin en sık yaptıkları yanlışın “ya da” bağlacını bitişik yazmak olmuştur. Bunun yanı sıra “her şey” ve “bir şey” kelimeleri de yanlış bir şekilde bitişik yazılmıştır. Bu tür yanlış bitişik yazımların da Almanca dil bilgisinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Almancada “ya da” (oder), “her şey” (alles) ve “bir şey” (etwas) kavramları tek bir kelime olarak yani bitişik yazılır. Genelleştirmek gerekirse, Almancada iki kelimenin farklı/yeni bir anlam taşıması için kelimelerin bitişik yazılması gerekmektedir. Örneğin, “Schulbuch” (ders kitabı) kelimesi aslında iki kelimedenden, “Schule” (okul) ve “Buch” (kitap), oluşmaktadır ancak sadece bitişik yazıldığında “ders kitabı” anlamına gelmektedir.

Alanda daha önce yapılan çalışmalarda (Aytemiz, 1990; Üstün, 2020) Almanya’da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ayrı ve bitişik yazılan kelimelerde zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Aytemiz’in (1990) çalışmasında olduğu gibi bu araştırmanın bulgularında da öğrencilerin iki isimden oluşan kelimeleri yanlış bir şekilde bitişik yazdıkları gözlemlenmiştir ve öğrencilerin Alman yazım kurallarına göre yazdıkları tahmin edilmektedir. Üstün’ün

(2020) çalışmasında da katılımcıların bitişik yazılması gereken kelimeleri ayrı ve ayrı yazılması gereken kelimeleri bitişik yazdıkları ifade edilmektedir.

Yukarıda bahsi geçen üç yazım yanlış türünün sayılarına bakıldığında, en çok yazım yanlışı yapan öğrencilerin araştırmaya Frankfurt'tan katılanlar olduğunu görmekteyiz. Araştırmaya Hanau ve Frankfurt'tan katılan öğrenciler değerlendirildiğinde bahsedilen üç yazım yanlışı türünde Frankfurt'lu öğrencilerin daha fazla yazım yanlışı yaptıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçların nedeni, Frankfurt'taki öğrencilerin Türkçeye daha az maruz kalmalarıdır. Frankfurt'taki öğrencilerin dinî eğitim çevresinde etkileşim hâlinde oldukları çevrede daha az Türkçe eğitimi almaktadırlar. Örneğin Hanau camisinde eğitim gören öğrenciler Frankfurt Fechenheim'da eğitim gören öğrencilerle kıyaslandığında daha çok Türkçe dil girdisiyle karşılaşmaktadırlar. Hanau camisinde dinî eğitimin Türkçe yapılmasından dolayı öğrencilerin daha çok Türkçe dil girdisiyle etkileşim hâlinde oldukları bilinmektedir. Dinî eğitimin Türkçe olması öğrencilerin daha çok Türkçe duymaları, konuşmaları, okumaları (ve yazmaları) için imkân sağlamaktadır. Bu durumun yazma becerisini de etkilediği düşünülmektedir. Diğer yandan Frankfurt Fechenheim'da bulunan caminin eğitim dili Almancadır. Bu durumda burada eğitim alan Türk çocukları daha az Türkçe duymakta, konuşmakta, okumakta ve yazmaktadırlar.

Öğrencilerin isim çekim hâllerini yanlış kullandıkları tespit edilmiştir. İsim çekim hâllerine dâhil olan hâl, iyelik, çokluk, tamlayan ve vasıta hâl eklerinin yanlış veya eksik yazıldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin en sık yaptıkları yanlışların hâl ekleri üzerine olduğu tespit edilmiştir. Aytemiz'in (1990) yaptığı çalışmada da katılımcıların hâl, tamlayan, iyelik ve vasıta eklerini yanlış veya eksik kullandıklarını tespit edilmiştir. Bu bağlamda bu çalışma Aytemiz'in (1990) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bunlara ilaveten öğrencilerin metin üretiminde kullandıkları noktalama işaretlerinden noktayı (.), iki noktayı (:), virgülü (,), kesme ('), soru (?) ve tırnak (" ") işaretini de yanlış, eksik veya gereksiz kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en sık kesme işaretini, virgülü ve sonrasında noktayı yanlış kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin virgülün kullanımıyla ilgili olarak yaptıkları en belirgin yanlış, bağlaçtan önce virgül kullanmaktır. Bağlaçtan önce virgül kullanımı Türkçede doğru olmasa da Almandada mevcut ve gereklidir. Bu bağlamda, öğrencilerin Almandada bildikleri virgüle ilişkin gramer bilgisini Türkçe metin üretiminde de uyguladıkları düşünülmektedir. Öğrencilerin, Alman dilinde noktalama işaretlerinin kullanımı hakkında bildiklerini Türkçe metin üretiminde uygulamaları noktalama yanlışlarına sebebiyet vermektedir. Çalışmada bahsi geçmeyen noktalama işaretleri öğrenciler tarafından kullanılmamıştır ve cümle/ metin yapısına bakıldığında bunların kullanımının gerekli olmadığı tespit edilmiştir.

Yapılan doküman incelemeleri gösteriyor ki, Almanya'da yaşayan Türk çocukları yazma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu ihtiyacı eğitim öğrenim çevresinde gerçekleştirme verimli olacaktır.

TTK'nin yazım ve noktalamaya ilişkin kazanımına (TTK.4.7.: "*Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.*" MEB, 2018, s. 10.) bakıldığında ve araştırmanın bulgularıyla kıyaslandığında öğrencilerin bu kazanımların çoğuna sahip olmadıkları tespit edilmiştir. TTK kazanımları büyük harf kullanımını ele almakta fakat farklı alfabelerden kaynaklanan ses ve harf ilişkisini, isim çekim hâllerinin yazılışını ve noktalama işaretlerine ilişkin detaylı açıklamaları içermemektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışların büyük bir kısmının Almandanın etkisinden kaynaklandığı için, yazım ve noktalamayla ilgili kazanımların ikinci dille ilişkilendirilmesi faydalı olacaktır. Aynı zamanda MEB'in 2019 Türkçe müfredatına bakıldığında, kazanımların büyük harf kullanımına ve daha çok noktalama işaretlerin kullanımına odaklandığı görülmektedir. Ancak araştırmalar, yurt dışındaki Türk çocuklarının sadece büyük küçük harf kullanımına değil, diğer yazım kurallarını da öğrenme ihtiyacı duyduklarını ortaya çıkarmaktadır.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar daha önce benzer veya aynı alanda yapılan ilgili araştırmaları destekler niteliktedir. Örneğin, Üstün de (2020) Frankfurt kentinde yaptığı araştırmada ortaöğrenim öğrencilerinin yazma becerileri değerlendirmesinde benzer sonuçlar almıştır. Üstün'ün oluşturduğu dört yanlış başlıklarından üçü bu araştırmada yer

almaktadır. Bu bağlamda bu araştırma ilgili araştırmaları doğrular niteliktedir. Buna ek olarak, daha önce araştırma yapılmamış olan Hanau kentinde ve Kriftel kasabasında bu araştırma çerçevesinde veri toplanıp incelenmiştir.

Öneriler

Bazı araştırmacılara göre iki dilli yetişmenin başarılı gelişmesi için üç önemli şart bulunmaktadır. Bunlar, birinci ve ikinci dilin koordineli olarak (yani eş zamanlı) öğretilmesi, dil destek süresi ve öğrencilerin (ve buldukları toplumun) birinci dile (yani bu durumda Türkçeye) karşı tutumlarıdır. Bu destekleme süresinin en az altı sene olması tavsiye edilmektedir (Gogolin, 2005, s. 21-22).

Dil öğreniminin kalite standartlarına bakıldığında Alman devlet eğitim sistemi, şu an bu şartları ülke çapında oluşturamamıştır. Almanya'da eğitim, eyaletlerin hususi işidir ve eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Örneğin on altı eyaletten sadece yedi eyalet kendi eğitim ve kültür bakanlıklarında köken/ birinci/ ana dili derslerine resmen yer vermiştir. Ana dili dersleri bu eyaletlerin müfredatlarında yer alsa da seçmeli bir ders olarak sunulmaktadır ve veliler tarafından ön kayıt gerektirmektedir. Eğer ana dili dersine yeterli sayıda katılımcı bulunamazsa ana dili dersi sınıfı açılmamaktadır.

Bu bağlamda Türk çocuklarının Türkçe eğitiminin gerçekleşmesi için velilere önemli bir rol düşmektedir. Velilerin Türkçe dersleri için kayıt yaptırmaları gerektiği için öncelikle Almanya'da yaşayan Türk velilerini Türkçe dersinin önemi hakkında bilgilendirmek gerekmektedir. Aileler her ne kadar ev ortamında çocuklarıyla Türkçe olarak iletişime geçseler de bazı dil becerileri özel eğitim gerektirmektedir. Okuma ve yazma becerisi (ve yazım ve noktalama gibi bunun alt becerileri) bu anlamda öne çıkmaktadır.

Almanya'da ana dili ders sınıfları oluşturulduğunda bu dersler öğleden sonra standart ders programının dışında gerçekleştirilmektedir. Bu koşullar koordineli olarak veya karşılaştırmalı dil edinimi için verimli değildir. Koordineli dil ediniminde dillerin alfabe edinimi eş güdümlü ve karşılaştırmalı bir şekilde ilerlemektedir. Böylece öğrenciler iki farklı dilin

alfabelerini öğrenirken onların farklılıklarını ve benzerliklerini öğrenmeleri beklenmektedir. Bu metot için Frankfurt'ta kurulan KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht) modeli son derece başarılı bir örnektir. Bu eğitim modelinde ilkokul öğrencilerine Türk ve Alman alfabesi eş zamanlı ve karşılaştırılmalı öğretilmektedir. Bu modelin ilk okullarda uygulanmasının sebebi, iki dilliliği avantaja çevirebilmek için her iki dilde de eğitimin erken başlanılmasının gerektiği savunulmaktadır. Yani okuma yazma öğrenilirken iki dilde de eğitim almanın, hem gelecekteki eğitim öğrenim hayatında faydalı olacağı hem de dil becerileriyle ilgili sorunların oluşumunun önleneceği düşünülmüştür. Yalnız bu model ülke çapında değil inisiyatifi kullanan sayısı az okullarda gerçekleştirilmektedir. Bu model ilkokullar için tasarlanmıştır.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türk diline karşı tutumlarını olumlu şekillendirmek gereklidir. Bu konuda da öğrencinin velisi ve sosyal çevresi yine önem taşıyor. Yani bir çocuğun ana diline karşı tutumunu göz önünde bulundurduğumuzda, ailelerin çocuklarını bu konuda güçlendirmeleri ve desteklemeleri gereklidir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri kapsamında da Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının dil edinimi desteklenmelidir. Yazma becerisini veya özellikle yazım ve noktalama alt becerisini göz önünde bulundurursak aşağıdakiler öneriler sunulabilir:

- Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda Türk alfabesi öğretilirken karşılaştırmalı olarak Alman alfabesine değinmek gerekmektedir. Böylece öğrencilerin alfabeler arası farklılıklar ve benzerlikler hakkında bilinçlenmeleri sağlanır.
- Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda öğrencilerin çok dilliliği ve çok kültürlülüğü göz önünde bulundurulmalıdır. Dil ve kültür çeşitliliği ders programına ve etkinliklere dâhil edilmelidir.
- Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nda işlevsel yazma etkinliklerinin sayısı artırılmalıdır. Örneğin mektup, e-posta, web sayfası için metin gibi.

- Türkçe dersleri çerçevesinde Türkiye’de yaşayan çocuklarla e-post /mektup arkadaşlıkları teşvik edilmelidir. Bu sayede (gerçek bir durumda) otantik metinler yazma ve yaşlılardan öğrenme imkânına erişilebilir.
- Türkçe ve Türk Kültürü Programı’nda doğrudan yazmayla ilgili kuralların (yazım, noktalama, isim çekim hâlleri, tümce bilgisi gibi) öğretimi ve açıklamasına daha fazla yer verilmelidir.
- Türkçe ve Türk Kültürü Programı’nda doğrudan yazmayla ilgili kurallarla (yazım, noktalama, isim çekim hâlleri, tümce bilgisi gibi) ilgili işlevsel etkinliklere daha fazla yer verilebilir.
- Türkçe ve Türk Kültürü Programı’nda yazım ve noktalamaya ilişkin kazanımların detaylandırılması ve artırılması gerekmektedir.
- Yazma becerisi diğer dil becerileri ile beslenir. Öğrencilerin Türkçe edebî metin okumaları hem okuma ve yazma becerilerini olumlu etkileyecektir hem de Türk kültür bilgilerini ve kelime hazinelerini genişletecektir.

Kaynaklar

- Ahrenholz, B. (2017). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. İn: Ahrenholz, B. ve Oomen-Welke. I. (Ed.): Deutsch als Zweitsprache, 3-20.
- Aksoy, E. (2010). Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin kimlik algılamaları ve buna bağlı olarak karşılaştıkları ayrımcılık sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 7-38.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkiyat/issue/16656/521370>
- Aktürkoğlu, B. (2017). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 6 (25), 2345-2356.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31577/357228>
- Aytemiz, Aydın (1990). *Zur Sprachkompetenz türkischer Schüler in Türkisch und Deutsch: Sprachliche Abweichungen und soziale Einflußgrößen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Bağcı, H., ve Karagül, S. (2013). Yazım ve Noktalama Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 307-334.
- Bağcı, H., ve Karagül, S. (2019). Yazım ve Noktalama Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 303-330.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edition. New York: Multilingual Matters.
- Bayrak, A. ve Üstün, B. (2020). Almanya'da İki dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8 (2), 350-365. <https://doi.org/10.37583/diyalog.845596>

- Behörde für Schule und Berufsbildung (2022). *Bildungsplan Grundschule – Herkunftssprachen*. Freie und Hansestadt Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/16762724/61494c7fb177a23e35c4833e938a9614/data/herkunftsspr-unterricht-gs-2022.pdf>
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2022b). *Bildungsplan Studienstufe – Neuere Fremdsprachen Türkisch*. Freie und Hansestadt Hamburg. <https://www.hamburg.de/contentblob/16762896/8557e960fd9d2d2ea7bbfa4211b1c0f9/data/fsp-tuerkisch-gyo-2022.pdf>
- Berlinghoff, M. (14.05.2018). Geschichte der Migration in Deutschland. Dossier Migration. Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/dossier-migration/252241/geschichte-der-migration-in-deutschland/#footnote-reference-4>
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2015). *Rahmenplan für die Jahrgangsstufen 1- 10 der Berliner und Brandenburger Schulen*. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/amtliche-fassung/>
- Boer, İ., Haerkkötter, R., Kappert, P, Adatepe, S. (2002). *Türken in Berlin 1871 – 1945. Eine Metropole in Erinnerungen osmanischer und türkischer Zeitzeugen*. Berlin: De Gruyter.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, vol. 49, no. 2, 222-251.

Cresswell, J. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Edt: SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 165-176.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23762/253280>

Deutsche UNESCO-Kommission (2021). *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*.
https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2001_Allgemeine_Erklärung_zur_kulturellen_Vielfalt.pdf

Deutsche Nationalbibliothek. Katalog der Deutschen Nationalbibliothek
https://www.dnb.de/DE/Home/home_node.html

Diebold, A. R. (1964). *Incipient bilingualism*. In Hymes, D. (Ed.) *Language in culture and society*. New York: Harper and Row.

Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (2012). *Türkisch. Bildungsplan für die Oberschule*. Freie Hansestadt Bremen.
<https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekunderbereich-i-15226>

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2015). *Die Grundschule im Land Bremen – Herkunftssprachen*. Freie Hansestadt Bremen.
<https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/primarstufe-15222>

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2015). *Die Gymnasiale Oberstufe im Land Bremen – Fortgeführte Moderne Fremdsprachen*. Freie Hansestadt Bremen.
<https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekunderbereich-ii-allgemeinbildend-16698>

DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
Publikationendatenbank

<https://www.dipf.de/de/forschung/publikationen/publikationendatenbank>

Ergin, M. (2009). Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım/ Yayım/ Tanıtım.
https://www.academia.edu/39263617/Turk_Dil_Bilgisi_Bilgisi_Muharrem_Ergin_Istanbul_2009_Urnu_Turuz

Fürstenau, S. (2011). *Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung*. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Ed.) *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25-50.

Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). *Educational research an introduction*. USA: Longman Publisher.

Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden Mass.: Wiley-Blackwell.

Gogolin, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In Röhner, C. (Ed.) *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim/ München: Juventa, 13-24.

Gogolin, I., (2006). „Wertschätzung und Förderung von Mehrsprachigkeit“ und „Deutsch lernen“ sind kein Widerspruch... In Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Ed.) *Gleiche Chancen für alle: Mögliche Perspektiven der Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule*. Dokumentation einer Fachtagung am 19.10.2006 im Bundespresseamt. Berlin.

Graf, P. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.

Güneş, F. (2020). Yazmanın Temel Bileşenleri. Bağcı Ayrancı, B., ve Başkan, A. (Ed.) *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi*, 1-14.

- Gürsoy, E. (2010, August). *Sprachbeschreibung Türkisch*. Pro DaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg Essen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. Almanya Örneği*. Ankara: Akçağ Yayınlar.
- Hansegård, N. E. (1975). *Tvåspråkighet eller halvspråkighet?* Aldus, Series 253, Stockholm, 3rd edn.
- Haugen, Einar (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour*. Philadelphia: Penn. University of Pennsylvania Press.
- Hekimler, O. (2009). Günümüzde Almanya'daki Türk Varlığının Sosyal Yansımaları. *Sosyal Bilimler Metinleri*, (2), 1-31. <https://dergipark.org.tr/pub/sbm/issue/48006/610206>
- Horstmann, S., Settinieri, J. ve Freitag, D. (2020). *Einführung in die Linguistik für DaF/DaZ*. Schönöng: Paderborn.
- İpek, O. (2022). Yazma Eğitiminin Temel Kavramları. In Arı, G. ve İpek, O. (Ed.) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Iksad Publications, 159-210. <https://iksadyayinevi.com/wp-content/uploads/2023/01/DIL-EGITIMININ-TEMEL-KAVRAMLARI.pdf>
- Kalfa, M. (2018). *Başlangıçtan Günümüze Türkçede Noktalama*. Ankara: Akçağ.
- Kalfa, M. ve Mete, F. (2020) Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklara Yazma Çalışması, *Turkish Studies – Language and Literature*, 15 (1), 233-246. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40076>
- Kapağan, E. (2021). Kültür, Tarih ve Kimlik Açısından Dilin Önemi, *Karabük Türkoloji Dergisi*, IV (2021), Karabük, 49 – 58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2169155>
- Kaplan, M. (2018). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) Türkçe Öğretimi El Kitabı, Ankara: PegemA Yay, 263-306.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2019). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed.) Türkçe Öğretimi El Kitabı, Ankara: PegemA Yay, 263-302.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. Ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kırmızı, B. (2016). Göçmen Türklerin Almanya'da Yaşadığı Sorunların Dünü ve Bugünü. *Littera Turca, Journal of Turkish Language and Literature*, 2(3), 145-156.
<https://doi.org/10.20322/lt.86415>
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4 (1), 303-313.
https://www.academia.edu/41625133/Almanya_da_Yasayan_Turklerin_Turkce_Dil_Becerileri_Uzerine_Bir_Inceleme
- Königseder, A. ve Schulze, B. (2005). Türkische Minderheit in Deutschland. In *Vorurteile. Informationen zur politischen Bildung*. Heft 271, 27-35.
<https://www.bpb.de/themen/migration-integration/anwerbeabkommen/43259/tuerkische-minderheit-in-deutschland-geschichtlicher-rueckblick/>
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.
<https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14849#:~:text=Anlama%2C%20dinleme%20ve%20okuma%20becerilerini,verici%20dil%20olarak%20da%20adlandırılır.>
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. New York: Longman.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

https://www.academia.edu/46468079/TÜRKÇE_DERSİ_2005_6_7_8_SINIFLAR_ÖĞRETİM_PROGRAMI

MEB (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, ,4 ,5 ,6 ,7 ve 8. Seviyeler)* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

https://yrygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/19101919_Turkce_ve_Turk_Kulturu_Dersi_OYretim_ProgramY_Turkce.pdf

MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf>

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2019). *Lehrplan - Herkunftssprachlicher Unterricht – Grundschule*. Saarland.

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Grundschule/GS_Lehrplan_HSU.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Ministerium für Bildung und Kultur Saarland (2019b). *Lehrplan – Herkunftssprachlicher Unterricht – Weiterführende und allgemein bildende Schulen*. Saarland.

https://www.saarland.de/SharedDocs/Downloads/DE/mbk/Lehrplaene/Lehrplaene_Gemeinschaftsschulen/Herkunftssprachlicher_Unterricht/LP_HSU>Weiterfuehrende_Schulen_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Türkisch als spät beginnende Fremdsprache. Wahlfach der Oberstufe*. https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_TUERK4.pdf

https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_TUERK4.pdf

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). *BASS – Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW, Herkunftssprachlicher Unterricht*. Bildungsportal NRW. <https://bass.schul-welt.de/16253.htm>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. Bildungsportal NRW. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2023b). *Türkisch an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. Bildungsportal NRW. <https://www.schulministerium.nrw/tuerkisch-schulen-nordrhein-westfalen>
- Müller, N., Kupisch, T., Schmitz, K. & Cantone, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. 3.Auflage. Tübingen: Narr.
- Neumann, U. (2014): Deutsch als Zweitsprache im Unterricht. Präsentation zur Einführungsveranstaltung im April 2014. In Gogolin, I. & Hartung, S. & Lehrberger, R. & Lengyel, D. & Neumann, U./ Schwaiger, M. A. (Ed.) *Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Unterricht*. Universität Hamburg, 7-12. <https://docplayer.org/377263-Mehrsprachigkeit-und-deutsch-als-zweitsprache-daz-im-unterricht.html>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008). *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4, Herkunftssprachlicher Unterricht*. Niedersachsen. https://cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Schulform&v0_0=Grundschule&
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Türkisch*. Niedersachsen. https://cuvo.nibis.de/index.php?p=search&k0_0=Fach&v0_0=Türkisch&
- Oskar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Ögel Horny, S. (2011). *Migrationsbedingte muttersprachliche Defizite türkischer Kinder in Deutschland, Eine empirische Untersuchung in Tübingen*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özbay, M. (2011). Yazma Eğitiminde Noktalama ve İmla. Özbay, M. (Ed.) *Yazma Eğitimi*, (177-195). Ankara: Pegem Akademi.
- Petschel, A. (10 März 2021). Kinder mit Migrationshintergrund. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/datenreport-2021/bevoelkerung-und-demografie/329526/kinder-mit-migrationshintergrund/>
- Poarch, G. (2013). *Some Thoughts on Bilingualism*. In Elsner, D. & Keßler, J.-U. (Ed.) *Bilingual Education in Primary School: Aspects of Immersion, CLIL, and Bilingual Modules*. Tübingen: Narr, 7-15.
- Ramers, K. H. (2015). *Phonologie*. In Meibauer, J., Demske, U., Geilfuß-Wolfgang, J., Pafel, J., Ramers, K. H., Rothweiler, M., & Steinbach, M. *Einführung in die germanistische Linguistik*. 3. Auflage. J. B. Metzler: Stuttgart, Weimar, 71-121.
- Riel, C. M. (2013). Multilingual discourse competence in minority children Exploring the factors of transfer and variation. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 254-292.
- Riel, C., Yılmaz-Woerfel, S., Barberio, T. & Tasiopoulou, E. (2018). Mehrsprachigkeit. Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren. In Brehmer, B. & Mehlhorn, G. (Ed.) *Potentiale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. Narr: Stauffenburg, 93-116.
- Rollfs, S. (2003). Türkisch. In Hirschfeld, U., Kelz, H. P., Müller, U. (Ed.) *Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu: Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*, 1-16.
<https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Türkisch.pdf>

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2022). *Sprachen lernen*.
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2022). *Erstsprachenunterricht*.
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2021). *Zweisprachige deutsch-türkische Alphabetisierung und Erziehung*.
<https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/sprachen/>
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. L. (2008). Key concepts in Bilingual Education: Ideological, Historical, Epistemological, and Empirical Foundation. In Cummins, J. & Hornberger, N. H. (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Second Edition. New York: Springer, 3-17.
- Staatliche Schulämter in Hessen (yayım tarihi yok). *Mehrsprachigkeit – Unterricht in der Herkunftssprache*. Hessen. <https://schulaemter.hessen.de/schulbesuch/unterricht-in-der-herkunftssprache>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB (2023). *LehrplanPLUS*.
https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=grundschule&wt_1=schulart&w_fach=daz&wt_2=fach
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – ISB (2023). *LehrplanPLUS*.
https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/mittelschule/inhalt/fachlehrplaene?w_schulart=mittelschule&wt_1=schulart
- Staatsministerium für Kultus (2021). *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/ Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen – Deutsch als Zweitsprache*.

Freistaat Sachsen.

<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=109&lplansc=l19mxtXg55h54JcbnhMD&token=6193e6d126320156ec8cf5042ba92003>

Staatsministerium für Kultus (2014). *Rahmenplan Grundschule – Herkunftssprache im Wahlbereich*. Freistaat Sachsen.

<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=97&lplansc=x2mYcEStAQisnVPke2uP&token=669d7ffa6425a7a254e271d1b8673299>

Staatsministerium für Kultus (2019). *Rahmenplan Sekundarstufe I – Herkunftssprache im Wahlbereich*. Freistaat Sachsen.

<https://www.schulportal.sachsen.de/lplandb/index.php?lplanid=446&lplansc=E1TOdv7VCxHeowb9qFDt&token=e2b628fc49825d6116e2eb9fe2c2af0c>

Statistisches Bundesamt. (2017, Februar). *Zahl der Woche – 33% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund*. DESTATIS.

https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2017/PD17_006_p002.html

Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (2), 183-207.

<https://doi.org/10.34137/jilses.826142>

Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Francke.

Triarchi-Hermann, V. (2012). *Mehrsprachige Erziehung: wie Sie ihr Kind fördern*. 3. Auflage. Reinhardt, München.

Türk Dil Kurumu (2022). *Yazım*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Türk Dil Kurumu (2022). *Noktalama işareti*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>

Türk Dil Kurumu (Yayın Tarihi Yok) *Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler*. Yazım Kuralları.

<https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/buyuk-harflerin-kullanildigi-yerler/>

Türk Dil Kurumu (Yayın Tarihi Yok) *Bağlaç Olan da, de'nin Yazılışı*. Yazım Kuralları.

<https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/baglac-olan-da-denin-yazilisi/#:~:text=Bağlaç%20olan%20da%20%2F%20de%20ayrı,Güç%20de%20olsa.>

Türk Dil Kurumu (Yayın Tarihi Yok) *Bulunma Durumu Eki -da / -de / -ta / -te'nin Yazılışı*.

Yazım Kuralları. [https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/bulunma-durumu-eki-da-de-ta-tenin-yazilisi/#:~:text=Bulunma%20durumu%20eki%20getirildiği%20kelimeye,iş%20te\)%20çalışmak%20vb.](https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/bulunma-durumu-eki-da-de-ta-tenin-yazilisi/#:~:text=Bulunma%20durumu%20eki%20getirildiği%20kelimeye,iş%20te)%20çalışmak%20vb.)

Universität Hamburg (2020, Juli). *Mehrschriftlichkeit. Zur Wechselwirkung von Sprachkompetenzen in Erst- und Zweitsprache und außersprachlichen Faktoren*. Hamburg.

<https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/mehrschriftlichkeit.html>

Universität Hamburg/ FörMig Kompetenzzentrum. *Publikationen* <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen.html>

Üstün, B. (2020). *Die Einstellung der in Deutschland lebenden türkischen Kinder gegenüber der türkischen Sprache und ein Modellvorschlag am Fallbeispiel des Landes Hessen*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dİbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21-25.

Veith, W. (2005). *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. 2.Auflage, Tübingen: Narr.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

- Wenk, A. K., Marx, N., Rüssmann, L. & Steinhoff, T. (2016). Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch-Türkisch. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27 (2), 151-179.
<https://dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2016-Wenk-Marx-Ruessmann-Steinhoff.pdf>
- Woerfel, T., Koch, N., Yılmaz-Woerfel, S. & Riehl, C. (2014). Mehrschriftlichkeit bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern: Wechselwirkungen und außersprachliche Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 44 (2), 44-65.
- Wojnesitz, A. (2010). *“Drei Sprachen sind mehr als zwei” Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster.
- Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya’da ilkokulda (Grundschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5 (2), 139-155.
<https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/507>
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>
- Yılmaz-Woerfel, S. & Riehl, C. M. (2016). Mehrschriftlichkeit: Wechselseitige Einflüsse von Textkompetenz, Sprachbewusstheit und außersprachliche Faktoren. In Schroeder, C. & Rosenberg, P. (Ed.) *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter, 304-336.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Tez Merkezi <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

EK-A: Gönüllü Katılım Formu (Veli ve Öğrenci)

Sayın Katılımcı,

Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayıracağınız zaman için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Araştırma, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının yazma becerilerini belirlemek üzere Prof. Dr. Mahir KALFA danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu tezde Almanya'daki Türk çocuklarının yazma becerilerinin incelenmesi konusu ele alınmaktadır. Çocuklardan belli başlı konulardaki düşüncelerini ana dilde ifade etmeleri istenip ve böylece söz varlığı ve dil yanlışları açısından değerlendirilecektir. Özellikle diller arası (Almanca-Türkçe) kelime ve kavram aktarımı, noktalama işaretlerinin yanlış ve eksik kullanımı, yazım yanlışları, ses ve ses uyumları ile ilgili yanlışlar, ifade yanlışları, konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazılı anlatımlara aktarılması gibi yanlışlar üzerinde durulacaktır. Araştırmada kullanılacak verilere ulaşmak için çocukların yazdıkları kompozisyonlardan yararlanılacaktır. Çocukların kişisel bilgileri, yazmış olduğu kompozisyonlar sadece bilimsel bir amaç için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Bu çalışmanın esasında gönüllülük olup, katılıp katılmamayı seçme hakkınız bulunmaktadır. Ayrıca, soruları cevaplarken istediğiniz anda vazgeçme tercihiniz de bulunmaktadır. Bu durumda yapılan kayıtlar kullanılmayacaktır. Bu bilgileri okuduktan sonra, çocuğunuzun bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı ve araştırma dâhilinde benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu onaylamanızı rica ediyorum. Çalışma hakkında sorularınız ve daha fazla bilgilendirme için lütfen benimle iletişime geçmekten çekinmeyiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak içinde irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak onayladığınız için çok teşekkür ederim.

Bahar AKAR

Telefon:

Eposta:

Danışman

Prof. Dr. Mahir KALFA

Hacettepe Üniversitesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Beytepe – Ankara

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum kutucuğunu işaretleyiniz.

Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

(18 yaş altı çocuklar katılımcı olduğu için belgeyi velisi dolduracaktır.)

Katılımcının velisinin Adı ve Soyadı:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

EK-B: Gönüllü Katılım Formu (Veli ve Öğrenci), Almanca

Liebe Eltern und liebe Schüler/-innen,

vielen Dank für Ihr Interesse an meiner Forschungsarbeit und Ihre Zeit. Hiermit möchte ich Sie über den empirischen Untersuchungsteil meiner Master-Thesis und die Bedingungen für die Teilnahme informieren.

Die Untersuchung erforscht die Schreibfähigkeit der türkisch-deutschsprachigen Kinder im Rhein-Main Gebiet. Sie ist der empirische Teil meiner Masterarbeit, welche unter der Aufsicht und Beratung von Prof. Dr. Mahir KALFA ist. Für die Ermessung der deutschen und türkischen Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden den Teilnehmerinnen/ Teilnehmern offene Fragen gestellt, zu dem sie einen kurzen Text schreiben sollen. Somit werden die Ausdrucksfähigkeit und die Fehlervariationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer analysiert und kategorisiert. Ein besonderes Augenmerk richtet sich auf den gegenseitigen Einfluss der Sprachen (Deutsch und Türkisch) bei den produzierten Texten. Weiterhin wird geguckt, ob und welche Art von Wort- und Bedeutungstransfer, (fehlerhafter) Zeichensetzung, Rechtschreibfehlern, Ausdrucksfehlern, die Übertragung von mündlichem Sprachgebrauch auf die schriftliche Sprache bei den Texten der Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorhanden sind. Diese Informationen werden aus den von den Schülern/Schülerinnen geschriebenen Texten gewonnen. Die Basisinformationen über die Schüler/-innen und die produzierten Texte werden ausschließlich im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Forschungsteil der Master-Thesis benutzt und für keinen anderen Zweck verwendet und auch nicht mit Dritten geteilt.

Die Durchführung dieser empirischen Untersuchung wurde offiziell von der Ethikkommission der Hacettepe Universität genehmigt. Die Teilnahme an der Studie beruht auf Freiwilligkeit und Anonymität. Auch während der Beantwortung der Fragen kann der Schüler bzw. die Schülerin jederzeit die Teilnahme unterbrechen und von der Teilnahme zurücktreten. Unter diesen Voraussetzungen werden die Unterlagen der Schüler/-innen nicht benutzt bzw. sofort vernichtet. Wenn Sie der freiwilligen Teilnahme Ihres Kindes an der Forschungsarbeit zustimmen, bitte Ich Sie den unteren Teil des Formulars als die schriftliche Bestätigung auszufüllen. Falls Sie weitere Fragen zur empirischen Untersuchung haben oder noch mehr Informationen wünschen können Sie mich gerne per E-Mail oder per Telefon kontaktieren. Sie können mich auch kontaktieren, wenn Sie sich über die Untersuchungsergebnisse informieren möchten. Vielen herzlichen Dank für Ihr Interesse.

Bahar AKAR
Telefon:
Eposta:

Gutachter:
Prof. Dr. Mahir KALFA
Hacettepe Üniversitesi
Department of Social and Turkish Studies
Beytepe – Ankara

Um Ihr Einverständnis für die Teilnahme Ihres Kindes an der Studie und die Verwendung der gewonnenen Daten für einen rein wissenschaftlichen Zweck zu bestätigen, kreuzen Sie bitte das Kästchen unten an.

Ich erlaube meinem Kind die Teilnahme an der Studie und die Verwendung bzw. Veröffentlichung der gewonnenen Daten im wissenschaftlichen Rahmen.

(Bei Kindern unter 18 muss eine erziehungsberechtigte Person das Formular ausfüllen.)

Vorname und Nachname eines Erziehungsberechtigten:

Datum (Tag/Monat/Jahr):

EK-C: İki Dilli Kişisel Bilgi Formu**Fragebogen
Kişisel Bilgi Formu**

Liebe Schölerinnen und Schöler,
dies ist eine wissenschaftliche Untersuchung. Die folgenden Fragen sind keine Prüfungsfragen. Eure Antworten werden nicht bewertet oder benotet. Bitte lest jede Frage genau durch. Wählt die für euch passende Antwort aus und kreuzt sie an. Danke für Eure Teilnahme.

Sevgili Öğrenciler,
Bu bilimsel bir araştırmadır. Aşağıdaki sorular sınav soruları değildir. Sorulara vereceğiniz cevaplardan herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacaksınız. Her soruyu dikkatle okuyunuz. Size uygun olan seçeneği işaretleyiniz ve cevabı yazınız. Katkınız için teşekkür ederim.


1. **Alter /** 13 14 15 16
yaşınız
2. **Geschlecht /** weiblich/ kız männlich/ erkek divers
cinsiyetiniz
3. **Geburtsort /** Deutschland/ Almanya Türkei/ Türkiye
doğum yeriniz andere/ diğer:.....
4. **Schulform /** Hauptschule Realschule Gymnasium
Okul formu integrierte Gesamtschule
5. **Klasse /** 6 7 8 9 10 andere/ diğer:
Sınıfınız

EK-Ç: Açık Uçlu Yorumlama Soruları (Şen, 2011)

Lütfen, aşağıdaki konulardan birini seçerek bir yazı yazınız.

<input type="checkbox"/> 1. Nasıl bir ülkede yaşamak isterdiniz? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 2. Ailenizde ve çevrenizde millî (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı gibi) ve dinî (Kurban Bayramı gibi) bayramları nasıl kutluyorsunuz? Bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
<input type="checkbox"/> 3. Yaşadığınız/duyduğunuz sizi çok etkileyen ve unutmadığınız bir olayı/durumu yazınız.
<input type="checkbox"/> 4. Arkadaşlarınızla veya yalnız olarak hangi oyunları oynamaktan hoşlanırsınız, niçin? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 5. Türk gelenek görenekleri ile Almanya'daki gelenek görenekler arasında fark var mı? Varsa nelerdir? Yazılı olarak anlatınız.
<input type="checkbox"/> 6. Yukarıdaki konuların dışında yazmak istediğiniz herhangi bir konu hakkında bir yazı yazınız.

EK-D: Araştırma İzin Belgeleri


Islamischer Verein
HANAUe.V.
Hanau

12/12/2021

Konu: Yüksek Lisans Tezi Araştırma İzin Dilekçesi

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'ne,


Bahar Akar'ın Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürüttüğü "ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ: RHEIN-MAIN BÖLGESİ ÖRNEĞİ" konulu yüksek lisans tez çalışması için derslere girmesine, velilerle gerekli bilgilendirme toplantısı düzenlemesine, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden ve onların velisinden imzalı Gönüllü Katılım Formu aldığı takdirde aşağıdaki belirtilen araştırma araçlarını anonimlik sağlanarak uygulamasına tarafımca izin verilmiştir:

- Kişisel Bilgi Formu
- Açık uçlu yorumlama soruları (Türkçe)
- Açık uçlu yorumlama soruları (Almanca)

Gereğini bilgilerinize arz ederim.
İslâm Cemiyeti
Hanau

İbrahim Ayan
(İmza)

EK-D: Araştırma İzin Belgeleri


Türkischer Kulturgemeinde Fechenheim e.V.
Frankfurt
01.03.2022

Konu: Yüksek Lisans Tezi Araştırma İzin Dilekçesi

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'ne,

Bahar Akar'ın Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürüttüğü "ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ: RHEIN-MAIN BÖLGESİ ÖRNEĞİ" konulu yüksek lisans tez çalışması için derslere girmesine, velilerle gerekli bilgilendirme toplantısı düzenlemesine, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden ve onların velisinden imzalı Gönüllü Katılım Formu aldığı takdirde aşağıdaki belirtilen araştırma araçlarını anonimlik sağlanarak uygulamasına tarafımca izin verilmiştir:

- Kişisel Bilgi Formu
- Açık uçlu yorumlama soruları (Türkçe)
- Açık uçlu yorumlama soruları (Almanca)

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

1.Baskan
Habip Alkan

Türkische Kulturgemeinde
Fechenheim e.V.
Frankfurt

Türkische Kulturgemeinde Fechenheim e.V.-Registergericht Frankfurt a.M. | Geschäftsnummer
Bankverbindung: Frankfurter Sparkasse Konto:

EK-D: Araştırma İzin Belgeleri

Islamische Religionsgemeinschaft DITIB – Hessen

Frankfurt am Main

18.03.2022

Konu: Yüksek Lisans Tezi Araştırma İzin Dilekçesi

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü'ne,

Bahar Akar'ın Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürüttüğü "ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ: RHEIN-MAIN BÖLGESİ ÖRNEĞİ" konulu yüksek lisans tez çalışması için derslere girmesine, velilerle gerekli bilgilendirme toplantısı düzenlemesine, araştırmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden ve onların velisinden imzalı Gönüllü Katılım Formu aldığı takdirde aşağıdaki belirtilen araştırma araçlarını anonimlik sağlanarak uygulamasına tarafımca izin verilmiştir:

- Kişisel Bilgi Formu
- Açık uçlu yorumlama soruları (Türkçe)
- Açık uçlu yorumlama soruları (Almanca)

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Türán Kuzpınarı



EK-D: Araştırma İzin Belgeleri

WEINGARTENSCHULE
Kooperative Gesamtschule des Main-Taunus-Kreises
mit pädagogischer Mittagsbetreuung

WGS

Betreff: Einverständniserklärung für eine empirische Untersuchung im Rahmen einer Masterarbeit

An das Institut für Sozialwissenschaften der Hacettepe Universität,

Bahar Akar erhält hiermit die Erlaubnis im Rahmen ihrer Masterarbeit „WRITING SKILLS OF TURKISH STUDENTS IN GERMANY: THE EXAMPLE OF THE RHINE-MAIN AREA“ (Trk.: "ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ: RHEIN-MAIN BÖLGESİ ÖRNEĞİ"), welches an der Hacettepe Universität am Institut für Sozialwissenschaften angemeldet ist, den Unterricht zu besuchen und die Eltern über die empirische Untersuchung zu informieren. Unter der Voraussetzung, dass die Eltern und die freiwillig teilnehmenden Schüler/-innen eine Einverständniserklärung (Trk. Gönüllü Katılım Formu) unterschreiben und die Anonymität der freiwilligen Teilnehmer/-innen gewährleistet wird, kann die Untersuchung unter Verwendung der unten angegebenen Datenerhebungsinstrumente stattfinden:

- Fragebogen
Trk.: Kişisel Bilgi Formu
- Offene Frage zur Produzierung eines Textes (Türkisch)
Trk.: Açık uçlu yorumlama soruları (Türkçe)
- Offene Frage zur Produzierung eines Textes (Deutsch)
Trk.: Açık uçlu yorumlama soruları (Almanca)

Mit freundlichen Grüßen

[Redacted Signature]
Stellv. Schulleiterin

Weingartenschule

[Redacted Stamp]
Kritel

EK-D: Araştırma İzin Belgeleri

Georg-August-Zinn-Schule
Integrierte Gesamtschule

Betreff: Einverständniserklärung für eine empirische Untersuchung im Rahmen einer
Masterarbeit

An das Institut für Sozialwissenschaften der Hacettepe Universität,

Bahar Akar erhält hiermit die Erlaubnis im Rahmen ihrer Masterarbeit „WRITING SKILLS OF TURKISH STUDENTS IN GERMANY: THE EXAMPLE OF THE RHINE-MAIN AREA“ (Trk.: “ALMANYA’DA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ YAZMA BECERİLERİ: RHEIN-MAIN BÖLGESİ ÖRNEĞİ”), welches an der Hacettepe Universität am Institut für Sozialwissenschaften angemeldet ist, den Unterricht zu besuchen und die Eltern über die empirische Untersuchung zu informieren. Unter der Voraussetzung, dass die Eltern und die freiwillig teilnehmenden Schüler/-innen eine Einverständniserklärung (Trk. Gönüllü Katılım Formu) unterschreiben und die Anonimität der freiwilligen Teilnehmer/-innen gewährleistet wird, kann die Untersuchung unter Verwendung der unten angegebenen Datenerhebungsinstrumente stattfinden:

- Fragebogen
Trk.: Kişisel Bilgi Formu
- Offene Fragne zur Produzierung eines Textes (Türkisch)
Trk.: Açık uçlu yorumlama soruları (Türkçe)
- Offene Fragne zur Produzierung eines Textes (Deutsch)
Trk.: Açık uçlu yorumlama soruları (Almanca)

Mit freundlichen Grüßen

H. Breuer
Konrektor

STADT FRANKFURT AM MAIN
Georg-August-Zinn-Schule
Integrierte Gesamtschule

Frankfurt am Main

Georg-August-Zinn-Schule

Frankfurt am Main

EK-E: Öğrenci Metinlerinden Örnekler

Ben Ekonominin iyi olduğu, savaşın olmadığı, herkesin milyonlarca para kazandığı, ayrımcılığın olmadığı, özgür olduğu, güzelliğe bakılmayan bir ülkede yaşamak isterdim. ve parasal açıdan değerli olan ülkede yaşamak isterdim

4. Biz yazın Sabahdan Öylene kadar Basketbol oynuyoruz. Kışında en çok evde kalıyoruz ve Bilgisayr oyun oynuyoruz Fifa, Rocket League gibi oyunlar. Kışın soğuk olduğunun. Yazın Basketbol oynaması çok şükretli oluyor çünkü o zaman benim yaşadıkları Çocuklar çok oluyor

1) Ben burada yaşamaktan aslında mutluyum ama arada sırada irki insanlarla karşı laştığım için, artık burada yaşamak isteniorum. Türküm ama Türkiyedede yaşamak isteniorum çünkü haberlerde gördümüze göre orda Kadınlara çok şiddet uygulanıyor veya öldürülüyorlar. Şiddet ve irkilik olmayan bir ülke veya şehirde yaşamak istiorum. Saygi ve sevgi olsun orda. Müslüman bir ülke/şehir olsun.

EK-E: Öğrenci Metinlerinden Örnekler

Arkadaşlarımla telefon oyunları yada bilgisayar oyunları oynamayı severim çünkü eğlenceli oluyor. Tek başıma da telefon yada bilgisayar oyunu oynarım, çünkü eğlenceli oluyor. Masa oyunları yada kağıt oyunları da oynuyorum, ama sadece aileyle yada bazı arkadaşlarımla buluşunca. Bilgisayar oyunları en çok hoşuma gidiyor ve en çok onları oynuyorum ve tek başıma.

Benim adım Nisa ve 13 yaşındayım. Biz ailede beş kişiyiz. Benim bir tane büyük Abim bir tane büyük Ablam var. Ben ailenin en küçüğüm. Bizim bir tane Evcil Hayvanımız var. Bir Kedi adı da Rosi ve 2 yaşında. Ben Lindenaustraße'ya gidiyorum ve 7. sınıftayım. Benim okulunda çok Arkadaşlarım var. Bazen uzun bazen de kısa Okul günlerimiz var. En kısa günüm Çarşamba ve en uzun günüm Pazartesi ve Perşembe. Ben, Ablam ve Abim aynı okula gidiyoruz.

EK-F: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001949785
Konu : Bahar AKAR (Etik Komisyon İzni)

3.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 15.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001919264 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Bahar AKAR**'ın **Doç. Dr. Mahir KALFA** danışmanlığında yürüttüğü "**Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazma Becerileri: Rhein-Main Bölgesi Örneği**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **28 Aralık 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: E35DC08D-01F4-4966-988A-409AA1283BD6

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÖL

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Ad SOYADI

Bahar AKAR

EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazma Becerisi: Rhein-Main Bölgesi Örneği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
27/07 /2023	72	104612	14/ 07 / 2023	%7	2137513863

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Bahar AKAR

Öğrenci No.: N19125910

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza

Programı: Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

Prof. Dr. Mahir KALFA

EK-H: Thesis Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Turkish and Social Sciences Education

...../...../.....

Thesis Title: Writing Skills of Turkish Students in Germany: The Example of the Rhine-Main Area

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
27/07 /2023	72	104612	14/ 07 / 2023	%7	2137513863

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Bahar AKAR

Student No.: N19125910

Department: Department of Turkish Teaching

Program: Teaching Turkish to Turkish Children Abroad Graduate Program

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)
Prof. Dr. Mahir KALFA

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Bahar AKAR

Öğrencinin Adı SOYADI

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezimin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezimin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

