INTERNATIONAL BURCH UNIVERSITY

EĞİTİM VE BEŞERî BİLİMLER FAKÜLTESİ

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ



ALMANYA'DA İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sakinur Okuyan

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN

SARAYBOSNA

Eylül, 2022

ALMANYA'DA İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Sakinur Okuyan

Türk Dili ve Edebiyatında Sosyal Bilimler Yüksek Lisans derecesi alabilmek için gerekli şartları sağlayan bu tez Eğitim Fakültesi Dekanlığına sunulmuştur.

INTERNATIONAL BURCH UNIVERSITY

2022

# ONAY SAYFASI

**İsim soyisim** : Sakinur Okuyan

**Fakülte :** Eğitim ve Beşerî Bilimler Fakültesi

**Bölüm :** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

**Konu :** Almanya’da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Konuşma Becerisinin Gelişiminde Karşılaştıkları Sorunlar

**Savuma Tarihi :** 22.09.2022

Bu çalışmanın Yüksek Lisans derecesi almak için gerekli bütün nitelikleri taşıdığını onaylıyorum.

………………………….

                                                                      Prof. Dr. Mustafa ARSLAN

**Program Koordinatörü**

Bu çalışmanın Yüksek Lisans derecesi almak için gerekli bütün nitelikleri taşıdığını onaylıyorum.

………………………….

Prof. Dr. Mustafa ARSLAN **Tez Danışmanı**

Tez İnceleme Kurulu:

1.  Prof. Dr. Cemal Ozdemir (Başkan) SDÜ ...............

2.  Prof. Dr. Mustafa Arslan(Danışman ve Üye) IBSU ................

3.  Assist. Prof. Dr. Ceylani Akay (Üye) IBU ...............

**ALMANYA'DA İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

# ÖZET

Almanya’da yaşayan Türk kökenli ailelerin 3. ve 4. kuşak yeni nesil çocuklarının çoğu ana dili Türkçede iletişim sorunları yaşamaktadır. Dil becerisini geliştiremeyen bireyler kendilerini o dilde iyi ifade edemedikleri için karşı tarafa da tam olarak ne anlatmak istediklerini iletememektedir. Araştırma Almanya'da yaşayan, çift dilli yetişen ve ana dili Türkçe olan ilkokul ve ortaokul çağındaki Türk çocuklarının ders içerisinde, hazırlıksız konuşma esnasında, en çok yaptıkları konuşma hatalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çocukların konuşma hataları ayrıntılı olarak tespit edilmiş ve hataların düzeltilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur. Türkçe konuşmada sorun yaşayan bu öğrenciler Almanca-Türkçe karışımı bir dil kullanmaktadırlar. Veriler nitel araştırma kapsamında gözlem yoluyla elde edilmiştir. Almanya’nın Kuzey-Ren-Vestfalya eyaletine bağlı, dokuz şehirden oluşan Ennepe-Ruhr bölgesinin 5 farklı okulunda seçmeli olarak Türkçe dersi alan 159 çift dilli öğrencinin ders esnasında Türkçe konuşma becerileri gözlemlenmiş ve yaptıkları konuşma hataları gramer kategorilerine göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak bu öğrencilerin kendilerini Türk dilinde doğru ifade edemedikleri tespit edilmiş, karma bir dil kullandıkları gözlemlenmiş ve Almanca bilmeyen Türk bireylerle iletişim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Almanca-Türkçe, Ana Dili Eğitimi, Çift Dillilik, Konuşma Becerisi, Türk Kökenli Çocuklar

**THE PROBLEMS IN THE DEVELOPMENT OF TURKISH SPEAKING SKILLSOF TURKISH MIGRANTS CHILDREN IN GERMANY**

# ABSTRACT

Most of the 3’rd and 4’th new generation children of Turkish origin families living in Germany have communication problems speaking their main language which is Turkish. Individuals who can’t develop their language skills can’t convey exactly what they want to convey to the other party because they can’t express themselves well in that language. In a research, the speech errors of these children who lived in Germany and grew up bilingual were examined in detail and solutions were presented to correct these errors. These students, who have problems in speaking Turkish, use a language where Turkish and German is mixed. The data were obtained through observation within the scope of qualitative research. The Turkish speaking skills of 159 bilingual students who took Turkish courses optionally in 5 different schools in the Ennepe-Ruhr region, which consists of nine cities in the German state of North-Rhine-Westphalia, were observed during the lesson and their speech errors were classified to grammatical categories. The data obtained were evaluated and interpreted by content and descriptive analysis. It was determined that these students couldn’t express themselves correctly in Turkish, it was observed that they used a mixed language, and it was determined that they had communication problems with people who dont speak German.

**Keywords:** German-Turkish, Mother Tongue Education, Bilingualism, Multilingualism, Speaking Skills, Children of Turkish Origin

# TEŞEKKÜRLER

Yüksek lisans eğitimimde bana sabır ve anlayışla yaklaşan, bilgisini öğrencilerinden hiçbir zaman esirgemeyen, tez çalışmamda da aynı samimi duygularla bana yardımcı olan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Mustafa ARSLAN’a ve bu süreçte bana manevi destek oldukları için sevgili aileme de çok teşekkür ederim.

Sakinur Okuyan

SARAYBOSNA, Eylül 2022

# DEKLARASYON

Almanya'da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Konuşma Becerisinin Gelişiminde Karşılaştıkları Sorunlar başlıklı bu yüksek lisans tezinin, usulüne uygun olarak yapılmış alıntılar ve atıflar dışında, benim orijinal çalışmalarına dayalı olduğunu beyan ederim. Ayrıca bu tezin daha önce ya da eşzamanlı olarak International Burch University dışında herhangi bir üniversiteye veya kuruma teslim edilmediğini ve herhangi bir derece ve ödül için kullanılmadığını beyan ederim.

...........................

Sakinur Okuyan

22.09.2022

# İÇİNDEKİLER

[ONAY SAYFASI i](#_Toc116122856)

[ÖZET ii](#_Toc116122857)

[ABSTRACT iii](#_Toc116122858)

[TEŞEKKÜRLER iv](#_Toc116122859)

[DEKLARASYON v](#_Toc116122860)

[İÇİNDEKİLER vi](#_Toc116122861)

[TABLO LİSTESİ x](#_Toc116122862)

[RESİMLER xi](#_Toc116122863)

[KISALTMALAR xi](#_Toc116122864)

[1. BÖLÜM 1](#_Toc116122865)

[GİRİŞ 1](#_Toc116122866)

[1.1. Araştırmanın Problemi 3](#_Toc116122867)

[1.2.Araştırmanın Soruları 3](#_Toc116122868)

[1.3. Araştırmanın Amacı 4](#_Toc116122869)

[1.4. Araştırmanın Önemi 4](#_Toc116122870)

[1.5. Sayıltılar (Varsayımlar) 5](#_Toc116122871)

[1.6. Sınırlılıklar 5](#_Toc116122872)

[1.7. Tanımlar 5](#_Toc116122873)

[1.8. İlgili Çalışmalar 6](#_Toc116122874)

[2. BÖLÜM 8](#_Toc116122875)

[KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8](#_Toc116122876)

[2.1. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde Türkçe Öğretimi 8](#_Toc116122877)

[2.1.1 Almanya’da Ana dili olarak Türkçe Öğretimi ’nin Tarihi 10](#_Toc116122878)

[2.1.2. Almanya’da Türk Çocukları için Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi 11](#_Toc116122879)

[2.1.3 Federal Almanya’da Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi ve istihdamı 15](#_Toc116122880)

[2.1.4 Almanya’da Türk Nüfusu 17](#_Toc116122881)

[2.1.5 Almanya’da Okullarda Türkçe Ana dili Eğitiminin Eyalet Bazında Durumu 17](#_Toc116122882)

[2.1.5.1 Federal Almanya’da Ana Dili Derslerine Genel Bir Bakış 18](#_Toc116122883)

[2.1.5.2 Baden-Württemberg Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 20](#_Toc116122884)

[2.1.5.3 Bavyera Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 20](#_Toc116122885)

[2.1.5.4 Berlin Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 21](#_Toc116122886)

[2.1.5.5 Brandenburg Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 21](#_Toc116122887)

[2.1.5.6 Bremen Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 21](#_Toc116122888)

[2.1.5.7 Hamburg Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 22](#_Toc116122889)

[2.1.5.8 Hessen Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 22](#_Toc116122890)

[2.1.5.9 Mecklenburg-Vorpommern Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 22](#_Toc116122891)

[2.1.5.10 Aşağı Saksonya Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 23](#_Toc116122892)

[2.1.5.11 Rheinland-Pfalz, Saarland ve Saksonya Eyaletlerinde Ana Dili Türkçe Dersleri 23](#_Toc116122893)

[2.1.5.12 Schleswig-Holstein Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 24](#_Toc116122894)

[2.1.5.13 Sachsen-Anhalt ve Thüringen Eyaletlerinde Ana Dili Türkçe Dersleri 24](#_Toc116122895)

[2.1.5.14 Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri 24](#_Toc116122896)

[2.2 Çok Dilli Ortamlarda Ana dili Eğitimi 25](#_Toc116122897)

[2.2.1 Almanya’da İki Dilli Eğitim 27](#_Toc116122898)

[2.2.2 Almanya’daki İki Dilli Bireylerin Sorunları 29](#_Toc116122899)

[2.3 Temel Dil Becerileri 31](#_Toc116122900)

[2.3.1 Dinleme Becerisi 31](#_Toc116122901)

[2.3.2 Okuma Becerisi 31](#_Toc116122902)

[2.3.3 Yazma Becerisi 32](#_Toc116122903)

[2.3.4 Konuşma Becerisi 33](#_Toc116122904)

[3. BÖLÜM 35](#_Toc116122905)

[YÖNTEM 35](#_Toc116122906)

[3.1 Araştırmanın Modeli 35](#_Toc116122907)

[3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi 35](#_Toc116122908)

[3.3. Verileri Toplama Araçları 37](#_Toc116122909)

[3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi 37](#_Toc116122910)

[4. BÖLÜM 38](#_Toc116122911)

[BULGU VE YORUMLAR 38](#_Toc116122912)

[4.1 İsimler ile ilgili yapılan yanlış kullanımlar 39](#_Toc116122913)

[4.1.1 Türkçe bir isim yerine Almanca ismin kullanımı 39](#_Toc116122914)

[4.1.2 Şahıs İsimlerinin Yanlış Telaffuzu 42](#_Toc116122915)

[4.1.3 Almancada İsmin Ortasındaki -*s* Harfinin -z Olarak Telaffuz Edilmesi ve İsmin Sonundaki -*er* Hecesinin Uzatılarak -*a:* Şeklinde Telaffuz Edilmesi 42](#_Toc116122916)

[4.1.4 İsme Gelen İyelik Eklerinin Yanlış Kullanımı 43](#_Toc116122917)

[4.1.5 İsim hal ekleri ile ilgili yapılan yanlış kullanımlar 45](#_Toc116122918)

[4.1.5.1 Türkçe Kelime Yerine Almanca Bir Kelimenin İsmin -e Halinde Yanlış Kullanımı 45](#_Toc116122919)

[4.1.5.2 Almanca Bir Kelimenin İsmin -i Halinde Yanlış Kullanımı 46](#_Toc116122920)

[4.1.5.3 Almanca Bir Kelimenin İsmin -de Halinde Yanlış Kullanımı 47](#_Toc116122921)

[4.1.5.4 Almanca Bir Kelimenin İsmin -den Halinde Yanlış Kullanımı 48](#_Toc116122922)

[4.2 Sıfat, Zarf ve Edatlarla İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar 49](#_Toc116122923)

[4.2.1 Zaman Zarflarının Türkçe Cümle İçinde Almanca Olarak Hatalı Kullanımı 49](#_Toc116122924)

[4.2.2 Sıfatların Türkçe Cümle İçerisinde Almanca Olarak Hatalı Kullanımı 51](#_Toc116122925)

[4.2.3 Sıfatların Derecelendirilmesinde Yapılan Hatalar 53](#_Toc116122926)

[4.2.4 Türkçe Yerine Almanca Olarak Çok Sık Kullanılan Diğer Kelimeler 55](#_Toc116122927)

[4.2.4.1 Elbette/Tabii Ki De/Kesinlikle Öyle! Tepkisinin Yerine Almancası Olan Doh (Doch) Kelimesinin Kullanımı 55](#_Toc116122928)

[4.3 Çekim Ekleri ile İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar 57](#_Toc116122929)

[4.3.1 Türkçe Bir İsim Yerine Kök Olarak Almanca Bir İsmin Kullanımı ve İsim Çekim Ekinin (İyelik Eki) Türkçe Olarak Eklenmesi 57](#_Toc116122930)

[4.3.2 Fiil Çekim Eklerinin Yanlış Kullanımları 58](#_Toc116122931)

[4.4. Bağlaçlar ile İlgi Yapılan Yanlış Kullanımlar 58](#_Toc116122932)

[4.4.1 Türkçe Bir Kelime Kullanıp ile Bağlacının Türkçe Kelimeye Yanlış Şekilde Eklenmesi 59](#_Toc116122933)

[4.4.2 Almanca Bir Kelime Kullanıp ile Bağlacının Almanca Kelimeye Yanlış Şekilde Eklenmesi 60](#_Toc116122934)

[4.5 Fiillerle İlgili Yapılan Hatalar 60](#_Toc116122935)

[4.5.1 Yardımcı Fiiller ile İlgili Yapılan Yanlış Kullanım: Türkçe Bir Kelime Yerine Almanca Kelime Kullanıp Yanına *Olmak* Fiilinin Eklenmesi 60](#_Toc116122936)

[4.5.2 Almanca Bitişik Fiil Olan Kelimelerin Türkçe’ye Hatalı Çevrilmesi 61](#_Toc116122937)

[4.5.3 Türkçe Bir Fiil Yerine Fiilin Almancasının Mastar Şeklinde Kullanılıp Yanına Türkçe *Etmek veya Yapmak* Fiillerinin Eklenmesi 63](#_Toc116122938)

[4.5.4 Kırılmak Fiilinin Türk Dilinde Yanlış Kullanımı 66](#_Toc116122939)

[4.6 Soru Ekleri İle İlgili Yapılan Yanlış Konuşma Hataları 66](#_Toc116122940)

[4.6.1 Türk Diline Ait Olan Soru Ekinin Almanca Fiilin Peşine Eklenmesi ile Yapılan Konuşma Hataları 66](#_Toc116122941)

[4.6.2 Türk Diline Ait Olan Soru Ekinin Almanca Fiilden Sonra Eklenen Türkçe Yardımcı Fiilin Peşine Getirilmesi ile Yapılan Konuşma Hataları 68](#_Toc116122942)

[5. BÖLÜM 70](#_Toc116122943)

[SONUÇ VE ÖNERİLER 70](#_Toc116122944)

[5.1. Sonuçlar 70](#_Toc116122945)

[5.2 Öneriler 73](#_Toc116122946)

[KAYNAKÇA 77](#_Toc116122947)

[EKLER 85](#_Toc116122948)

[ÖZGEÇMİŞ 87](#_Toc116122949)

# 

# TABLO LİSTESİ

[**Tablo 1**: Örneklem Grubunun Bulundukları Sınıflara Göre Dağılımları 35](#_Toc109385173)

[**Tablo 2:** Öğrencilerin Büyük Bölümünün Sınıf İçinde Özellikle Almanca'sını Kullandıkları Eşyalardan Bazıları 38](#_Toc109385174)

[**Tablo 3.** Öğrencilerin Ders Esnasında Bir Metin Okurken En Çok Almancasını Kullandıkları Kelimelere Örnekler 39](#_Toc109385175)

[**Tablo 4.** İsimlerin Farklı Şahıs Durumlarında Hatalı Çekimlerine Örnekler 43](#_Toc109385176)

[**Tablo 5.** Zaman Zarflarını Hatalı Kullanımlarına Örnekler 49](#_Toc109385177)

[**Tablo 6.** Sıfatları Hatalı Kullanımlarına Örnekler 51](#_Toc109385178)

[**Tablo 7.** Öğrencilerin Konuşma Hatalarına Örnekler 54](#_Toc109385179)

[**Tablo 8.** “Devam Etmek” Yardımcı Fiilinin Hatalı Kullanımı 60](#_Toc109385180)

[**Tablo 9.** Yapmak-Etmek Yardımcı Fiillerinin Almanca Fiil İle Birlikte Hatalı Kullanımlarına Örnekler 62](#_Toc109385181)

# 

# RESİMLER

**Resim 1.** *Almanya’da Devlet Okullarında Anadil Dersleri Dağılımı*………………18

# KISALTMALAR

**AB** Avrupa Birliği

Abitur Almanya’da lise bitirme sınavı

**Akt.** aktaran

**bkz.** bakınız

**CEFR** Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

**DİGM** Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

**FÖTED** Almanya Türk Veli Dernekleri Federasyonu

**HSU** Herkunftssprachlicher Unterricht (Ana Dili Dersi)

**KMK** Kultusministerkonferenz (Eyalet Eğitim Bakanları Konferansı)

**MEB** Millî Eğitim Bakanlığı/ Millî Eğitim Bakanlığı

**NRW** Nordrhein Westfalen (Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti)

**T.C.** Türkiye Cumhuriyeti

**TDK** Türk Dil Kurumu

**UNESCO** Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

**vd.** ve diğeri **vs.**  vesaire

# BÖLÜM

## GİRİŞ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için kullandıkları yazılı veya sözlü bir ortamdır. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan seslerden örülü canlı bir sistem, sürekli olarak değişen ve gelişen de canlı bir varlıktır. Dilin canlı bir varlık olarak tanımlanmasının sebeplerinden biri de kullanıldıkça gelişmesi ve kullanılmadığı takdirde ise de ölmesinden kaynaklanmaktadır. “Dil, oldukça çok yönlü, değişik açılardan bakınca çok farklı nitelikleri ortaya çıkan, gizemini bugün de tam olarak çözemediğimiz büyülü bir varlıktır” (Gül ve Soysal, 2009, s. 65).

İnsanoğlu doğup büyüdüğü ve alışık olduğu çevredeki insanlarla rahatlıkla iletişim kurabilir, duygu ve düşüncelerini aktarabilir ve herhangi bir dil sorunu yaşamaz. Fakat diline hâkim olduğu, alışageldiği çevreyi terk ettiğinde veya terk etmek zorunda kaldığında, kendini adeta yeni doğmuş bir bebek gibi yepyeni bir dünyada bulur. Dilini ve kültürünü hiç bilmediği bir dünyada hayata sıfırdan başlar ve hiç beklemediği sorunlarla karşı karşıya kalır. Tarih boyunca bu durumu yaşamış, çeşitli nedenlerden ötürü ana yurdunu terk etmek zorunda kalmış ve gittikleri yerlerde dil ve kültür sorunu ile karşı karşıya kalmış birçok insan olmuştur. Türk milleti de birçok dönemde buna benzer durumlar yaşamış ve millet olarak göç etmek zorunda kalmıştır.

Göçebe bir millet olarak bilinen Türkler yakın tarihte de Türkiye ile Avrupa Birliği devletleri arasında imzalanan çeşitli anlaşmalar neticesinde göç ruhunu canlandırmış ve 50'lı yılların ortalarından itibaren Türkiye’den Avrupa'ya, özellikle de Almanya'ya, tarihte yaşananlardan farklı olarak bu sefer işçi olarak binlerce kişi göç etmiştir. Başlangıçta geçici bir karakter arz eden bu iş gücü göçünün ardından, 60’lı ve 70’li yıllarda işçilerin ailelerini de işçi olarak gittikleri Avrupa ülkelerine götürmeleriyle o dönemlerde bir göç patlaması yaşanmıştır (Yıldız, 2012; Deniz, 2014). Birçok aile kendini birden yeni bir dil ve yeni bir kültürün içinde bulmuştur. İlk giden işçiler dilini hiç bilmedikleri Avrupa’da, kendilerine tamamen yabancı memleketlerde yaşam mücadelesi vermenin yanında yeni bir dil ve kültür ile boğuşmak zorunda kalmışlardır. Başta kendilerine tamamen yabancı olan Avrupa'ya zamanla alışmış, hatta kendi dil ve kültürlerinden de çok şey katmışlardır. Yıldız ve Çakır (2016)’ın da ifade ettiği gibi Avrupa’daki, özellikle de Almanya’daki Türk nüfusu zaman içinde göçler ve bu ülkede doğan ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak çocuklara bağlı olarak sürekli artış göstermiştir.

Alman Medya ve Entegrasyon kurulu 2020 yılı verilerine göre günümüzde Almanya’da yaklaşık olarak 3 milyon Türk kökenli vatandaş yaşamaktadır. Bu göçmen Türklerinin yaklaşık olarak yarısının Alman vatandaşlığına geçtiği de bilinmektedir (Küçükkıratlı, 2019). Türklerin dışında başka milletler de kitleler halinde Avrupa ülkelerine, özellikle de Almanya’ya göç etmiş ve mevcut göçmen dillerinde çok fazla artış ve farklılaşmanın meydana gelmiştir. Resmi rakamlara göre bugün 580-600 bin civarında Türk çocuğu Alman eğitim sistemi içerisinde eğitim görmektedir (Yıldız, 2012).

Bu 3. ve 4. kuşak Türk çocuklarının çoğunun aileleri de Almanca bildiği için, çocuklarla karma bir dilde iletişim kurmuşlardır. Aileler evde de Almanca-Türkçe karışımı bir dil konuştukları için çocuklardaki konuşma dili de bu şekilde karma olarak çocukların zihinlerine yerleşmiştir. Almanya’da yaşadıkları için ailelerin ilk başta en büyük çaba ve dertlerinden biri çocuklarının iyi ve düzgün bir Almanca konuşması olmuştur. Bu yüzden Alman diline daha çok önem vermişler ve Türkçeyi ihmal etmişlerdir (Bekar ve Öztürk, 2018). Almancası iyi olmayan ebeveynler dahi Almancasını bildikleri birçok kelimeyi Almanca olarak kullanmış ve çocuklarda dil probleminin oluşmasına sebep olmaktadır. Yapılan birçok araştırmada anadilini iyi bilen bir kişinin yabancı dili de daha iyi öğrendiği tespit edilmiştir. Bir kişinin ikinci bir dili iyi öğrenebilmesi, ana dilini iyi bilmesinden geçer. Anadilin yabancı bir dili öğrenmeye asla engel teşkil etmediği bilindiği halde, Almanya’da yaşayan Türk ailelerin birçoğu bunu göz ardı etmiş ve Türkçeye yeteri kadar önem vermemişlerdir.

Bazı aileler ise çocukları ile Almancaları çok iyi olsun diye hiç Türkçe konuşmamış, sadece çevrelerinde diğer Türkler ile Türkçe konuşmuşlardır. O yüzden bu çocuklar Türkçeyi hiç konuşamamakta, fakat söylenen birçok şeyi anlamaktadırlar. Bu ailelerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri ise haftada iki saat Türkçe ile çocuklarına Türkçenin iyi şekilde öğretilmesidir. Bu da elbette mümkün değildir.  
Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) Eyaletinde Türkçe dersleri birçok okulda haftada sadece 2 saat verilmekte ve bu da elbette çocukların Türkçelerini düzeltmelerinde yetersiz kalmaktadır. Dersler birçok okulda çoğunlukla seçmeli ve öğleden sonraları olduğu için de ailelerin çoğu çocuklarını Türkçe dersine kaydetmemektedir (Bekar ve Öztürk, 2018).   
Son zamanlarda Almanya’da çift dilliliğin ve çift kültürlülüğün önemi üzerinde ağırlıklı olarak durulmakta ve çift dilde eğitim veren sınıflar *(mehrsprachige Klassen)* açılmaktadır. Alman hükümeti de çift dilliğinin öneminin farkında olduğu için son zamanlarda çift dile önem vermekte ve bu öğrencilerin anadillerini geliştirmeleri için değişik stratejiler geliştirmektedir (Mercator Institut, 2021).

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın ana problemi Almanya'da iki dilli yetişen Türk çocuklarının Türkçe konuşma becerilerinin gelişiminde karşılaştıkları sorunların altında bulunan nedenler ve faktörlerin tespit edilip, öğrencilerin Türkçe konuşurken yaptıkları hataları tespit edip çözüm üretmektir.

### 1.2.Araştırmanın Soruları

* Çift dilli öğrenciler Türkçe konuşurken en çok hangi kelimelerin Türkçesi yerine Almancasını kullanıyorlar?
* Çekim eklerinde, isim hâl eklerinde, iyelik eklerinde, bağlaçlarda, yardımcı fiillerde, soru eklerinde, sıfat, zarf ve edatlarda, bitişik fiillerde ve soru eklerinde ne tür konuşma hataları yapıyorlar?
* Konuşurken dil bilgisi kurallarına uyuyorlar mı?
* Hangi isimleri yanlış telaffuz ediyorlar?
* Türkçe anlamını bilmedikleri kelimeler yerine hangi kelimeleri kullanıyorlar?
* Öğrencilerin Türkçe kelime hazinesi yönünden nasıl?
* Kendilerini hangi dilde daha iyi ifade etmektedirler?
* Türkçeyi düzgün kullanıyorlar mı?
* Türk diline hâkimler mi?
* Duygu ve düşüncelerini Türk dilinde iyi bir şekilde ifade edebiliyorlar mı?
* Konuşma becerilerini nasıl geliştirebilirler?
* Aileleri ile hangi dilde iletişim kuruyorlar ve aileleri de konuşma hatası yapıyor mu? Yapıyorsa, ne tür konuşma hataları yapıyorlar?
* Almancayı hiç bilmeyen birileri ile iyi iletişim kurup, kendilerini düzgün şekilde ifade edebiliyorlar mı?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırma Almanya'da yaşayan, çift dilli yetişen ve ana dili Türkçe olan ilkokul ve ortaokul çağındaki Türk çocuklarının ders içerisinde, hazırlıksız konuşma esnasında, en çok yaptıkları konuşma hatalarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu çocukların Türkçe konuşma becerilerinin gelişiminde karşılaştıkları sorunları bulmak, bu sorunların hangi nedenlerden kaynaklandığını tespit etmek ve Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesi için çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Sonuç bölümünde çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyanın birçok yerinde çift dilli yetişen nesiller mevcuttur. Almanya'da da yetişen yeni nesil Türk gençleri iki dil ve iki kültür arasında yetişmektedirler. Ana dilleri Türkçe olan bu yeni nesil çocuklar zamanla toplum dili olan Almancayı daha çok ve sık kullandıkları için ana dilleri olan Türkçeyi kullanmakta ve kendilerini Türk dilinde ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu yeni nesil gençlerin toplum dili olan Almancayı kullanmayı Türk diline tercih ettikleri için Türkçe konuşma becerilerinin gelişiminde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar.

Türkçe kelime hazineleri eksik olduğu için ve iletişim kurdukları insanların çoğu da Almancayı az veya çok bildikleri için iki dili karma şekilde kullanmayı tercih etmektedirler. Ebeveynleri de aynı hataları yaptığı için çocuklar bunu hata olarak görmemekte ve zamanla Türkçe konuşma becerilerinin gelişimindeki hatalar da artmaktadır. Çift dilli yetişen bu çocukların ne tür konuşma hataları yaptıkları tespit edilmeli, bulunan bu konuşma hatalar çocuklara ve ailelerine gösterilmeli ve hataların düzeltilmesi için tüm bireyler bilinçlendirilmelidir. Çocukların hiç Almanca bilmeyen insanlarla iletişim kurduklarında da aynı hataları yapmaları, kullandıkları bazı Almanca kelimeleri Türkçe zannetmeleri ise durumun bayağı vahim olduğunu göstermektedir. Şu an 3. ve 4. kuşak çocukların Türk dilinden iyice uzaklaşmaları, Türkçeyi anlasalar dahi kullanmayı tercih etmemelerinden dolayı da Türkçe konuşma becerileri gelişememektedir. Bu çocukların ana dilleri olan Türkçeyi daha fazla kullanmaları ve konuşma becerilerinin arttırılması için neler yapılması gerektiği ortaya konmalıdır. Aynı zamanda eksik olan kelime hazinelerinin geliştirilmesi ve ana diline olan hâkimiyetlerinin arttırılması için ne tür çaba sarf edilmesi gerektiğine dair çözüm önerileri sunulmalıdır. Kelime hazinesinin geliştirilmesi ve konuşma hatalarının düzeltilmesi dil hâkimiyetini de elbette arttıracaktır. Dil hâkimiyetinin artması da kelime hazinesinin geliştirilmesine bağlıdır (Schmidtt, 2000, s.19; akt. Doğan, 2019).

Bu araştırma Almanya'da yaşayan bu çift dilli Türk çocuklarının Türkçe konuşma becerilerinin gelişiminde karşılaştıkları sorunları detaylı şekilde tespit edip çözüm önerileri sunmak açısından önemlidir.

### 1.5. Sayıltılar (Varsayımlar)

Yapılan araştırma ve gözlemler neticesinde Almanya'da yetişen çift dilli, 1.-10. sınıf arası öğrencilerin (6-16 yaş arası çocuklar) gündelik hayatta ve Türkçe dersi içerisinde kullandıkları kelimeler, cümleler ve konuşma hataları varsayılmıştır.

### 1.6. Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının kasım ile haziran ayları arasında, Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) Eyaleti'nin Ennepe-Ruhr bölgesinin beş farklı okulunda Türkçe derslerine katılan 1. sınıf ile 10. sınıflar arasındaki 159 Türk öğrencinin konuşma hataları ile sınırlandırılmıştır.

### 1.7. Tanımlar

**Anadil:**Bir veya birden çok dilin kaynağını teşkil eden dile denir. Kendisinden başka diller türetilmiş olan dil demektir.

**Ana Dili:**Kişinin önce anne ve babasından, sonra yakın çevresinden ve daha sonra daha geniş çevresinden, içinde yaşadığı topluluktan ve ulusal olanaklardan yararlanarak öğrendiği dile denir.

**Artikel:**Alman dilinde cümle veya konuşma içinde ismin hangi cinsiyete sahip olduğunu anlamak için artikeller olarak adlandırılan tanımlayıcılar kullanılmaktadır. İsimlerin başlarına artikel olarak *"der, die veya das"* kelimelerinden biri gelmektedir. Bu kelimeler önünde bulundukları bir ismin parçası olarak kabul edilmektedirler. Artikel kelimesi Türkçe'de "edat, parçacık, Avrupa dillerinde belirtme edatı, harf-i tarif" gibi anlamlara gelir (turkcenedemek.com, 2022).

**A2:** Diller için Avrupa ortak başvuru çerçevesinde belirtilen dile ilişkin yeterlilik düzeyleri temel (A1-A2), bağımsız (B1-B2) ve yetkin (C1-C2) kullanıcı olarak ifade edilmektedir” (MEB, 2017).

**C1:** İleri bir dil seviyesi anlamına gelir. C1 seviyesinde olan bir kişi zorlu metinleri anlayabilir, akıcı bir şekilde konuşabilir ve ayrıca karmaşık konular hakkında yorum yapabilir.

**Dil:**Duygu ve düşünceleri kelimelerle ifade etmeyi sağlayan bir anlatım aracıdır.

**Karma Dil:**Çeşitli dillerin karışmasından oluşan dile karma veya karışık dil denmektedir. Aynı zamanda farklı toplumların, kültürlerin veya medeniyetlerin etkisi altında kalan diğer medeniyetlerin daha kolay anlaşabilmek amacıyla meydana getirdikleri karma dillere verilen addır.

**Yabancı Dil:**Bir bireyin ana dili dışında edindiği diğer dillere yabancı dil denir.

### 1.8. İlgili Çalışmalar

Almanya'ya zamanında konuk işçi olarak giden ve hep geri dönme hayali olan Türkler, uzun yıllar bu ülkeye hizmet etmiş, şartlar gereği de kalıcı olarak Almanya'ya yerleşmişlerdir. İlk göç eden Türklerin aklında her zaman memlekete dönme düşüncesi olduğu için bulundukları ülke olan Almanya’ya tamamen entegre de olmamış veya olamamışlardır. Fakat hayat şatlarının gidişatı nedeniyle misafir işçilerin çoğu memleketlerine kesin dönüş imkânı bulamamış veya kesin dönüş yapmaktan vazgeçmişler ve Almanya’ya kalıcı olarak yerleşmişlerdir. Bugün bu kişilere Alman-Türkleri *(Deutschtürken)* tabiri kullanılmaktadır. Bu kişiler iki dil ve iki kültür arasında bir yaşam sürdürmektedirler. Almanlara göre Türk, Türklere göre ise Alman veya Alamancı olarak nitelendirilmektedirler. Yılmaz (2014)’ün yapmış olduğu çalışmada ele aldığı hususlardan birisi yeni nesil gençlerin birçoğu Türkçeyi düzgün olarak konuşamamaktadır. Kelime hazinelerinde büyük ölçüde eksiklikler bulunmaktadır. Türkçe konuşurken dahi arada devamlı Almanca kelimeler kullanmaktadırlar. Türkçesini bilseler dahi ağız alışkanlığı olduğu için bazı kelimelerin Türkçesi yerine Almancasını kullanmayı tercih etmektedirler.

Türkçe ve Türk kültürü derslerine olan ilginin her geçen yıl azalmasının sebebi Doğan (2019)’a göre Türkçenin Almanya’da çok da önemli bir dil olmadığının bir göstergesidir. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Türkçe dersinin başarı notu olarak karneye işlenmemesi de derslere gereken ilginin gösterilmemesine sebep olmuştur. Bugün her ne kadar Ana Dili Türkçe Dersi karneye işlense dahi, sınıf geçmeye etki etmediği için öğrenciler tarafından halen önemli bir ders olarak görülmemektedir.

Günay (2015) yapmış olduğu çalışmada şunlara değinmiştir; art zamanlı olarak edinilen iki dilliliğin çocukların zihinsel ve bilişsel gelişimleri açısından zararlı olmadığı, bilakis faydalı olduğuna dair araştırma bulguları, iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği ortamlar doğurmuştur. Avrupa'da yetişen ikinci ve üçüncü kuşak Türk çocukları da iki dili eş zamanlı olarak edinmişlerdir. Bu çocukların ebeveynleri ise Türkçeyi Türkiye'de öğrendikten sonra bulundukları ülkenin dilini öğrenmeye çalışmışlardır. Şayet günlük yaşamda bir dil diğerinden daha fazla kullanılıyorsa, diğer dile gereksinim her geçen gün azalmakta ve az kullanılan dilde gerilemeler olmaktadır. Almanya'da yaşayan üçüncü ve dördüncü kuşak çocuklarda bu durum söz konusu olabilmektedir. Türkçeyi daha az kullandıkları için birçok kelimeyi ya hiç öğrenememekte veya kullanmadıkları için zamanla unutmaktadırlar. Avrupa ülkelerinin çoğunda çok dillilik varmış gibi görünse de, göçmen ailelerin ve çocuklarının ana dillerini okullarda ve kamusal alanda kullanmalarına pek izin verilmediği için ana dilinde gerileme söz konusu olmaktadır.

Almanya'da Türk sayısı arttıkça çift dilli yetişen Türk çocuklarının Alman toplumu içerisinde ana dillerinden ve kültürlerinden uzaklaştıkları fark edilmiş ve çareler aranmaya başlamıştır. 2013 yılında *Avrupalı Türklerin Ana Dili Eğitimi Çalıştayı* yapılmış ve Almanya’da yaşayan iki dilli bireylerin sorunları ve bu sorunlar için sunulan çözüm önerileri dile getirilmiştir (Güleç ve İnce, 2013; akt. Yılmaz, 2014).

# BÖLÜM

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Federal Almanya Cumhuriyeti'nde Türkçe Öğretimi

Tarih boyunca farklı toplum ve milletler, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi nedenlerden dolayı bir arada yaşamak zorunda kalmaktadır. Var olan bu tarihi gerçek, dil ilişkilerinin de temelini oluşturur. Yılmaz (2014)’ın da ifade ettiği gibi günümüzdeki teknolojinin gelişmesi ve iletişim araçlarının yaygınlaşması ile dil ilişkileri iyice hızlanmasına neden olmuştur.

Bir millet başka bir millet ve kültürle çeşitli etkileşimlerde bulunursa, o toplum içindeki bireylerde etkileşimde bulundukları topluluğun dilini öğrenme isteği doğar. Almanya da Türklerin çok uzun zamandan beri gerek turizm gerek ticaret ve gerekse siyasi nedenler başta olmak üzere, çeşitli sebeplerden dolayı yoğun ilişkiler içerisinde olduğu ülkelerden biridir. Almanlar ile Türkler arasında tarih boyunca çeşitli ilişkiler olmuştur. Akkaya (2021) da İstanbul-Bağdat demiryolu inşaatını ve 1961 yılında imzalanan *İşçi Göçü Anlaşması* iki ülke arasındaki dostluk ilişkilerine örnek olarak göstermektedir. Türklerin Almanlar ile tarihteki ilk karşılaşmalarının Haçlı Seferlerine kadar dayandığı bilinmektedir. Haçlı seferlerinden sonra iki ülke yıllarca tekrar karşı karşıya gelmemiştir. Osmanlının son dönemlerinde yoğunlaşan İngiliz ve Rus tehditleri üzerine Sultan II. Abdülhamid döneminde Almanya ile ittifak temelleri atılmaya başlanmıştır. O dönemden sonra iki ülke arasında dostluk ilişkileri gelişmiştir. Her ne kadar karşılıklı menfaate dayalı da olsa, iki ülke arasındaki dostluk ilişkileri yüzyıllarca sürmüş ve Almanya bu sayede uzun dönem ticari ve siyasi çıkarlar elde etmiştir. Bu ilişkiler elbette Osmanlı Devleti’nin de işine gelmiş ve Almanya’nın askeri ve siyasi desteğini bu sayede arkasına almıştır. I. Dünya Savaşı'nda birlikte hareket eden iki dost ve müttefik ülke arasındaki ilişkiler II. Dünya Savaşı’ndan sonra da devam etmiştir. İki ülke arasındaki köklü bir geçmişe sahip olan bağlar zamanla iyice pekişmiş ve yakın tarihte yeni anlaşmaların yapılmasına sebep olmuştur. 8 Mayıs 1957 tarihinde imzalanan kültür antlaşması ile 30 Ekim 1961 tarihinde yapılan *İş Gücü Antlaşmaları* bu ilişkilerin devam ettiğinin birer delili olarak görülebilir. Bu anlaşmaların ve iki ülkenin dış politikasındaki iş birliğinin neticesinde Almanya’daki Türk mültecilerin sayısı günden güne artmış ve iki ülke arasında yeni bir dönemin başlamasına sebep olmuştur.

Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkilerin çok eskiye dayanması bu iki ülke insanının birbirlerinin dilini öğrenmesine sebep olmuştur. Akkaya (2021)’nın da ifade ettiği gibi son yıllarda gündemde olan mülteci sorunları, Avrupa Birliği meselesi, Almanya’daki Türk nüfusunun artmaya devam etmesi, yoğun ticari ve turizm bağları gibi nedenler sayesinde iki ülkenin ilişkileri artmış ve Türkçe de Avrupa’da önemli bir konuma gelmiştir. Türkçe’nin önem kazanması ile birlikte de Almanya'da Türk dilinin öğretimi konusunda yapılan çalışmalar arttırılmıştır.

Günümüzde de bu konuda çok fazla çalışma yapılmaktadır. Tüm bu çalışmalar yabancılara Türkçe öğretmek için verilen çabaları göstermektedir. Günümüzde ise bunların yanına Almanya'daki Türk ailelerinin yeni nesil çocuklarına Türk dilini düzgün öğretme gayretleri eklenmiştir. Almanya'ya ilk gelen ailelerin böyle bir sorunu yoktu. Özbal (2021)’ın da dile getirdiği gibi misafir işçi olarak Almanya’ya giden ilk kuşakların temel sorunlarından biri bulundukları ülkede tamamen yabancı oldukları için Alman dilini bilmemeleri olmuştur. Zamanla ihtiyaç duydukları bu yabancı dili bir nebze de olsa öğrenmeye çalışmış ve kendilerini bir şekilde ifade edebilmiş ve iletişim kurabilmişlerdir. Kuşaklar değiştikçe, yeni nesiller Almancayı daha iyi öğrenme fırsatı bulmuş ve Türk gençliğinin Almancası zamanla düzelmiş ve zenginleşmiştir. Yalnız üçüncü kuşakla birlikte durum tersine dönmeye başlamış ve Türk çocuklarının Almanca bilgi ve becerileri artarken, ana dilleri olan Türkçeyi unutma noktasına gelmişlerdir. Üçüncü ve dördüncü kuşak Türk çocukları zamanla kendi öz kültür ve dillerine karşı yabancılaşmaya başlamışlardır. Bu sebeplerden ötürü de ana diline önem verilmeye başlanmış, öğretmenler istihdam edilmiş ve devlet okullarında ana dili dersleri işlenmeye başlamıştır.

#### 2.1.1 Almanya’da Ana dili olarak Türkçe Öğretimi ’nin Tarihi

Almanya ile Türkiye arasındaki ilişkiler çok eskiye dayanmaktadır. Bu ilişkiler iki ülkenin birbirlerinin diline de önem vermelerini beraberinde getirmiş ve bu alanda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Akkaya (2021)’nın da ifade ettiği gibi 14. yüzyılın başlarında Almanya’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı belgelenmiştir. O dönemde Almanlara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan ilk eserlerin tüccarlar, misyonerler ve savaş esirleri tarafından oluşturulduğu belirtilmektedir. Hem Osmanlı İmparatorluğu döneminde hem de Cumhuriyet döneminde Almanlar ile Türkler arasındaki ilişkiler sürekli devam etmektedir.

Almanya İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra endüstrisini çok hızlı bir şekilde geliştirmiş ve 50’li yılların ortalarından itibaren de işgücü açığı ile karşılaşmıştır. O yıllarda Almanya'ya değişik ülkelerden işçi göçü başlamıştır. Sanayileşen Almanya’nın iş gücü açığı artınca ise *İş ve İşçi Bulma Kurumu* ülkesine yönelik gerçekleşen bu işçi hareketlerini belirli bir sisteme bağlamak için çeşitli çalışmalar yapmış ve geçici iş gücünü karşılamak için aralarında Türkiye’nin de bulunduğu birçok ülke ile anlaşmalar yapmıştır. Almanya iş gücü açığını öncelikle İtalya, İspanya ve Yunanistan'dan karşılamaya çalışmıştır. İş gücü talebinin artması ile de Türkiye ile Almanya arasında 1961 yılında *İş Göçü Anlaşması (iş gücü anlaşması)* imzalanmıştır. Almanya'nın 1973-74 yıllarında işçi alımını durdurana kadar, Türkiye'den Almanya’ya bu anlaşmalar sonucunda çok sayıda işçi göçü olmuştur (Özbal, 2021).

Diğer yabancı işçilerle birlikte Türk işçilerin de artması ile Almanya değişik önlemler aramaya başlamış ve ülkesindeki işsizliğe karşı yabancı işçileri ülkelerine geri gönderme çabası içine girmiştir. Alman hükümeti bu sebeple 1983 yılında *Geri Dönüşü Teşvik Yasası* çıkarmış ve bu yasa çerçevesinde ülkelerine dönecek olan yabancılara on bin Mark civarında, ayrıca reşit olmamış çocuk başına da bin beş yüz Mark para yardımı yapmıştır. Vatan hasreti çekmek istemeyen ve bu yasadan faydalanmak isteyen yaklaşık olarak 375 bin Türk vatandaşı o dönem Almanya’dan Türkiye'ye geri dönmüştür (Erkayhan, 2011; akt. Küçükkıratlı, 2019).

Türkiye'ye geri dönmeyi düşünmeyen insanlar ise hiç beklemedikleri bir şekilde birçok sorun ile karşı karşıya kalmışlardır. En başta ana dillerinden uzaklaşmış ve ana dillerine tamamen yabancı bir toplum içinde, dilini hiç bilmedikleri bir memlekette yaşam mücadelesinin yanında bir de dil mücadelesi vermeye başlamışlardır. İleri ve Ecer (2019)’in de ifa ettikleri gibi göç eden bu Türk ailelerin çocukları da okula gitmeye başlayınca, dil sorunu ile karşı karşıya gelmişlerdir. Türkiye devleti zamanla bu çocukların Türk dilinden uzak kaldıklarını fark etmiş, Türk dilini ve kültürünü öğrenmeleri için, Türkiye’de eğitim almış öğretmenleri ilk yıllarda üç yıllığına *Konsolos Öğretmenleri* olarak Almanya’ya yollamaya başlamıştır. Bu öğretmenler Türkçe derslerini, bugün de birçok yerde olduğu gibi, okul saatleri dışında, öğleden sonra ek ders olarak vermeye başlamıştır. O dönemde öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları not olarak karnelerine geçmemekteydi.

Türkiye'den Almanya'ya ilk göçlerin başladığı 60'lı yıllar baz alındığında günümüzde Almanya’da dördüncü kuşak Türkler yaşamını sürdürmektedir (Özbal, 2021). Günümüz Almanya'sında yaşayan yaklaşık olarak üç milyon Türk kökenli ailenin aşağı yukarı yarısının Küçükkıratlı (2019)’nın da belirttiği gibi Alman vatandaşlığına geçtiği bilinmektedir. Alman vatandaşlığına geçen bu Türk ailelerin büyük bölümü zamanla ana dilleri olan Türkçeye gereken ilgiyi göstermemiş ve bir kısmı aile içerinde dahi Türk dilinde iletişim kurmadıkları için ana dilin Türkçeden iyice uzaklaşmışlardır. Yabancılarla evlenen Türklerin çoğunun çocukları da maalesef ana dilini öğrenmeden yetişmişlerdir.

Özellikle ebeveynleri Almancayı çok iyi bilip devamlı Almanca konuşan ailelerin çocukları Türk diline hepten yabancı kalmıştır. Bazı aileler ana dilinin öneminin bilincinde olup, aile içinde dahi olsa Türkçe konuşmaya özen göstermiş ve çocuklarının en ayından ana dillerini anlamaları sağlamışlarıdır. Türkçesi çok düzgün öğrenci sayısı maalesef çok azdır. Bekar ve Öztürk (2018)’ün de belirttiği gibi 2. ve 3. kuşak Türk çocuklarının ailelerinin büyük bölümü çocuklarının bulundukları ülkede zorluk çekmemesi için Almancaya daha çok önem vermiş ve ana dilini ihmal etmişlerdir.

#### 2.1.2. Almanya’da Türk Çocukları için Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Öncelikle ana dili ve anadil kavramlarını birbirinden ayırmak gerekir. Akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını ve kaynağını oluşturan dile *anadil* denir. Örneğin Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın anadili kabul edilirken, Latince de Roman dilleri için bir anadildir (Topalaoğlu, 1989; Koç, 1992; Vardar, 1998; akt. Sağır, 2007).

Sinan (2006)’a göre ana dili kavramının anlamı ve çerçevesi ise çok daha farklıdır. Birçok dilbilimciye göre, bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinden ilk edindiği dil ana dilidir. Ana dili, bireyin başta anne ve baba olmak üzere tüm yakın aile çevresinden, daha sonra ise ilişkili bulunduğu tüm çevrelerden öğrendiği ve edindiği dildir. Ana dili bireyin bilinçaltına inen ve içinde bulunduğu toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975; akt. Şahin, 2015). Sinan (2006)’ın da ifade ettiği gibi bazı dilbilimcilere göre ana dili öğrenilmez, edinilir veya kazanılır. Anadil ile ana dili kavramlarını birbirine karıştırmamak gerekir. Birden çok dile kaynaklık eden dile anadil denir ve akraba dillerin türediği dil olarak kabul edilir. Almanya’da yaşayan Türk ailelerin çocuklarına da an dili derslerinin sunulması önemli bir adım olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Devleti Okur, Güleç ve İnce (2016)’nin de değindiği gibi Almanya’da yaşayan Türk vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile bağının kopmaması için Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermeye başlamıştır. Bu dersin öğretmenleri hem dil kaybını önlemeye çalışmakta hem de kültürün devamlılığı konusunda aracı görev üstlenmektedir.

Almanya’da Türkçenin ana dili olarak öğretimi iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. Yurt dışındaki birçok ülkede olduğu gibi Almanya'da da bu dersler başta devlet ve konsolosluklar olmak üzere, farklı kurum, kuruluş, sivil toplum örgütü ve dernekler tarafından da yürütülmektedir. Özbal (2021)’ın da ifade ettiği gibi bazı eyaletlerde ise devlet ve konsolosluklar iş birliği içerisinde ana dili derslerini sürdürmekte ve birlikte organize etmektedir. Türk konsoloslukları ve büyükelçilikler tarafından sunulan ana dili derslerini MEB organize etmekte ve Türkiye’den gönderilen ve mahalli olarak atanan öğretmenler tarafından yürütmektedir. Almanya’da konsolosluk dersleri denen ve Türk konsoloslukları tarafından sunulan Türkçe dersleri MEB tarafından yayımlanan ve son şeklini 2018 yılında alan, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) doğrultusunda işlenmektedir.

*Alman Modeli* olarak adlandırılan ve bazı eyaletlerde uygulanmakta olan sistemde *Türkçe Ana Dili* derslerinin okutulması için Türk kökenli öğretmenler görevlendirilmekte ve tüm özlük hakları devlet tarafından karşılanmaktadır. Hamburg, NRW gibi eyaletlerde Türkçe öğretmenleri yerel yönetimler tarafından atanmaktadır. *Konsolosluk Modeli* denen ve bazı eyaletlerde var olan modelde ise Türkiye’den Eğitim Fakültesi veya Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunu eğitimciler, tüm özlük hakları Türkiye devletine ait olmak üzere Türk hükümeti tarafından atanmaktadır. Konsolosluk modeline olan ilgi her geçen yıl bu derslere katılan öğrenci sayısında düşüş yaşandığı için azalmaktadır (Doğan, 2017; akt. N. Doğan, 2019, s.24-25).

Geleceğin güvencesi olan çocukların yaşadıkları ülkelerde bir kimlik kazanmaları, ana vatanlarını sevmeleri, ülkeleriyle bağlarını kuvvetlendirmeleri ve memleketlerine döndüklerinde kolayca uyum sağlayabilmeleri Doğan (2019)’ın da ifade ettiği gibi bulundukları yabancı ülkelerde Türkçe ve Türk kültürü derslerinin yanında sosyo-kültürel etkinliklerin de etkili ve düzenli bir şekilde yapılmasıyla gerçekleştirilebilir.

Yıldız (2012)’ın da değindiği gibi 1971 yılında yapılan Kültür Bakanları Konferansında ana dili dersleri hakkında görüşülmüş öğrencilerin ülkelerinin dilini ve kültürünü korumak için çalışmalar yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. 1976 yılında yapılan Kültür Bakanları Konferansında ise ana dili derslerinde, ana dili ve ülke bilgisi için gerekli içeriklerin geliştirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Bu kararlardan sonra çeşitli eyaletlerde ana dili dersi müfredatı ile ilgili çeşitli görüşmeler yapılmış ve tavsiyelerde bulunulmuştur. Hessen eyaleti tarafından ise 1996 yılında ortaokullar için hazırlanan ana dili dersi müfredat programı uygulanmaya başlamıştır. Alman Kültür Bakanları Konferansı’nın 1971 ve 1976 yılları arasında yabancı göçmen çocukları ile ilgili almış olduğu kararlar ana dili dersleri için yasal alt yapıyı teşkil etmektedir ve bugün de halen geçerliliğini korumaktadır.

Yıldız (2019)’ın da dile getirdiği gibi bu gelişmelerle birlikte 80’li yıllardan sonra Almanya'nın özellikle Berlin ve Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletlerindeki liselerde, göçmen öğrencilere ana dillerini *ikinci yabancı dil* olarak seçme imkânı sunulmuştur. Bu uygulamaların neticesinde Türkçe dersi de *KMK* kararları ile 1995 yılında bazı okullarda Abitur dersleri arasında yer almıştır. Bu uygulamalar halen devam etmektedir.

Almanya genelinde uygulanan Türkçe ana dili derslerinin asıl yasal gerekçesini Avrupa Birliği Komisyonu’nun 25 Haziran 1977 tarih ve 486 sayılı yönergesi (77/486 EWG) oluşturmaktadır. Bu yönergeye göre üye ülkeler ulusal koşulları ve yasal sistemlerine uygun olarak köken ülke ile iş birliği içinde olmalı ve ülkelerinde bulunan yabancı uyruklu çocukların normal eğitim içerisinde geldikleri ülkelerin dil ve kültürünü öğrenebilmeleri için çocuklara destek olmalıdır (Yıldız, 2012).

Almanya'da 90’lı yıllardan sonra ana dili dersi uygulamalarında iki dilli eğitim *(çift dilde eğitim)* modeli (*Mehrsprachigkeit)* diye adlandırılan farklı bir uygulama biçimi hayata geçirilmiştir. Almanya'da yaşayan göçmenlerin ana dillerinin yer aldığı geniş yelpazeli bu modeldeki temel düşünce, ilk öğretim okullarında bir sınıfta iki dilde aynı anda eğitim imkanının sunulmasıdır. Çok değişik dil biyografilerine de açık olan bu modelin ilk örneği 1993’ten beri Wolsburg şehrinde eğitim veren bir Alman-İtalyan Lisesi’nde *(Deutsch Italienische Gesamtschule)* uygulanmaktadır. Hamburg şehrinde de bu model uygulanmakta ve birkaç okulda Almanca-Türkçe, Almanca-İtalyanca, Almanca-İspanyolca ve Almanca-Portekizce olmak üzere dört farklı çift dilde eğitim verilmektedir (Yıldız, 2012). 2021 yılında da Almanya'nın Essen ve Leverkusen şehirlerinde birer pilot sınıflarda uygulanmaya başlayan bu iki dilli eğitim modeli *(Mehrsprachigkeit)* bugün NRW eyaletinin çeşitli şehirlerinde pilot sınıflar seçilip denenmektedir. Bu uygulamalardaki hedef çok dilliği teşvik etmektir.

Doğan (2019)’ın Yıldız (2012)’dan aktardığına göre UNESCO 1954 yılında yabancı çocukların eğitimi ile yapılan görüşme ve anlaşmalarda bir çocuğun ana dilini öğrenme ve mükemmelleştirme zorunluluğunu öne sürmüştür. Almanya ile Türkiye arasında da 1957 yılında ana dili dersleri ile ilgili bir anlaşma imzalanmıştır. Bu anlaşmanın yürütülmesiyle görevlendirilen Türkiye-Almanya Daimî Karma Eğitim Komisyonu düzenli olarak toplanmakta ve ele alınan konular bir protokolle kamuoyuna duyurmaktadır. Bu komisyonun çalışmaları neticesinde birçok okulda Türkçe ikinci yabancı dil olarak seçmeli dersler arasında yer almıştır. Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak seçmek isteyen yurt dışında yaşayan vatandaşlarımızın çocukları için *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı* da hazırlanmıştır. Alman Milli Eğitim Bakanları 1964 yılında yaptıkları bir konferansta göçmen işçi çocuklarının ana dillerinin korunmasını kararlaştırmış ve ana dili derslerinin önemi üzerinde durmuştur. Federal Almanya Eğitim Bakanları Daimî Konferansı’nda 1969 ve 1971 yıllarında yapılan görüşmelerde de eyaletlerin eğitim bakanlarına yabancı çocukların ana dili öğretimleri ile ilgili önlemler almaları tavsiye edilmiştir. Aynı kurul 1976 yılında da yabancı çocukların Alman okul sistemine tam uyumlarının sağlanmasına ve aynı zamanda onların ülkeleri ile olan dil, kültür ve tarih bağlarının korunup beslenmesine gayret edilmesini tavsiye etmiş ve Türk dilinin öğretim programları içinde yer almasına karar vermiştir (Yıldız, 2012; akt. N. Doğan, 2019, s. 24-25).

Doğan (2019)’ın aktardığı bilgilere göre FÖTED Başkanı Dr. Ali Sak bir konferansında 1998 ve 2014 yıllarında Almanya’da Türkçe derslerine katılan öğrenci ve öğretmen sayılarını karşılaştırmıştır. Verilen bilgilere göre 1998 yılında Almanya’nın NRW eyaletinde Alman okullarında eğitim almakta olan 148 bin civarında Türk kökenli öğrencinin aşağı yukarı 96 bini o yılda Türkçe derslerine katılmaktaydı ve Türkçe dersi veren öğretmen sayısı 1998 yılında 691 idi. 2014 yılında ise Türk kökenli öğrenci sayısı artmış ve 265 bine ulaşmış, fakat Türkçe derslerine katılan öğrenci sayısı 96 binden 50 binlere düşmüştür. Türkçe derslerine katılan öğrenci sayısı 16 yılda %70’den %20’lere ve öğretmen sayısı da 691’den 360’a düşmüştür. Ana Dili Türkçe derslerine olan ilgi zamanla iyice azalmaya başlamıştır. Bu durum Almanya’nın geneli için de farklı değildir. NRW eyaleti en çok Türk’ün yaşadığı bölge olduğu için genele yönelik önemli bir fikir vermektedir.

DİGM rakamlarına göre 2006 yılında Almanya'da çeşitli kademelerde 563 bin civarında Türk öğrenci Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmiştir. Bu dersler MEB tarafından görevlendirilen 436 ve Alman makamları tarafından görevlendirilen 1170 öğretmen tarafından yürütülmüştür (Demir, 2020).

2014 yılı Mikrozensus verileri göre Almanya genelinde yaklaşık 580 bin civarındaki Türk öğrencilerin yaklaşık olarak %80’i Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmemiştir. O yıllarda Almanya’da ders veren 1047 Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeninin 510’u MEB tarafından Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni olarak Türkiye’de görev yapan öğretmenler arasından seçilmiş ve Almanya’ya gönderilmiştir (Yıldız ve Çakır, 2016).

2018-2019 eğitim öğretim yılında da Almanya’da bulunan Eğitim Ataşeliklerinin verilerine göre, Türk Dili ve Kültürü derslerine devam eden Türk kökenli öğrencilerinin sayısı yaklaşık olarak 60 bin civarındadır (DİGM Raporu, 2019).

#### 2.1.3 Federal Almanya’da Türkçe öğretmeni yetiştirilmesi ve istihdamı

Ana Dili Türkçe dersleri Almanya’da devlet okullarında müfredat programına alınınca, Türkçe öğretmeni yetiştirme ihtiyacı da doğmuştur. Almanya’daki okullarda Türkçe dersi verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için ilk olarak NRW eyaletinde Duisburg-Essen Üniversite’sinin Edebiyat Bilimleri ve Dil Bilimleri Fakültesi’nde 1995-1996 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve liseler için öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Duisburg-Essen Üniversitesi, Almanya’da Türkçe öğretmeni yetiştiren tek üniversite olduğu için ihtiyaçlara cevap verememektedir. Yetkililerden alınan bilgiye göre, bu bölüme her dönem 200 civarında öğrenci müracaat etmektedir. Bu üniversitede sadece ortaokul ve liseler için Türkçe öğretmeni yetiştirildiği için, ilkokullarda ders verecek yetişmiş Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç vardır (Yıldız, 2012; İleri-Ecer, 2019).

İleri-Ecer (2019)’in de belirttiği gibi 2004 yılından sonra Hamburg Üniversitesi’nin Türkoloji bölümünde de Türkçe öğretmeni yetiştirilmeye başlandıysa dahi, aynı yıl üniversitede bu eğitimi verecek profesörlere ve diğer öğretim üyelerine kadro açılmadığı için bölüm kapatılmıştır.

Federal Almanya’da Türkçe öğretmenlerinin istihdamı iki şekilde gerçekleşmektedir. Almanya federal bir devlet olduğu için istihdam durumu eyalet bazında değişmektedir. Bazı eyaletler öğretmenlerini kendileri atamakta, bazıları ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile iş birliği içerisinde öğretmenlerini Türkiye’den tayin etmektedir. NRW eyaleti gibi her iki durumun görüldüğü eyaletler de vardır.

Almanya devleti tarafından istihdam edilecek olan Türkçe öğretmenleri için ise bölge hükümetlerinin (Bezirksregierung) internetteki ana sayfaları üzerinden ilanlar duyurulmakta ve öğretmenler milli eğitim bakanlıklarının gözetiminde bir kadro tarafından seçilmektedir. Öğretmenler ağırlıklı olarak ilkokullarda eğitim verdikleri için, okuldan okula farketmekle beraber, genelde geçmişinde ilkokullarla bir bağlantısı olmuş olan öğretmenler tercih edilmektedir. Türkiye’deki üniversitelerden mezun olanlardan herhangi bir bölüm şartı aranmadan müracaat edenler de Türkçe öğretmeni olarak atanabilmekle beraber, son dönemlerde tercih edilen genelde sınıf öğretmenleri olmaktadır. Her ne kadar ilanlarda genelde C1 seviyesinde Almanca bilgisi istense dahi, öğretmen ihtiyacı olduğundan ve müracaat eden öğretmenlerin çoğunun o seviyede Almanca bilmemesinden dolayı B2 hatta B1 seviyesinde Almanca bilgisi ile de istihdam edilen çok sayıda öğretmen olmuştur. Her eyaletin öğretmen ihtiyacını karşılama stratejisi farklıdır. Kendi öğretmen ihtiyacını karşılamada en sistemli çalışan eyalet NRW’dir.

Yıldız (2012)’nin ifade ettiği gibi Almanya’ya Türk konsoloslukları tarafından gönderilen öğretmenler Türkçe derslerini Milli Eğitim Bakanlığı'nın Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan “Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı”na bağlı kalarak işlemektedir.  
NRW Eyaleti Eğitim Bakanı Yvonne Gebauer’in ilkokullarda İngilizce dersinin kaldıracağını açıklamasından sonra NRW Eyaleti Uyum Kurulu Başkanı Tayfun Keltek yabancı çocuklara İngilizce yerine ana dili dersi verilmesini önermiş ve bu çocukların Almanca ile birlikte ilkokulda iken ana dillerini iyi derecede öğrenmelerinin İngilizce eğitiminden daha önemli olduğunu vurgulamıştır. Çocukların iki dili de erken yaşlarda iyi seviyede öğrenmelerinin, daha sonraki yıllarda İngilizce öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyeceği elbette düşünülemez. NRW eyaletinde yaşayan 15 yaş altı çocukların 43%’ünün göçmen kökenli olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa, Keltek’in önerisin isabetli olduğu söylenebilir. Ana dili Almanca olmayan çocukların okuldaki başarısını ve ilerideki mesleki eğitimlerini etkileyecek olan bu öneri bakanlık tarafından kabul görmemiştir (Es, 2019; İleri-Ecer, 2019).

#### 2.1.4 Almanya’da Türk Nüfusu

Almanya'daki Türk nüfusu 60’lı yıllardaki işçi göçünden sonra zaman içinde sürekli artış göstermiştir. 2013 sonu itibarıyla Federal Yabancılar Kayıt Merkezi’nde kaydı olan T.C. uyruğuna sahip nüfusun sayısı 1 milyon 527 bin 118’e ulaşmıştır. Alman vatandaşlığına geçenlerle birlikte ülkede yaşayan Türkiye kökenlilerin sayısının üç milyona yakın olduğu söylenebilir (Yıldız ve Çakır 2016).

*Alman Federal İstatistik* verilerine göre 30.09.2019 tarihi itibariyle Almanya'da 2.468.783 Türk kökenli vatandaş yaşamaktadır. Bunların 1.472.395'inin Türk vatandaşlığı bulunmaktadır (DİGM Raporu, 2019),

Eskiden adı *Ana Dili Takviye Dersi (Alm. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht)* olan ve haftada 2 ile 5 saat arasında verilen bu derslerin adı daha sonra *Ana Dili Dersi (Alm. Herkunftssprachlicher Unterricht)* olarak değiştirilmiştir. Almancası *HSU* (*Herkunftssprachlicher Unterricht) olan* bu dersin Türk dilinde kelime olarak karşılığı *menşe dil dersi (Menşe Dil Dersi) anlamında* olsa da *ana dili dersi (Ana Dili Dersi) denmektedir.*  Ana Dili dersleri bugün Almanya'nın her yerinde değişiklik arz etmekle birlikte genelde iki ders saati olarak ve öğleden sonra işlenmektedir.

#### 2.1.5 Almanya’da Okullarda Türkçe Ana dili Eğitiminin Eyalet Bazında Durumu

Aşağıdaki bilgilerin büyük bölümü Alman Medya ve Entegrasyon Kurulu’nun 2019 ve 2020 yıllarında yayınladığı raporlarından toparlanmıştır. 2021 yılı raporu henüz yayınlanmıştır.

Almanya'daki Türk kökenli öğrencilerin *Türkçe* dersi adı altında aldıkları ders de aslında *Türkçe Ana Dili* dersidir. Türk çocuklarının dil ve kültürlerini yabancı memleketlerde muhafaza edebilmesi için ana dili dersleri çok önemlidir. Bu dersin çok önemli görevleri bulunmaktadır. Ana dili derslerinin en önemli görevlerinden biri çok dilliliği teşvik etmektir. Federal Almanya Cumhuriyeti de devlet olarak çok dilliliğin önemini fark etmiş ve uzun zamandan beri ana dili derslerini teşvik etmeye başlamıştır. Günümüzde üç milyona yakın Türk'ün yaşadığı Almanya'da Türkçe de önemli bir dil haline gelmiş ve ilkokul birinci sınıftan itibaren bir iki eyalet hariç Almanya genelinde ders olarak okutulmaktadır (Bekar ve Öztürk, 2018).

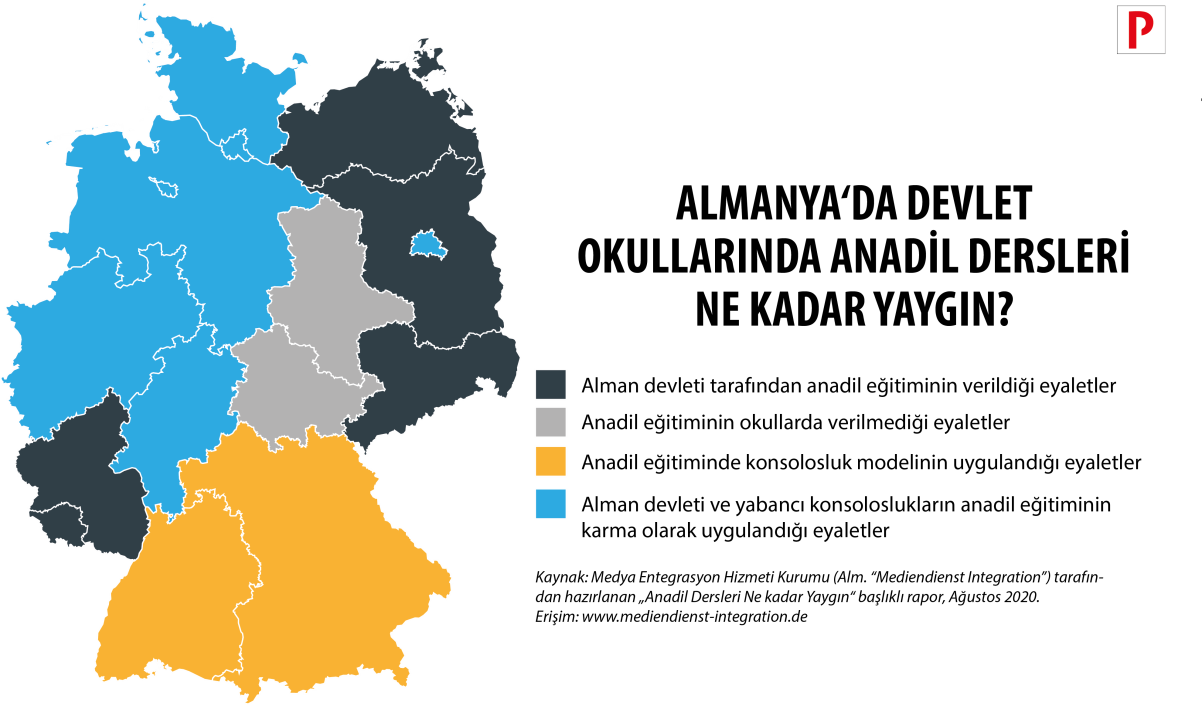
Okur, Güleç ve İnce (2016)’nin de ifade ettiği gibi Almanya Kültür Bakanları Ortak Komisyonu (KMK) 1976 yılında aldığı bir kararla eyaletleri ana dili derslerini uygulanması konusunda serbest bırakmıştır. Ana dili derslerine her bir eyalet farklı anlamlar yüklemiş ve bu yıllardan itibaren her bir eyalette farklı uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Barcelona’da 1996 yılında yayınlanan Uluslararası Dil Hakları Beyannamesi’nde de tüm dil ve kültürlerin eşit olduğu belirtilmiştir. Bu beyannameden sonra Avrupa'da dil alanında yenilikler yapılmış ve o yıllardan sonra ana dili eğitimi konusunda da yeni gelişmeler olmuştur. Almanya’da eyalet sistemi uygulandığından, eğitim işleri de her eyaletin kendi sorumluluğuna bırakılmıştır (Demir, 2020).

##### 2.1.5.1 Federal Almanya’da Ana Dili Derslerine Genel Bir Bakış

Almanya’da entegrasyon ve göç konularında araştırmalar yapan Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu *(Mediendienst Integration)* Almanya'da bulunan 16 eyalette hem

**Resim 1.** *Almanya’da Devlet Okullarında Anadil Dersleri Dağılımı*

****

devlet tarafından hem de konsolosluklar tarafından yabancı öğrencilere sunulan ana dili derslerini araştırmakta ve her yıl yeni rapor hazırlamaktadır. Araştırmaları neticesinde Almanya’daki eyaletler bazında ana dili olarak verilen derslerin detaylı olarak yıllık raporlarını çıkarmaktadır. Raporda sunulan istatistiklere bakıldığında, 90’li yıllardan sonra her ne kadar ana dili derslerine olan talep azalsa da yıllardır en çok tercih edilen ana dili dersinin Türkçe olduğu görülmektedir.

Bazı eyaletlerdeki konsolosluklar ana dili derslerinin yıllık eğitim planlarını ve materyallerini oluşturmada tamamen serbest bırakılırken, bazıları bulundukları eyaletlerin yönetimi ile iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Konsolosluklar tarafından istihdam edilen ana dili dersi öğretmenlerinin Almancayı en az B1 seviyesinde bilmeleri şartı da aranmaktadır.

Doğan (2019)’ın da dile getirdiği gibi Federal Almanya Cumhuriyeti 1945 tarihli anayasasına göre federal bir yapıya sahip olması nedeniyle eğitim ve kültür konularıyla ilgili devlet anayasasında çok az hükme yer vermiştir. Detaylı hüküm ve kurallar her eyaletin kendi yasasında yer almaktadır, her eyalette çok farklılık arz etmektedir ve her eyalet özelde kendi sistemlerini uygulamaktadır. Almanya'da bazı siyasetçiler yabancı ülkelerin konsoloslukları tarafından sunulan ana dili derslerinin tamamının Alman devleti çatısı altında yürütülmesini ve konsoloslukların denetiminden tamamen kaldırılmasını talep etmektedirler. Gerekçe olarak da kendi ülkelerinin dil ve kültür değerlerini aktaran bu derslerin öğrencileri olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedirler. Devlet tarafından organize edilen ve sunulan ana dili eğitimi geliştirilip yaygınlaştırılırken, konsoloslukların sunduğu ana dili derslerine olan talep ve katılım zamanla azalmaktadır ([Mediendienst Integration](https://mediendienst-integration.de/), 2020).

Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu’nun *(*[*Mediendienst Integration*](https://mediendienst-integration.de/)*)* 2020 yılında hazırladığı [rapora](https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html) göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında Almanya’da yaşayan, fakat ana dili Almanca olmayan aşağı yukarı 140 bin civarında öğrenci kendi dillerinde sunulan ana dili derslerine katılmıştır. Bu dersler 12 eyalette Alman devleti tarafından sunulurken, 7 eyalette Türkiye başta olmak üzere, farklı ülkelerin konsoloslukları tarafından düzenlenmektedir. Bazı ortaokullarda da verilen ve zorunlu olmayan bu ana dili dersleri çoğunlukla ilkokullarda sunulmaktadır. Yabancı ülkelerin konsolosluklarının Alman devlet okullarında bu ana dili eğitimlerini vermelerinin temeli, Alman Kültür Bakanlığının göçmen işçilerin çocuklarını vatanlarına dönüşlerine hazırlamak amacıyla 1964 yılında verdiği karara dayanmaktadır. Konsolosluklar tarafından düzenlenip sunulan bu ana dili derslerinin gerek eğitim öğretim planları ve materyalleri, gerekse öğretmenleri konsolosluklar tarafından organize edilmektedir. Eyaletler tarafından sunulan dersin ise tüm organizasyonu ve öğretmen atamaları eyaletlerin kontrolündedir.

Federal Almanya'da Sachsen-Anhalt ve Thüringen eyaletleri dışındaki tüm eyaletlerde ana dili dersi eğitimi verilmektedir. Baden-Württemberg ve Bavyera eyaletlerinde bu eğitimler yalnızca konsolosluklar tarafından verilirken; Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Saarland, Saksonya ve Brandenburg eyaletlerinde sadece devlet tarafından sunulmaktadır. Kuzey Ren-Vestfalya, Hessen, Hamburg, Aşağı Saksonya, Bremen, Schleswig-Holstein ve Berlin eyaletlerinde ise iki türlü eğitim de mevcuttur, yani dersler hem konsolosluklar hem de eyaletlerin kendileri tarafından verilmektedir. Alman Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu rapor hazırlamak için bütün eyaletlerle iletişime geçmeye çalışsa da her eyalet sunulan ana dili dersleri ve öğrencilerin katılım oranları ile ilgili medya ve entegrasyon kuruluna ayrıntılı bilgi ve resmi rakamlar sunmamaktadır. Medya ve entegrasyon kurulunun 2020 yılına kadar olan raporlarında sunulan Türkçe dersleri ile ilgili detaylı bilgiler aşağıda aktarılmıştır. Kurul 2020 yılından sonra yeni bir rapor henüz hazırlanmamıştır (Federal Almanya Medya ve Entegrasyon kurulu raporu – 2019 ve 2020).

##### 2.1.5.2 Baden-Württemberg Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Ana dili eğitimi sadece konsolosluklar tarafından düzenlenen iki eyaletten biri olan Baden-Württemberg eyaletinde Medya Entegrasyon Hizmeti Kurumu'nun 2019 yılının raporuna göre 34 bin öğrenci 14 farklı dilde ana dili eğitimi almıştır. 2016-2017 öğretim yılında 24.426 öğrenci, 2018-2019 öğretim yılında ise 19.023 öğrenci Türkçe ana dili dersinden faydalanmıştır. İki yıl içerisinde Türk öğrenci sayısı 5403 azalma göstermiştir.

##### 2.1.5.3 Bavyera Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Bavyera eyaleti 2004 yılında devletin düzenlediği ana dili eğitimini bir kararname ile iptal ettirip ana dili eğitimini tamamen konsoloslukların inisiyatifine bırakmıştır. O tarihten itibaren ana dili derslerinin tüm kontrolü konsoloslukların elinde bulunmaktadır ve devlete resmi olarak herhangi bir veri açıklamamışlardır.

##### 2.1.5.4 Berlin Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Berlin eyaletinde ana dili eğitimleri hem devlet tarafından hem de konsolosluk tarafından verilmektedir. Bu eyalette konsolosluklar tarafından yedi dilde sunulan ana dili derslerinin çoğunluğunu Türkçe dersleri teşkil etmektedir. 2016-2017 eğitim öğretim yılında 2348 öğrenci Türkçe dersi alırken, bu rakam 2018-2019 eğitim öğretim yılında 1586 öğrenciye düşmüştür. Devlet tarafından sunulan ana dili Türkçe dersleri ise 2017-2018 öğretim yılında başlamıştır. İlk başta 21 ilkokulda başlayan dersler şu anda 49 ilkokulda devam etmektedir. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin, 2019).

##### 2.1.5.5 Brandenburg Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Brandenburg eyaletinin okullarında devlet tarafından sekiz dilde ana dili eğitimi sunulmaktadır. Sadece devletin sunduğu ana dili eğitimine 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplamda 1287 öğrenci katılmıştır. Medya ve entegresyon hizmetlerinin 2019 yılı raporuna göre bu öğrencilerin büyük kısmı (749 öğrenci) Arapça dersleri almış, sadece 12 öğrenci Türkçe ana dili dersine katılmıştır. (Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie Brandenburg, 2019).

##### 2.1.5.6 Bremen Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Bremen eyaletinde de öğrencilere ana dili dersleri hem konsolosluk hem de devlet tarafından sunulmaktadır. Medya ve entegresyon hizmetlerinin 2019 yılının raporuna göre 2018-2019 eğitim öğretim yılında konsolosluklar tarafından ana dili dersleri Kürtçe, Türkçe, Polakça, Farsça, Rusça, İtalyanca ve Portekizçe olmak üzere 7 dilde verilmiştir. Devlet tarafından düzenlenen dersler ise Farsça, Kürtçe, Polakça, Rusça ve Türkçe dillerinde sunulmuştur.

Eyalette 27 okulda Türkçe ana dili dersi işlenmektedir. Bremen eyaleti, konsolosluklar tarafından sunulan derslerinin eğitim planlarına ve ders materyallerine müdahil olup konsolosluklartan düzenleme ve değişikler talep edebilmektedir. Konsolosluklar tarafından atanan öğretmenlerden B1 seviyesinde Almanca şartı da aranmaktadır.

Bremen eyaletinin internet sayfasına göre ise ana dili dersleri şu an konsolosluk tarafından Yunanca, Türkçe, Italyanca, Portekizce, İspanyolca ve Sırpça dillerinde verilmektedir. Devlet tarafından ise Türkçe, Polakça, Kürtçe ve Farsça olmak üzere dört dilde ana dili derleri sunulmaktadır. Bremen'deki birçok ortaokul ve lisede öğrenciler ikinci yabancı dil olarak Fransızca, İspanyolca ve Latince yerine Rusça, Polakça veya Türkçe dillerini seçebilmektedir. Göç geçmişine sahip öğrenciler için bu dil yelpazesi, Bremen okul sistemine entegrasyonu kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

##### 2.1.5.7 Hamburg Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Hamburg eyaletinde de ana dili dersleri hem konsolosluklar tarafından hem de eyaletin kendisi tarafından öğrencilere sunulmaktadır. Konsolosluklar tarafından dersler 5 farklı ana dilinde verilirken, eyalet kendisi 12 farklı ana dilinde eğitim vermektedir. Eyalette konsolosluk derslerine katılımda ise ciddi bir düşüş vardır. Türkçe derslerine 2018-2019 eğitim öğretim yılında 737 öğrenci katılırken, bu sayı 2019-2020 eğitim öğretim yılında 349 öğrenciye düşmüştür. Konsolosluk derslerinin eğitim öğretim planlaması tamamen konsoloslukların sorumluluğunda bulunmaktadır.

##### 2.1.5.8 Hessen Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Hessen eyaletinde 11 dilde ana dili eğitimi veren konsoloslukların ana dili derslerine 2018/2019 eğitim öğretim yılında toplam 5.889 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 3191'i Türkçe dersi almıştır. Eyalette devlet tarafından verilen ana dili dersine katılım ise geçen yıllara nazaran azalmış olsa da konsolosluklara kıyasla devlet kendisi daha fazla öğrenciye ders vermiştir. 2018/2019 eğitim öğretim yılında devlet tarafında ana dili dersi alan 9.357 öğrenciden 4.065'i Türkçe ve 3.036'sı da Arapça dersi almıştır.

##### 2.1.5.9 Mecklenburg-Vorpommern Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Mecklenburg-Vorpommern eyaletinde konsolosluk dersleri sunulmamaktadır. Eyalet tarafından devlet okullarında sunulan ana dili dersleri ise sadece Polonca, Arapça ve Rusça dillerinde verilmektedir. Türk dilinde sunulan herhangi bir ana dili eğitimi bulunmamaktadır.

##### 2.1.5.10 Aşağı Saksonya Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Aşağı Saksonya’da konsolosluk dersleri iki farklı okulda Türkçe ve Portekizce, bir okulda ise Hırvatça olarak sunulmaktadır. Bu dersler ile ilgili detaylı herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Devlet tarafından sunulan ana dili derslerine ise 13 farklı dilde yaklaşık olarak 7.000 civarında öğrenci katılmaktadır. Eyalet tarafından sunulan bu derslere katılan öğrencilerin yarıdan fazlası Türkçe dersi almaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında 3.749 Türk öğrenci katılırken, 2019-2020 eğitim öğretim yılında bu sayı 3.560'a düşmüştür.

##### 2.1.5.11 Rheinland-Pfalz, Saarland ve Saksonya Eyaletlerinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Rheinland-Pfalz, Saarland ve Saksonya eyaletlerinde de ana dili dersleri sadece eyaletler tarafından öğrencilere verilmektedir. Rheinland-Pfalz eyaletinde 17 faklı dilde yaklaşık olarak 14.000 öğrenciye sunulan ana dili derslerine katılan Türkçe öğrenci sayısı 6.000 civarındadır.

Saarland eyaletinde ise 1 Şubat 2019 tarihine kadar konsolosluklar tarafından sunulan Türkçe ve İspanyolca dersleri eyaletin kontrolünden geçmediği için daha sonra devlet okullarından kaldırılmıştır. Saarland eyaleti ana dili derslerini kendisi organize etmektedir. 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplam 2310 öğrenciye ana dili dersi verilmiştir. Eyalette Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sayısının tam olarak ne kadar olduğu eyalet tarafından açıklanmamıştır. 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile ilgili ise resmi makamlar tarafından öğrenci sayısı ile herhangi bir açıklama yapılmamış, sadece toplamda 106 grubun olduğundan ve bu grupların ağırlıklı olarak Türkçe ve İtalyanca derslerinden oluştuğundan bahsedilmiştir.

Saksonya eyaleti de 17 farklı dilde ana dili dersi sunmaktadır. Bu derslere 2015 yılından sonra ilgi biraz artmaya başlamıştır. En fazla Arapça ana dili derslerinin yapıldığı eyalette toplamda aşağı yukarı 2.000 civarında öğrenci ana dili dersine katılmaktadır. Türkçe ana dili dersine 2018-2019 eğitim öğretim yılında sadece 18 öğrenci katılırken, 2019-2020 eğitim öğretim yılında bu sayı 34'e çıkmıştır.

##### 2.1.5.12 Schleswig-Holstein Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Schleswig-Holstein eyaletinde de ana dili dersleri hem konsolosluklar, hem de devlet tarafından öğrencilere sunulmaktadır. Konsolosluk dersleri 4 farklı dilde toplamda 1.100 civarında öğrenciye verilmekte ve bu derslere katılan öğrencilerin aşağı yukarı 1000'i Türkçe dersi almaktadır.

Devlet tarafından ise Türkçe dersi dışında şu an herhangi bir ana dili dersi verilmemektedir. Türkçe ana dili dersi de ilk olarak 2019-2020 eğitim öğretim yılında devlet tarafından pilot bir uygulama yapılmış ve iki farklı okulda 40 civarında öğrenci katılmıştır (Bezirksregierung Schleswig-Holzstein, 2020).

##### 2.1.5.13 Sachsen-Anhalt ve Thüringen Eyaletlerinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Federal Almanya’da gerek konsolosluk derslerinin gerekse devlet okullarında ana dili derslerinin sunulmadığı iki eyalet Sachsen-Anhalt ve Thüringen eyaletleridir. Medya ve entegrasyon kurulunun 2020 yılının ağustos ayı rapora göre bu durumda bir değişlik yapılması şu an için planlanmamaktadır.

##### 2.1.5.14 Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) Eyaletinde Ana Dili Türkçe Dersleri

Federal Almanya’da Türkçe konuşan topluluğun en yoğun olarak yaşadığı eyalet Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletidir. Bu eyalette ana dili dersleri ağırlıklı olarak eyaletin kendisi tarafından organize edilmekte ve sunulmaktadır. Türk konsolosluklarının yönetiminde olan Türkçe dersleri ile ilgili medya ve entegrasyon hizmetlerinin raporunda herhangi bir veri bulunmamaktadır.

2016-2017 eğitim öğretim yılında ana dili derslerine katılan toplamda 50 bin civarında öğrencinin 34.736'sı 672 farklı okulda Türkçe dersi almıştır. NRW eyaletinde o yıllarda ders veren toplamda 551 ana dili dersi öğretmeninin 255 tanesini Türk öğretmenler teşkil etmekteydi. (http://egs-troisdorf.de/wp-content/uploads/2019/10/Faktenblatt-HSU.pdf)

Alman Hükümeti Medya ve Entegrasyon Hizmetleri’nin 2019 raporuna göre en çok Türk'ün bulunduğu Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında 45.505 öğrenci, 2018-2019 eğitim öğretim yılında 43.944 öğrencin *Ana Dili Türkçe* derslerine katılmıştır ([Mediendienst Integration,](https://mediendienst-integration.de/) 2019).

Birkaç yıl içerisinde bu rakamlar iyice artmıştır. Şu an ana dili derslerini 23 farklı dilde sunan eyalet, ana dili derslerini planlama ve sunma konusunda diğer tüm eyaletlerin başını çekmektedir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise 100.000’in üzerinde ana dili derslerine katılan öğrencilerin neredeyse yarıya yakını (43.671) eyalet tarafından sunulan *Ana Dili Türkçe* derslerine katılmıştır.

Türkiyeli Öğretmenler Birliği'nin 2022 yılının ocak ayında hazırladığı rapora göre ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinde ana dili dersi alan 105.092 öğrencinin aşağı yukarı 41.000'i, 450 civarında Türk öğretmen tarafından *Ana Dili Türkçe* dersi almaktadır. Bu öğrencilerin sadece 24.024'ü Türk kimliğine sahiptir. 2019-2020 rakamlarına göre bir düşüş söz konusudur.

Türkiyeli Öğretmenler Birliği'nin verilerine göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında bu eyalette ilkokul ve ortaokula giden toplam 1.630.328 öğrencinin tahminen 200.000'i Türk kökenlidir.

Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinde derslere kayıt olma öğrencilerin velilerinin iznine bağlıdır. Derslere katılma zorunluluğu yoktur, ancak kayıt olan öğrencinin yıl sonuna kadar derslere devam etme zorunluluğu bulunmaktadır. Derslerin büyük kısmı okul ders saatleri dışında, öğleden sonra olmak üzere en az iki iki saat, en fazla da beş saat olarak verilmektedir. Fakat genel itibariyle dersler iki saati geçmeyecek şekilde ayarlanmaktadır. Ders saati uyan okullarda ise derslerin sabah daha erken saatlerde verilmesi de mümkündür.

Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinde öğrenciler diğer derslerde olduğu gibi, ana dili dersi başarı notunu 3. sınıftan itibaren almaktadır. İlkokul 1. ve 2. sınıf öğrencilerine ise 2. dönem sonunda Türkçe dersine katıldıklarına dair karneleri ile birlikte başarı durumlarını da gösteren bir sertifika *(HSU-Bescheinigung)* verilmektedir. 10. sınıfa kadar tüm öğrencilere verilen bu sertifikada öğrencilerin Türkçe ders başarı durumlarını göstermektedir. 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sertifikalarında herhangi bir not bulunmamakta, fakat 3. sınıftan sonra ders notu verilmekte, ancak sınıf geçmeye etki etmemektedir.

### Çok Dilli Ortamlarda Ana dili Eğitimi

Dil kavramı üzerine elbette çok şeyler söylenmektedir. Anadil, ana dili, yabancı dil, ikinci dil, çift dil, karma dil vs. gibi kavramlar hep araştırma konusu olmuş gerek dil edinimi gerekse dil gelişimi üzerine çok fazla eser yazılmıştır. Anadil ile ana dilinin de farklı kavramlar olduğu üzerinde durulmaktadır. Kendisinden başka diller türemiş olan, yani birçok dile köken olan ve birçok dili doğuran dile anadil, insanın çocukken anasından, evindekilerden, ailesinden, içinde büyüdüğü toplumdan ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği veya edindiği ilk dile ise ana dili denmektedir (Hamzaoğlu, 2014; Küçükkıratlı, 2019).

Yaşadığımız teknoloji çağında çok dillilik elbette kaçınılmaz olmuştur. Yeni nesil artık en az iki, hatta bazı çocuklar üç veya daha fazla dilin içerisinde büyümektedir. Almanya'daki Türk çocukları da ister istemez iki dil ve iki kültür arasında yetişmektedirler. Günlük hayatta sürekli iki dil kullanan bir insan iki dillidir. Günümüzde iki dilli insan sayısı tek dilli insanlardan fazladır ve iki dilli ortamlar da her geçen gün artmaktadır. Dil ediniminde toplumsal çevre çok önemlidir. Bir insanı iki dilli kabul etmek için bulunduğu her toplumsal ortamda iki dilini birden kullanmasını veya kullanabilmesini bekleyemeyiz. İki dilli bir insan hangi dilini kullanacağına bulunduğu toplumsal ortama göre karar verir.

Almanya’da yetişen yeni nesil de genelde aile içinde ana dilleri olan Türkçe’yi kullanırken, okulda ve arkadaş çevresinde Almanca konuşmayı tercih etmektedir. Bazı çocukların aileleri iki dili de çok iyi kullanabilirken, bazılarının aileleri sadece ana dili olan Türkçe’yi çok iyi bilmekte, Alman dilinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Aile içerisinde daha çok Türkçe konuşan çocukların kendilerini Türkçe’de daha iyi ifade ettikleri gözlenmektedir. Almancayı çok iyi bilen birçok aile de çocuğun aile içinde devamlı Almanca kullanmasına izin vermiştir. Bu çocuklar Türkçe’yi iyi anlasalar dahi kendilerini Türk dilinde ifade etmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bazı aileler de psikologların ve pedagogların tavsiyesi üzerine farklı bir yol izlemiş, Türkçeyi daha iyi bilen ebeveyn çocuğu ile devamlı Türkçe konuşmuş, Almanca’yı daha iyi bilen ebeveyn ise Almanca konuşmuştur. Bu ailelerde yetişen çocukların da iki dili çok iyi kullandıkları gözlenmiştir.

Doğuştan itibaren doğal bir ortamda iki dilli büyüyen çocuklar da vardır. Bu çocukların anne ve babalarının ana dilleri birbirinden farklıdır. Her bir ebeveyn ana dili ne ise çocuğuyla kendi dilinde konuşursa, çocuk doğal bir ortamda iki dilli büyür. Almanya’da bunun örnekleri de çoktur. “İki dillilik kavramı dünya çapında çok sayıda çalışmaya ilham kaynağı olmuş, özellikle 2000’li yıllardan sonra dünyada bu konuda büyük bir ilgi oluşmuştur.” (Ertek ve Süverdem, 2020, s.184).

Bu şekilde iki dili de eş zamanlı olarak edinen çocukların zihinsel ve bilişsel açıdan hiçbir şekilde zorlanmadıklarından, hatta tersine iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından faydalı olduğuna dair sağlam araştırma bulguları vardır. Çocukluk döneminde art zamanlı edinilen iki dillilikten de söz etmek mümkündür. Bir çocuğun içinde büyüdüğü toplumda aile dışında başka bir dili ağırlıklı olarak kullanılıyorsa, çocuk o toplumsal çevrede öteki dili de bir şekilde edinir. Bu çocuğun aile içinde kullanılan dili *ana dili*, öteki dil ise *ikinci dili olur*. Buradaki *ikinci dil ayrı bir* kavram olarak karşımıza çıkar ve *yabancı dil* anlamında değildir. Yabancı dil programlı bir eğitim çerçevesinde gayret ve çaba gösterilerek öğrenilen bir dildir. İkinci dil ise, bir bireyin ana dilinden farklı olarak gündelik hayatında işlevsel olduğu için bir şekilde öğrendiği veya öğrenmek zorunda kaldığı dildir.

#### 2.2.1 Almanya’da İki Dilli Eğitim

Yılmaz (2014)”in da belirttiği gibi iki dillilik kavramı üzerinde görüş birliği olmadığı için, birçok farklı tanım ile karşılaşılmaktadır. Bu aynı zamanda iki dillilik olgusunun değişken olmasından da kaynaklanmaktadır. Örneğin, bir birey erken yaşlarda tek dilli iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir veya tersi bir durum ile de karşılaşılabilir. Yani başta iki dilli olan bir birey ikinci dilini kullanmazsa, ikinci dil zamanla körelebilir veya tamamen yok olabilir ve kişi tek dilli bireye dönüşebilir. Ertek ve Süverdem (2020)’in ifade ettiği gibi iki dillilik kavramının birden fazla tanımı olmakla birlikte en yaygın olanı “birden fazla dil kullanma becerisi” olarak kabul edilmektedir.

Yılmaz (2014)’ın da ifade ettiğine göre, bir birey günlük yaşamında kullandığı tüm dillerde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip olsa dahi, iki dili de gündelik hayatında düzenli olarak kullanıyorsa, o birey iki dilli birey olarak kabul edilir. Doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalan ve her iki dili de aynı anda edinen bireyler de iki dillidir. Ana dili ilk edindiği dil olmasına rağmen, yaşadığı ülkede birden fazla dil kullanılıyor ve birey birden fazla dili aynı anda edinmek zorunda kalıyorsa, bu bireylere de iki dilli birey denmektedir. Bazı araştırmacılar kişinin ikinci dili edindiği yaşı baz alarak iki dilliliği eş zamanlı iki dillilik ve birbirini izleyen iki dillilik olmak üzere ikiye ayırırlar. Kişi doğduğu andan itibaren her iki dile de aynı anda maruz kalıyorsa, buna eşzamanlı iki dillilik denmekte ve gerçek iki dillilik olarak da bilinmektedir.

Bugün Almanya’da yaşayan üçüncü ve dördüncü kuşak Türk çocuklarının büyük çoğunluğu da iki dilli birey olarak kabul edilmekte ve Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmektedirler. İki dilli Türk çocuklarının büyük bir çoğunluğu Avrupa ülkelerinde, özellikle de Almanya’da yaşamaktadırlar. Şen (2016)’in de ifade ettiği gibi çift dilli bireyler bir yandan içinde yaşadıkları topluma iyi uyum sağlamalı, diğer yandan da aile bireyleri ile bağlarını ve iletişimlerini sürdürmelidirler. Bu yüzden de iyi bir eğitim alıp güzel bir meslek sahibi olabilmek için hem toplum dilini iyi öğrenmeli hem de Türkiye'deki akrabaları ile anlaşabilmek, kültürlerini yaşatabilmek için ana dilleri olan Türkçeye de hâkim olmalıdırlar. Ancak Almanya'da yaşayan iki dilli Türklerin de iki dile hâkimiyet seviyeleri birbirinden çok farklıdır. Bazı eyaletlerde Alman dilinde sorun yaşayan göçmen kökenli çocuklara özel sınıflarda özel Almanca eğitimi verilmektedir.

Öğrenci Alman dilinde istenilen seviyede ilerleme kaydederse, normal sınıfa geçirilmektedir. Almancası eksik olan öğrenciler ise en az iki yıl okul öğretmenleri tarafından özel Almanca eğitimi almaya devam etmektedir. Ana dili dersleri de her eyalette birbirinden çok farklıdır. Almanya’da bulunan on altı eyaletin her birindeki eğitim sistemi birbirinden çok farklı olduğu için eğitim ve kültür işleri de her eyalette kendine özgüdür. Almanya'da federal bir sistem olduğu için, her eyaletin Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıklarının aldıkları kararlar da birbirinden çok farklıdır ve kendilerine özel nitelikler taşımaktadır. Almanya’nın federal eyaletler şeklinde yönetilmesi ve her eyalette farklı uygulamaların olması Türk hükümetinin de bütün Almanya’yı kapsayan genel bir eğitim modeli oluşturmasına engel olmuştur. Ana dili öğretmenlerinin atanmasında da bazı eyaletler MEB'in öğretmenlerini tanımamakta ve kendi seçtikleri öğretmenleri görevlendirmektedirler. Bu sebepten Türkçe ana dili derslerinin Almanya’da yapısal ve hukukî statüsünün bütün eyaletlerde eş değer konuma getirilmesi Yılmaz (2014)’a göre şu an için mümkün görülmemektedir.

Almanya Federal Cumhuriyeti’nde Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri ana dili Türkçe olan öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu dersler bazı eyaletlerde hiç verilmezken, bazılarında Alman yerel makamları tarafından mahalden, bazı eyaletlerde ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’de görev yapan öğretmenler arasından seçilen öğretmenler tarafından verilmektedir. Her iki uygulamanın sunulduğu eyaletler de mevcuttur. Almanya’da yaşayan yeni nesil Türk gençleri ana dilleri olan Türkçe’yi, yeterli düzeyde öğrenememektedir. Bu gençlerin ana dillerini yeterli seviyeye çıkartmak için de uygun eğitim şartları bulunmamaktadır. Mevcut sunulan ana dili dersleri seçmeli olarak ve genelde öğleden sonra birçok okulda sadece iki saat olarak sunulmaktadır. Bu dersler bugün her ne kadar karneye işlense de sınıf geçmeye etki etmediği için, birçok öğrenci ve veli tarafından tercih edilmemektedir. Ana dili dersleri gün içerisinde diğer derslere paralel olarak verilmediği için de verimli de olmamaktadır. (Yılmaz, 2014; Çakır ve Yıldız, 2016).

#### 2.2.2 Almanya’daki İki Dilli Bireylerin Sorunları

Almanya kendini her ne kadar bir göçmen ülkesi olarak saymasa da, ülkede çok fazla yabancı uyruklu birey yaşamaktadır. Almanya Federal İstatistik Ofisi'nin 2022 raporuna göre ise Almanya'da bugün 22 milyonun üzerinde göçmen kökenli nüfus bulunmaktadır. Göç geçmişi olan bu kişilerin 2021 nüfus sayımına göre yaklaşık olarak 11,8 milyonunun Alman pasaportu bulunmaktadır. Yaklaşık 10,6 milyonu ise yabancı uyrukludur (Statistisches Bundesamt, 2022).

AB sınırları içerisinde 19 milyona yakın göçmen yaşamaktadır ve bunların beş milyona yakını Türk'tür. Çok dilli ve çok kültürlü bir yapısı olan Almanya’da ise üç milyona yakın Türk yaşamaktadır. Almanya'da diğer yabancılar da azımsanmayacak derecededir (Yılmaz, 2014). Bu sebeplerden ötürü iki dilli bireylerin eğitiminin önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2014)’ın ifade ettiği gibi o yıllarda Almanya’da ulus devlet politikası bulunmaktaydı ve resmi dil dışındaki diller tehdit unsuru olarak görünmekteydi ve diğer yabancı çocuklarda olduğu gibi Türk kökenli göçmen çocuklarının Türkçe konuşması istenmemekteydi. O yıllarda uygulanan asimilasyon politikaları da iki dillilik konusunun saptırılmasına sebep olmakta, iki dilliliğin önemli bir zenginlik olduğu vurgulanırken ve öğrencilerin İngilizce öğrenmesi için çaba sarf edilirken göçmen çocuklarının dillerine önem verilmemekteydi. Her ne kadar ana dili dersleri yapılıyor olsa da bu derslere gereken önem verilmemekteydi. Türkiye’den gönderilen öğretmenlerin ülke dilini bilmemeleri, sınırlı bir zaman dilimi için gönderilmeleri, öğretmen yeterliliklerinin eksik olması, derslerde uygulanacak materyallerin ders ortamı için uygun olmaması gibi sebeplerden dolayı aksaklıklar yaşanmış ve birçok sorun ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Yılmaz, 2014). Günümüzde sorunlar bu denli büyük olmasa da göçmen çocuklarına verilmesi gereken değer halen verilmemektedir. Devlet politikaları elbette yumuşamış ve çift dilliliğin önemi fark edilmiştir. NRW eyaletinde olduğu gibi bazı eyaletlerde ana dili derslerinin verimli bir şekilde işlenmesi için çaba sarf edilse de derslerin genelde halen öğleden sonra olması ve sınıf geçmeye etki etmemesi gibi nedenlerden dolayı ana dili dersleri diğer yabancı dillere göre ikinci planda kalmaktadır.

Almanya’ya ilk giden birinci kuşak Türkler ülke dilini iyi bilmedikleri, çevreyi iyi tanımadıkları ve kültüre yabancı oldukları için bulundukları toplum insanı ile çok irtibata geçmemiş, ana dillerini ve ağız özelliklerini iyi korumuş ve çocuklarına aktarmışlardır. Kültür ve dil çatışmasını en çok yaşayan ise ikinci kuşak olmuştur. Okul çağına kadar aile ortamında Türk dili ve Türk kültürüyle yetişen ikinci nesil çocuklar, okul çağında yabancı bir kültür ve yeni bir dille karşılaşmışlardır. İkinci kuşağın karşılaştığı bu yabancı kültüre ve dile hazırlıksız yakalanmaları kendi içlerinde bir çatışma yaşamalarına sebep olmuştur. Aile içinde Türkçenin ve Türk kültürünün, okulda ise Almancanın ve Alman kültürünün baskın olması ikinci kuşak çocuklarda dil asimilasyonuna sebep olmuştur.

Almanya’ya giden birinci kuşak ev hanımlarında olduğu gibi bireyin bir tek ana dili olan Türkçeyi bilmesi tek dillilik olarak ifade edilmektedir. İki dilde de kendini ifade eden bireyler iki dilli olarak kabul edilmektedir. İki dillilik, her üç kuşakta da görülmektedir. Alman dilinde veya ana dili Türkçede sorun yaşayan bireyler de yarım dilli olarak kabul edilmektedir. Almanya’da yaşayan Türklerde en çok görülen yarım dilliliktir. Dil körelmesi ise daha çok üçüncü kuşakta görülmektedir ve bireylerin ailede öğrendiği Türkçeyi geliştirme ortamı bulamaması ve baskın dilinin Almanca olmasıdır. Dil körelmesi yaşayan bireyler kendilerini Alman dilinde daha rahat ifade edebilmektedirler. Almanya’da yaşayan Türklerde görülen yarım dillilik ve dil körelmesi olarak ifade edilen terimler Türkiye Türkçesinden ve ağızlarından farklı gelişmeler gösteren ve Türkçe kuralların da dışına çıkan yeni ağız özelliği oluşturan bir Türkçe ortaya çıkardığı ifade için kullanılmaktadır (Bekar ve Öztürk, 2018).

Özbal (2021)’ın da ifade ettiği gibi Almanya’nın entegrasyon yerine asimilasyon politikası izlemesi, Türkçe derslerin mevcut durumu (müfredat dışı olması, seçmeli ders olarak verilmesi, ders saatleri, dersin notla değerlendirilmemesi vb.), velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilgisizliği, öğretmen ve materyal eksiklikleri vs. çocukların Türkçelerinin bozukluğunun sebepleri arasında gösterilmektedir.

### 2.3 Temel Dil Becerileri

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma dilin dört temel beceri alanını oluşturur. Birbirleri ile ilişkili olan bu becerilerin her birinin diğeri üzerinde önemli derecede etkisi vardır. Dinleme ve okuma alıcı, konuşma ve yazma ise verici becerilerdir. Başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamak için dinleme ve okuma becerilerine, kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için ise konuşma ve yazma becerilerine başvurulur (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

#### 2.3.1 Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi bireyin kazandığı ilk ve en önemli beceri alanıdır. Sesleri okuma ve anlamlandırma olarak da tanımlanan bu beceri doğumdan önce başlar, ailede gelişir, okulda devam eder ve hayatın pek çok alanında kullanılır. Bir insanın dünyaya geldikten sonra duyu organlarından en çok gözlerini kullandığı söylense de anne karnından itibaren kulaklarıyla çevresini fark eder ve algılar. Emiroğlu'nun da belirttiği gibi insan dünyaya gözlerini değil, kulaklarını açar. Birçok araştırmacıya göre iletişimin ilk adımı dinlemeden geçer. İyi ve etkili bir konuşma genelde iyi ve etkili bir dinlemeyi gerektirir. Tam tersi, iyi ve etkili bir bir dinleme de iyi ve etkili bir konuşmayı doğurur. Bu durum dil eğitimi için de geçerlidir. Öğrencilerin başarısı için iyi ve etkili bir dinlemenin nasıl olacağı çok iyi öğretilmelidir. Dinleme becerisi gelişmiş öğrencilerin derslerde de daha başarılı olacaklardır. (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

#### 2.3.2 Okuma Becerisi

Okuma becerisini tek bir cümle ile tanımlamak zordur. Salim (2007)’in aktardığına göre Grabe ve Stoller (2002) okuma becerisini en önemli dil becerisi olarak görmekte ve okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlama olarak tanımlamaktadırlar. Okumanın gerçekleşebilmesi için elbette yazılı bir metnin bulunması gerekmektedir. Okuma becerisinden söz edildiğinde akla ilk gelen görsellik olsa da görme engellileri unutmamak lazım. Onlar farklı bir alfabe kullanarak elleri aracılığıyla okumayı gerçekleştirmektedirler. Okuma becerisinden bahsedildiğinde akla bir süreç ve bu süreç sonunda ortaya çıkan bir ürün gelmektedir.

Okuma süreci sonunda ortaya çıkan ürünü Salim (2007)’in ifade ettiği gibi Alderson (2000) üç farklı anlama kategorisi olarak incelemektedir. İlkinde yazılanı olduğu gibi anlamak, ikincisinde yazıdaki cümleler arası ilişkiyi dikkate alarak metni anlamak ve son olarak ise arka plan bilgileri kullanıp yorumda bulunarak metni anlamak olarak ifade etmektedir. Okuma becerisi de dinleme becerisi gibi algılayıcı bir beceridir ve dil öğretiminde çok önemli bir yere sahiptir. Dil öğrenen bir birey okuma ile ne kadar çok yüzleşirse, genel dil becerisi o kadar çok gelişir. Okuma becerisi, önemli olduğu kadar Salim (2007)’in de dile getirdiği gibi karmaşık bir beceridir.

#### 2.3.3 Yazma Becerisi

İnsan toplumsal bir varlıktır ve iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Bunun için de konuşma ve yazma becerilerinden yararlanır. Konuşmadan sonra en sık kullanılan iletişim aracı yazmadır. Duygu, düşünce ve hayallerinde olduğu gibi istek ve tasarımlarını da hem başkalarına aktarmak hem de gelecek nesillere ulaştırmak isteyen insanoğlu yazıya başvurur. Bunun için birtakım sembolleri belirli bazı kurallara uygun olarak kullanır. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin her zaman söz ile ifade edilmesi yeterli olmadığı için, insan yazma sayesinde kendini dışa vurur. Bu yüzden dil gelişiminde yazmanın da önemi büyüktür. Bireyin yazı ile verdiği iletinin karşı taraftan doğru ve eksiksiz anlaşılması önemlidir. O yüzden diğer becerilere kıyasla yazma becerisi daha zor ve karmaşıktır (Boylu, 2014).

Yabancı dil öğretiminde öğretmen ve öğrencileri en çok zorlayan beceri yazma becerisidir. Öğrencilerden neler öğrendiklerini görmek ve değerlendirmek için konuşma ve yazma becerilerini kullanmaları beklenir. Yazma aşamasında sözlü ifadeler ve düşünceler ortaya çıkar, cümleler ve paragraflar halinde okuyucuya sunulur. Yazma becerisi yabancı dil öğretimi sürecinde üzerinde durulması ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Öğrencilere yazılı anlatım teknikleri çok iyi şekilde öğretilmeli ve kendilerini bu alanda geliştirmeleri istenmelidir (Çakır, 2010).

#### 2.3.4 Konuşma Becerisi

Konuşma, insanoğlunun duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesine denir. Duyguların, düşüncelerin ve hayallerin dil aracılığıyla aktarılması konuşma becerisi sayesinde gerçekleşir ve insanlar arası ilişkiler konuşma becerisi sayesinde sürdürülebilir. Konuşma becerisindeki amaç, hedef dilde iletişim kurulmasıdır. Gerek eğitimde gerek sosyal hayatta dinleme becerisinden sonra, en çok kullanılan beceri konuşma becerisidir. Konuşma becerisinin geliştirilmesindeki amaç da insanın duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak anlatabilmesini sağlamaktır. Konuşma becerisi dil becerileri arasında en önemli beceri olarak dikkat çekmektedir, çünkü yabancı dil öğretiminde dili öğretmenin en temel ilkesi iletişimin sağlanmasıdır. Öğrencilerin öğrendikleri dili kullanarak hedef dilde anlaşılabilir bir şekilde konuşabilse de yabancı dil öğretiminin genel amaçlardan biridir (Barın, 2018). Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni'nde de (AOÖÇ, 2001) yabancı dil öğretiminde dil becerilerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Dil öğretiminde de çok önemli bir yeri olan konuşma gereksinimi insanoğlu için her zaman var olmuştur. Konuşma becerisi olmasaydı, insan ne duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade edebilir, ne de toplumdaki etkinliklere dilediği gibi katılabilirdi. Konuşma becerisinin geliştirilmesindeki asıl amaç, hedef dilde iletişimin kurulmasıdır. Genelde dilbilimci ve akademisyenler dili konuşma olarak kabul etse de öğrencilere göre dil bir iletişim aracıdır (Barın, 2018).

Birey en etkili iletişim araçlarından biri olan konuşma becerisi sayesinde gündelik yaşamında insanlarla iletişim kurar, edindiği bilgi ve birikimlerini onlara aktarır, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini dile getirir. Yazma ile birlikte dilin üretici beceri alanını oluşturan konuşmanın ana dili eğitiminde çok önemli bir yeri vardır. Yapılan araştırmalar neticesinde insanların günlerinin yaklaşık %45’ini dinleyerek, %30’unu konuşarak, %16’sını okuyarak ve %9’unu yazarak geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Konuşma becerisinin bireyin gündelik hayatında ne kadar önemli bir yerinin olduğu aşikardır. Etkili ve doğru bir konuşma, günlük yaşamda başarıyı da belirleyen ve etkileyen etmenlerden birisidir. Bu durum bireyin yaşam kalitesini de önemli ölçüde etkiler. Etkili ve güzel konuşabilen bireyler hem eğitim hayatlarında hem de iş hayatlarında daha başarılı olurlar. Kendini güzel ifade edebilen bireyler, duygu, düşünce ve hislerini de zorlanmadan karşılarındakine aktarabilirler. Bu yüzden dil eğitimcilerine önemli görevler düşmektedir: derslerde konuşma konusunda çekingen olan öğrencileri cesaretlendirerek onların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalı, onların konuşmaya olan isteklerini yükseltmeli, mevcut konuşma yeteneklerini geliştirmelerini hedeflemelidirler. Bunlar başarıyla uygulanırsa, öğrencilerin konuşmaya ilişkin algıları da değişir ve konuşmaya karşı ilgileri de artar (Kesici, 2021).

# BÖLÜM

## YÖNTEM

### 3.1 Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma kapsamında durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması bir veya birkaç durumu kendi içinde bulunduğu ortam ve zaman vs. sınırları içinde bütüncül olarak analiz etmeye denir. Durum çalışması yerine örnek olay incelemesi ya da vaka çalışması da denmektedir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Yin (1984) ise durum çalışmasını; 1) araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı, 2) araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, 3) olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda, 4) olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 419).

### 3.2 Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın hedef evreni ana dillerinin konuşulduğu ülkeden farklı bir ortam ve ülkede, çift dilli yetişen Türk kökenli çocuklardır. Ulaşılabilir evren ise Almanya'da yaşayan çift dilli yetişen Türk kökenli çocuklardır.

Araştırmanın örneklemi ise 2021-2022 eğitim öğretim yılının kasım ayı ile haziran ayları arasında Almanya’nın Kuzey Ren-Vestfalya (NRW) eyaletinin Ennepe-Ruhr Bölgesi içerisinde bulunan 5 farklı devlet okulunda Türkçe derslerine katılan 6-16 yaş arasındaki 159 çift dilli öğrencidir. Çalışmanın örneklemi oluşturulan evren listesinden *basit rastgele örnekleme* yöntemi kullanılarak *seçkisiz* olarak belirlenmiştir. Basit rastgele örnekleme yöntemi zaman ve kaynaklardan tasarruf etmeye yardımcı olan güvenilir ve en iyi olasılıklı örnekleme tekniklerinden biridir. “Kolaylıkla ulaşılabilen örnekleme (convenience sampling), bir bölge söz konusu değilse, yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir” (Erkuş, 2011, s. 106). Araştırmada incelenen örneklem grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**: Örneklem Grubunun Bulundukları Sınıflara Göre Dağılımları

|  |  |
| --- | --- |
| **Demografik bilgiler** | **Toplam sayı** |
| 1. Sınıf | 21 |
| 1. Sınıf | 45 |
| 1. Sınıf | 31 |
| 1. Sınıf | 27 |
| 1. Sınıf | 7 |
| 1. Sınıf | 9 |
| 1. Sınıf | 3 |
| 1. Sınıf | 4 |
| 1. Sınıf | 5 |
| 1. Sınıf | 8 |
| **Toplam** | **159** |

Tablo 1 incelendiğinde 1.-10. sınıf arasında bulunan bu öğrenciler ders esnasında gözlemlenmiş ve veriler elde edilmiştir. Gözlemlenen öğrenciler Almanya'da yaşayan Türk kökenli ailelerin 3. ve 4. kuşak çocuklarıdır ve 122'si (%80) ilkokul öğrencisi, diğerleri ise ortaokul öğrencisidir. *Birinci grup:* toplam 15 öğrenci, 6 tane 1. ve 9 tane 2. sınıf öğrencisidir (GS Engelbertstrasse). *İkinci grup:* toplam 10 öğrenci, 4 tane 3. sınıf ve 6 tane 4. sınıf öğrencisidir (GS Engelbertstrasse). *Üçüncü grup:* toplam 14 öğrenci, 3 tane 1. sınıf ve 12 tane 2. sınıf öğrencisidir (GS Ländchenweg). *Dördüncü grup:* toplam 16 öğrenci, 10 tane 3. sınıf ve 6 tane 4. sınıf öğrencisidir (GS Ländchenweg). *Beşinci grup:* toplam 14 öğrenci, 3 tane 1. sınıf ve 8 tane 2. sınıf öğrencisidir (GS Heggerfeld). *Altıncı grup:* toplam 10 öğrenci, 5 tane 3. sınıf ve 4 tane 4. sınıf öğrencisidir (GS Heggerfeld). *Yedinci grup:* toplam 11 öğrenci, 8 tane 1. sınıf ve 3 tane 2. sınıf öğrencisidir (GS Erik-Nölting). *Sekizinci grup:*toplam 12 öğrenci, 8 tane 3. sınıf ve 4 tane 4. sınıf öğrencisidir (GS Erik-Nölting). *Dokuzuncu grup:* toplam 14 öğrenci, 2 tane 1. sınıf ve 12 tane 2. sınıf öğrencisidir (GS Schnellmark). *Onuncu grup:* toplam 11 öğrenci, 4 tane 3. sınıf ve 7 tane 4. sınıf öğrencisidir (GS Schnellmark). *On birinci grup:* toplam 17 öğrenci, 7 tane 5. sınıf, 9 tane 6. sınıf ve 3 tane 7. sınıf öğrencisidir. *On ikinci grup:* toplam 17 öğrenci, 4 tane 8. sınıf, 5 tane 9. sınıf ve 8 tane 10. sınıf öğrencisidir. 5. sınıf ile 10. sınıf arası öğrenciler bölgenin değişik yerlerindeki farklı okullarından oldukları için okul adı yazılmamıştır.

### 3.3. Verileri Toplama Araçları

Haftada 2 saat olarak Türkçe Ana Dili *(HSU)* derslerine katılan 159 öğrenci doğal sınıf ortamında izlenmiş ve veriler basit yapılandırılmamış gözlem tekniğiyle elde edilmiştir. Böylece öğrencilerin Türkçe konuşmaları değerlendirilmiş ve hataları bulgular bölümüne işlenmiştir. Veri toplama aşamasında öğrencilerin konuşma becerilerini kullanmaları sağlanmıştır. Daha önceden hazırlanmış değerlendirme formu baz alınarak öğrencilere bol bol sorular sorulmuş, hikâye, fıkra vs. anlattırılmıştır. Öğrenciler konuşurken yaptıkları hatalar bazen tablet ve telefon üzerine, bazen de kağıtlar üzerine not edilmiş veya gerekirse ses kaydı yapılmış ve kategorilere ayrılmıştır. En çok kullandıkları hataların neler olduğu tespit edilmiş ve ne tür hatalar oldukları saptanmıştır. Bulgular sunulduktan sonra sonuç bölümünde bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

### 3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Almanya'da yaşayan 159 çift dilli öğrenci Türkçe dersi esnasında hazırlıksız konuşma sürecinde gözlemlenerek veriler içerik ve betimsel analizi ile elde edilmiş ve incelenmiştir. Toplanan veriler kategorilere ayrılmış ve detaylı içerik analizi yapılmıştır. “İçerik analizi hacimli olan nitel verileri alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabasıdır.” (Patton, 2014; akt. Biçer, 2015, s.89). “Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesi anlamına gelir” (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021, s.189).

Veriler Kasım 2021 ile Haziran 2022 tarihleri arasında Almanya’nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinin Ennepe-Ruhr (Ennepe-Ruhr Kreis) bölgesinde bulunan 5 farklı okuldaki 159 öğrenciden elde edilmiştir. Bölgenin merkezi Kuzey Ren-Vestfalya *(NRW)* eyaletinin en küçük şehri olan Schwelm şehridir. Verilerin toplandığı okullardaki öğrencilerin çoğu da Türkçe derslerine bu şehirden *(Schwelm)* katılmaktadır. İki okul bölgenin Hattingen şehrinde, bir okul da Gevelsberg şehrinde bulunmaktadır.

# BÖLÜM

## BULGU VE YORUMLAR

Almanya'da yaşayan Türk ailelerinin çoğu da yıllardır aynı mücadeleyi vermiştir. Çocuklarının ana dillerini öğrenmeleri için aile içerisinde Türkçe konuşmuş ve Türkçeyi çocuklarına öğretmeye çalışmışlardır. Maalesef ailelerin de Türkçeyi tam kurallarına göre kullanmamaları, telaffuz ve yazım hataları yapmaları sebebiyle çocukları da ana dillerini tam manasıyla öğrenememişlerdir. Aile içinde günlük yaşamda kullanılan kelime hazinesi kısıtlı olduğu için de çocukların Türk dilindeki kelime hazineleri çok eksik kalmıştır.

Ailelerin çoğunun Türkçeyi düzgün kullanmamaları ve eksiklerinin olması hasebiyle, çocuklarına da Türk dilini tam anlamıyla öğretememişlerdir. Türkçenin dil kurallarına da tam hâkim olmayan yeni nesiller Almanca-Türkçe karışımı bir dil geliştirmişlerir. Deney grubundaki öğrencilerin büyük bölümü hem Alman dilinin kullanımında hem de ana dilleri olan Türkçenin kullanımında sorun yaşamaktadırlar. Yani çift dilli bu çocukların hem Almancaları hem de Türkçeleri çok iyi değildir. Fakat kendilerini daha çok Alman dilinde ifade etmeyi tercih etmektedirler. Ders esnasında da Türkçe kullanmaları ısrarla istendiği için birçok hata ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin en çok yaptıkları hatalar kategorilere ayrılmış ve yedi ana başlık altında incelenmiştir.

Araştırmada gözlemlenen öğrencilerin yanlış telaffuz şekilleri ile Türkçesi yerine Almancasını kullandıkları kelimeler öğrencilerin telaffuz ettikleri şekli ile italik olarak belirtilmiştir. Kelimelerin Almanca yazılışları da parantez içerisinde verilmiştir. Alman dilinde her ismin artikeli olduğu için, Almanca kelimeler artikelleri ile beraber verilmiştir. Öğrencilerin telaffuz şekillerini yazarken bazı kelimelerin arasında iki nokta kullanılmıştır. Bu iki noktadan önce gelen harf uzatılacak anlamındadır. Örneğin: *ta:fıl (Tafel).* Örnekte görüldüğü gibi iki nokta -*a* harfinden sonra gelmiştir. Bunu anlamı, -*a* harfinin uzatılarak okunmasıdır. Parantez içindeki kelime Almanca yazılış şeklidir.

### 4.1 İsimler ile ilgili yapılan yanlış kullanımlar

Almanya'da çift dilli yetişen öğrencilerin içinde bulunduğu toplum dili Almancadır. Bu çocuklar Türkçeyi okulda öğrendikleri için okulda kullanılan kelimelerin, özellikle de isimlerin Türkçesi yerine Almancasını kullandıkları tespit edilmiştir. Hatta deney grubundaki birçok öğrencinin çok fazla ismin Türkçesini bildikleri halde Almancasını kullandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin isimlerde yaptıkları hatalar alt gruplara ayrılmıştır.

#### 4.1.1 Türkçe bir isim yerine Almanca ismin kullanımı

Gözlemlenen öğrencilerin büyük bölümü gerek günlük hayatta gerekse okulda günlük konuşma dili olarak Almancayı tercih etmektedir. Çoğu Türkçeyi iyi anladığı halde konuşmakta ve kendilerini ifade etmekte güçlük çekmektedir.

Fakat genelde ders esnasında ve okulda kullanılan isimlerin: örneğin *pergel (Zirkel), tebeşir (Kreide) vs.* gibi kelimelerin Türkçesini birçok öğrencinin hiç bilmediği ve bilmedikleri isimlerin yerine Almancasını kullandıkları dikkat çekmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin büyük bölümünün sınıf içinde özellikle Almanca'sını kullandıkları eşyalardan bazıları

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Türkçe** | **Almanca** | **Türkçe** | **Almanca** | **Türkçe** | **Almanca** |
| cetvel | das Lineal | kalem kutusu | Das Etui/Mäppchen | yapıştırıcı | (der Kleber), |
| silgi | der Radiergummi | dolma kalem | der Füller | tükenmez kalem | der Kugelschreiber |

**Tablo 2.2 (Devamı)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Dosya | der Schnellhefter | okul çantası | die Tasche | tahta | die Tafel |
| tebeşir | die Kreide | ev ödevi | die Hausaufgabe | kalemtraş | der Anspitzer |
| su şişesi | die Flasche | beslenme kutusu | die Frühstücksbox | yaprak/kağıt | das Blatt |
| gözlük | die Brille | pergel | der Zirkel | sıra arkadaşı | der Sitzpartner/die Sitzpartnerin |
| makas | die Schere |  |  |  |  |

**Tablo 3.** Öğrencilerin ders esnasında bir metin okurken en çok Almancasını kullandıkları kelimelere örnekler

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Türkçe** | **Almanca** | **Türkçe** | **Almanca** | **Türkçe** | **Almanca** |
| Cümle | der Satz | paragraf | der Absatz | satır | die Zeile |
| metin | der Text | sayfa | die Seite | başlık | die Überschrift |
| ödev/görev | die Aufgabe | fiil | das Verb | tekil | die Einzahl |
| çoğul | die Mehrzahl | boşluk | die Lücke | alıştırma | die Übung |

Tablo 2 ve Tablo 3‘te Türkçe kelimeler ve Almanca karşılıkları yer almaktadır. Öğrencilerin okul ortamında öğrenilen ve kullanılan kelimelerin ve derslerin isimlerinin dahi büyük bölümünün Türkçelerini bilmedikleri ve onların yerine Almanca kelimeleri kullandıkları dikkat çekmiştir. Özellikle de matematik dersinde kullanılan terimlerin, geometrik şekillerin vs. Türkçesini bilmedikleri de tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada örneklerde kullanılan kelimeleri öğrenciler gözlem süresi boyunca sınıf içerisinde aynı şekilde kullanmıştır.

Öğrenciler tüm gün dersleri Almanca işledikleri için doğal olarak zihinlerine kelimenin Almancası yerleşmiş ve akıllarına ilk gelen kelime de Almancadır. Öğrencilerin çoğunun Almancasını kullandıkları kelimelerin Türkçesini bilmedikleri tespit edilmiştir. Türkçesini bilen öğrencilerin de ısrarla Almancasını kullanmaya devam ettikleri tespit edilmiştir.

*1.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Sportunterriştimiz (Sportunterricht)* ne zaman?

Cümlenin doğrusu: Beden eğitimi dersimiz ne zaman?

Cümlenin Almancası: Wann haben wir Sportunterricht?

*2.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Ba:nho:fa (Bahnhof)* gideceğiz.

Cümlenin doğrusu: Tren istasyonuna gideceğiz.

Cümlenin Almancası: Wir werden zum Bahnhof gehen.

*3.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Bugün *Havsavfga:bım (Hausaufgabe)* var.

Cümlenin doğrusu: Bugün ev ödevim var.

Cümlenin Almancası: Ich habe heute Hausaufgabe.

*4.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Bu *zatsı (Satz)* anlamadım.  
Cümlenin doğrusu: Bu cümleyi anlamadım.

Cümlenin Almancası: Ich habe den Satz nicht verstanden.

*5.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Fa:rşulıde (Fahrschule) terminin (Termin)* var.

Cümlenin doğrusu: Sürücü kursunda randevum var.

Cümlenin Almancası: Ich habe einen Termin in der Fahrschule.

Aynı kelime hatasını (randevu: der Termin) Şen (2016) de fark etmiş ve buna benzer cümleleri örnek olarak vermiştir. Randevu kelimesini velilerin neredeyse tamamının da Almanca olarak kullandıkları gözlenmiştir.

*6.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Türkiye'nin havptştatı (Hauptstadt) nedir?

Cümlenin doğrusu: Türkiye'nin başkenti nedir?

Cümlenin Almancası: Was ist die Hauptstadt von der Türkei?

Örneklerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler Türkçe kurdukları bir cümle içinde bazı kelimeleri Almanca olarak kullanmaktadırlar.

#### 4.1.2 Şahıs İsimlerinin Yanlış Telaffuzu

Almanca yazıldığı gibi okunan bir dil değildir. Bazı harfler ve heceler yazıldığı gibi okunmadığı için Almanlar birçok Türkçe ismi Türklere göre yanlış telaffuz etmektedirler. İlkokula yeni başlayan çocukların isimlerini de öğretmenler genelde kayıt formlarına bakarak hatalı telaffuz edip, çocuklara o şekilde seslenmektedir. İlkokula yeni başlayan öğrenciler de bu duruma pek ses çıkarmamaktadırlar. Diğer öğrenciler de tüm gün arkadaşlarının ismini öğretmenlerinin ve Alman arkadaşlarının telaffuz ettiği gibi duymakta ve yanlış telaffuzu zihinlerine yerleştirmektedirler. Bu şekilde yanlış telaffuz alışkanlık haline gelmektedir. Bu problem ile sadece ilkokul öğrencilerinde karşılaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinde isim telaffuzunda genelde bir sorun ile karşılaşılmamıştır.

#### 4.1.3 Almancada İsmin Ortasındaki -*s* Harfinin -z Olarak Telaffuz Edilmesi ve İsmin Sonundaki -*er* Hecesinin Uzatılarak -*a:* Şeklinde Telaffuz Edilmesi

Almancada kelimenin ortasındaki *-s* harfi genelde *-z* olarak seslendirilmektedir. Öğrencilerin isimlerinde bu şekilde ortada eğer *-s* harfi varsa, Almanlar o ismi yanlış şekilde telaffuz etmekte ve farklı bir isim ortaya çıkmaktadır. Türk arkadaşlarının da onlara bu şekilde hitap etmesinin onları rahatsız etmedikleri gözlenmiştir.

*Öğrenciler tarafından yanlış telaffuz edilen şahıs isimlerinden bazıları;*

Öğrenciler arkadaşlarına Ayfer yerine *Ayfa:,* Aysu yerine *Ayzu,* Eser yerine *Eza:*, Eslem yerine *Ezlem*, Ensar yerine *Enza*:, Esila yerine *Ezila*, Nisa yerine *Ni:za*, Ömer yerine *Ö:ma*:, Sahra yerine *Za:ra* diye seslenmektedirler.

Bu örneklerde de görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçe dersinde dahi bazı Türk arkadaşlarının isimleri Almanların telaffuz ettiği gibi telaffuz etmekte ve çok farklı bir isim ortaya çıkmaktadır. İki nokta olarak belirtilen yerlerde iki noktadan önceki harf uzatılmakta ve isim o şekilde telaffuz edilmektedir.

Öğrencilere neden bu şekilde telaffuz ettiği sorulduğunda ise, Alman arkadaşlarının ve öğretmenlerinin de o şekilde seslendiğini söylemektedirler. İsmi yanlış telaffuz edilen öğrenciye isminin nasıl telaffuz edilmesini istediği sorulduğunda ise tamamını fark etmez dediği ve kendilerine Almanların telaffuz ettiği şekliyle seslenilmesinden rahatsız olmadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin aileleri ise çocukların isimlerini normal Türkçe şekliyle telaffuz etmektedirler.

#### 4.1.4 İsme Gelen İyelik Eklerinin Yanlış Kullanımı

Türk dilinde iyelik ekleri ismin sonuna gelir ve şahıs durumuna göre çekimleri vardır. Almanca'da ise çekimler ismin önüne getirilen şahıs zamirleri ile yapılır ve isme kesinlikle ek gelmez. Gözlemlenen öğrencilerin yaptıkları en büyük hatalardan biri, ismi Almanca olarak kullanıp çekimi Türkçe kelimenin sonuna eklenmesi gerektiği şekli ile Almanca kelimeye eklemeleri.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin kurduğu hatalı cümle: *Radiyıgumimi (Radiergummi)* kaybettim.

Cümlenin doğrusu: Silgimi kaybettim.

Cümlenin Almancası: Ich habe meinen Radiergummi verloren.

Örnekte görüldüğü gibi çocuklar silgi yerine Almancası olan *radiyıgumi (Radiergummi)* kelimesini kullanmakta ve Almanca kelimenin sonunaTürkçeye mahsus *-mi* iyelik ekini eklemektedirler. Aynı hatayı aşağıdaki örneklerde olduğu gibi Türkçe bir cümle içerisinde kullandıkları tüm Almanca kelimelerde yapmaktadırlar.

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurduğu hatalı cümle: *Anşptitsanı (Anspitzer)* kullanabilir miyim?

Cümlenin doğrusu: Kalemtraşını kullanabilir miyim?

Cümlenin Almancası: Darf ich deinen Anspitzer benutzen?

Örneklerden de anlaşılacağı üzere çocuklar ismi Almanca olarak kullanmanın dışında isme Türk diline ait iyelik eklerini Türk dilbilgisi kurallarına göre, şahıs durumuna uygun olarak Almanca kelimeye ekledikleri görülmüştür. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin isimleri tüm şahıslarda/farklı şahıs durumlarında nasıl hatalı çektikleri/kullandıkları verilmiştir. Parantez içerisinde kelimelerin Almancaları verilmiştir.

**Tablo 4.** *İsimlerin Farklı Şahıs Durumlarında Hatalı Çekimlerine Örnekler*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| İsmin okunuşu, Almancası ve Türkçesi | benim  *(mein)* | senin  *(dein)* | onun  *(sein/ihr)* | bizim  *(unser)* | sizin  *(euer)* | onların  *(ihr)* |
| *taşı*  *(die Tasche)*  çanta | *taşım*  *(meine Tasche)*  çantam | *taşın*  *(deine Tasche)*  çantan | *taşısı*  *(seine/ihre Tasche)*  çantası | *taşımız*  *(unsere Tasche)*  çantamız | *taşınız*  *(eure Tasche)*  çantanız | *taşısı*  *(ihre Tasche)*  çantası |
| *brilı*  *(die Brille)*  gözlük | *brilım*  *(meine Brille)*  gözlüğüm | *brilın*  *(deine Brille)*  gözlüğün | *brilısı*  *(seine/ihre Brille)*  gözlüğü | *brilımız*  *(unsere Brille)*  gözlüğümüz | *brilınız*  *(eure Brille)*  gözlüğünüz | *brilıleri*  *(ihre Brille)*  gözlüğü |

**Tablo 4.2 (Devamı)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| füla  *(der Füller)*  dolma kalem | *fülam*  *(mein Füller)*  dolma kalemim | *fülan*  *(dein Füller)*  dolma kalemin | *fülası*  *(sein/ihr Füller)*  dolma kalemi | *fülamız*  *(unser Füller)*  dolma kalemimiz | *fülanız*  *(euer Füller)*  dolma kaleminiz | *fülası*  *(ihr Füller)*  dolma kalemi |
| *lineal*  *(das Lineal)*  cetvel | *linealim (mein Lineal)* cetvelim | *linealin (dein Lineal)* cetvelin | *lineali (sein/ihr Lineal)* cetveli | *linealimiz (unser Lineal)* cetveli | *linealiniz (euer Lineal)* cetveliniz | *lineali (ihr Lineal)* cetveli |

Tablodaki örneklerde görüldüğü gibi isim Almanca olarak kullanılmakta, fakat isme gelen çekim eki Türk dil bilgisi kurallarına uygun olarak Almanca kelimeye eklenmektedir. Alman dilinde isim çekim ekleri yoktur. Bizdeki isim çekim ekleri yerine Alman gramerinde yapılar, yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, kelimenin önüne gelen edatlarla sağlanır. Öğrenciler cümle kurduklarında da aynen yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, akıllarına Türkçesi gelmeyen kelimeyi Almanca olarak kullanmakta ve Türk diline uydurmaktadırlar.

#### 4.1.5 İsim hal ekleri ile ilgili yapılan yanlış kullanımlar

Gözlemlenen öğrencilerin Türkçe bir ismin yerine kelimeyi Almanca olarak kullandıkları ve isim çekim ekini/ hal ekini Almanca kelimenin sonuna Türk dil kurallarına göre ekledikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe anlamını bilmedikleri birçok isimin Almancasını kullandıkları ve isim çekim ekini Almanca kelimenin sonuna Türkçe bir kelimeymiş gibi ekledikleri gözlemlenmiştir. Bu tür hataları öğrenciler çok fazla yapmaktadırlar. İsmin halleri Türk dilinde ismin sonuna eklenen eklerle, Almancada ise *artikel (Artikel)* değişikliğiyle sağlanır. Almanca bir kelimenin sonuna kesinlikle hâl ekleri gelmez. Almanya'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarının Almanca kelimelere hatalı bir şekilde Türkçe çekim eki eklediklerinin farkına varılmıştır. Bu kullanımın da alışkanlık haline geldiği gözlemlenmiştir. Sayın Şen de 2016 yılında yaptığı çalışmada öğrenciler ikinci dilden sözcük alımı hataları yaptığı üzerinde durmuş, fakat hataları kategorize etmemiştir (Şen, 2016).

##### 4.1.5.1 Türkçe Kelime Yerine Almanca Bir Kelimenin İsmin -e Halinde Yanlış Kullanımı

*1. Örnek*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Pavzıye/şu:lho:fa (Pause/Schulhof)* ne zaman çıkacağız?

Cümlenin doğrusu: Teneffüse/Okul bahçesine ne zaman çıkacağız?

Cümlenin Almancası: Wann gehen wir in die Pause?

Örnekte görüldüğü gibi öğrenciler *pavzı (Pause)* kelimesine *-ye* hecesini eklemekte ve ismi bu şekilde *-e* halinde kullanmaktadırlar. Mantık olarak bakıldığında şayet bu kelime Türkçe olsaydı, ismin *-e* hali bu kelimeye öğrencilerin de yaptığı gibi *-ye* şeklinde eklenirdi. Kelimeyi hatalı kullansalar dahi, çekimini Türk dil kurallarına uygun olarak yaptıkları gözlemlenmiştir. Cümlenin Almancasına bakıldığında ise *Pause* (teneffüs) kelimesine herhangi bir ekin gelmediği görülmektedir. Alman dilinde ismin hangi halde olduğunu ise *Pause* (teneffüs) kelimesinin önündeki *die* artikeli ile birlikte kullanılan *in* edatından anlıyoruz (... in die Pause?).

*2. Örnek*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Ta:fıle (Tafel)* yazabilir miyim?

Cümlenin doğrusu: Tahtaya yazabilir miyim?

Cümlenin Almancası: Darf ich an die Tafel schreiben?

*Tafel* (tahta) kelimesini Türkçe olarak kullanıldığında kelimenin sonuna -a sesi (tahtaya), Almanca olarak kullanıldığında ise *-e (ta:fıle)* sesi gelmektedir. Yani bu örnekte de öğrenciler ismin -e halini Türk dil kurallarına uygun olarak Almanca kelimeye eklemektedirler. Almanca cümleye göz atıldığında ise yukarıdaki örneklerde olduğu gibi ismin hangi halde olduğunu *Tafel* (tahta) kelimesinin önündeki *die* artikeli ile birlikte kullanılan *an* edatından (... an die Tafel) anlıyoruz.

##### 4.1.5.2 Almanca Bir Kelimenin İsmin -i Halinde Yanlış Kullanımı

Almanca bir kelimeyi ismin *-i* halinde kullanımına da sıklıkla rastlanmıştır. Öğrenciler ismin -e halinde yaptıkları hatayı aynı şekilde ismin *-i* halinde de yapmaktadırlar. Aşağıdaki örnekler hatanın dah iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin çoğunun hatalı kurdukları cümle: Öğretmenim bu *zatszı (Satz)* anlamadım.

Cümlenin doğrusu: Öğretmenim bu cümleyi anlamadım.

Cümlenin Almancası: Ich habe den Satz nicht verstanden.

Bu örnekte de görüldüğü gibi ismin *-i* hali *zatsz* (Satz) kelimesinenin sonuna *-ı* sesi ile *zatszı* şeklinde eklenmiştir. Kelime şayet Türkçe olsaydı, bu şekilde bir kullanım Türk dil kuralı açısından bir sorun teşkil etmeyecekti. Kelime Türkçe olarak kullanıldığında ise kelimenin sonuna -yi eki gelmektedir (cümleyi). Fakat öğrenciler kelimeyi Almanca olarak kullandıkları için kelimenin sonuna gelen eki de Almanca kelimenin/kelimedeki ses uyumuna göre eklemektedirler.

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Kraydıyı (Kreide)* bulamıyorum.

Cümlenin doğrusu: Tebeşiri bulamıyorum.

Cümlenin Almancası: Ich finde die Kreide nicht.

Öğrenciler tebeşir kelimesi yerine Almancası olan *kraydı* (Kreide) kelimesini ismin *-i* halinde kullandıklarında *-yı* eki eklemekte ve bunu da aynı şekilde Türk dil kurallarına uygun olarak yapmaktadırlar. Almanca cümleye göz atıldığında ise *Kreide* kelimesine herhangi bir ekin gelmediği görünmektedir. İsmin hangi halde olduğunu burada da Kreide kelimesinin önündeki *die* artikelinden anlıyoruz.

##### 4.1.5.3 Almanca Bir Kelimenin İsmin -de Halinde Yanlış Kullanımı

Öğrenciler ismin diğer hallerinde olduğu gibi ismin -de halinde de aynı hatayı yapmakta ve Almanca bir kelimeye yukarıdaki örneklerde olduğu gibi Türkçe hal eki eklemektedirler.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Haftaya *türkiş unterriştte (Türkischunterricht)* ne yapacağız?

Cümlenin doğrusu: Haftaya Türkçe dersinde ne yapacağız?

Cümlenin Almancası: Was machen wir nächste Woche im Türkischunterricht?

Çocukların ders kelimesini Almanca olarak unterrişt (Unterricht) olarak kullanıp sonuna *-te* hecesini ekledikleri ve bunun da aynı şekilde şayet kelime Türkçe olsaydı, bir sorun olmayacağı görülmektedir. Almanca cümlede ise ismin hali *Unterricht* kelimesinin önündeki *im (in dem)* edatından anlaşılmaktadır.

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: “Seni *pavzıde (Pause)* bekliyom.“

Cümlenin doğrusu: Seni teneffüste bekliyorum.

Cümlenin Almancası: In der Pause warte ich auf dich.

Aynı hataların bir kısmına Şen de değinmiş ve çift dilli bu öğrencilerin yazma becerisinde olduğu gibi, konuşma becerisinde bu tür hataları sıklıkla yaptıklarına değinmiştir. Çocukların ana dilleri olan Türkçeyi kullanırken Türkçenin kuralları, telaffuzu vs. açısından birtakım yanlışlıklar yaptıkları üzerinde durmuştur. Şen daha çok ikinci dilden sözcük kullanımı hatalarına dikkat çekmistir (Şen, 2016).

Bu çalışmada çocukların ikinci dilden aldıkları sözcükler de kategorize edilmiş ve bu ne tür hatalar yaptıkları üzerinde ayrıntılı olarak durulmuştur. Yukarıda örnekler çoğaltılabilir. Burada dikkat çeken en önemli ayrıntı, öğrencilerin ikinci dilden aldıkları kelimeleri Türk dil kurallarına uydurmaya çalışmaları ve ekleri kelimelerin sonunda ona göre kullanmalarıdır.

Yani öğrenciler seni *pavzı* *(Pause)* bekliyom demiyor, seni *pavzıde (Pause)* bekliyorum şeklinde ifade ediyorlar. Almanca olan bir kelimeye asla getirilmemesi gereken bir ek getiriyorlar. Bunları da gayet doğal bir şekilde, sanki bir yanlıklık yokmuş gibi algılıyorlar. Yukarıda da belittiğimiz gibi sürekli bu şekilde karma bir dil kullandıkları için, bu hatalar alışkanlık haline gelmiş durumdadır.

##### 4.1.5.4 Almanca Bir Kelimenin İsmin -den Halinde Yanlış Kullanımı

Aynı hataya ismin -den halinin kullamında da rastlıyoruz. Burada da öğrenciler ismi Almanca olarak kullanıp ismin *-den* halini Türk dil kurallarına uygun olarak Almanca kelimenin sonuna eklemektedirler. Bu cümleleri kurarken Almanca kelime sanki Türkçe bir kelimeymiş gibi düşünmektedirler. Bu şekilde Almanca-Türkçe karışımı bir dil ortaya çıkmaktadır. Hatta birçok öğrencide bu şekilde bir kullanım alışkanlık haline geldiği için Türkçe cümle içerisinde kullandıkları birçok Almanca kelimeyi Türkçe yannetmektedirler. *Kelimenin Türkçesi nedir?* diye sorulduğunda, şaşkınlık içerisinde kelimenin zaten Türkçe olup olmadığını sormaktadırlar.

*Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Vi:zıden/valddan (Wiese/Wald)* geçerken o böceği gördüm.

Cümlenin doğrusu: Çimenlikten/ormandan geçerken o böceği gördüm.

Cümlenin Almancası: Beim Laufen durch die Wiese/den Wald habe ich den Insekt gesehen.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler Almancada kesinlikle var olmayan bir dilbilgisi geliştirmişler ve bu hatalı kullanımı dillerine yerleştirmişlerdir. Bu sorunun asıl nedeni ise bu öğrencilerin Türk dilindeki kelime hazinesinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi ismin halini kelimeye eklerken kelimenin önceki hecelerine göre *-den* veya -*dan* eki gelmektedir. Almanca kelimelere eklenen Türkçe eklere bakıldığında *vi:zıden/valddan (Wiese/Wald)*, öğrencilerin bu eklemeleri Türk dil kurallarına uygun bir şekilde yaptıkları görülmektedir. Buradaki sorun öğrencilerin kelimenin Türkçesi yerine Almancasını kullanmalarıdır.

### 4.2 Sıfat, Zarf ve Edatlarla İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar

Çift dilli öğrencilerin sık yaptıkları hatalardan biri de sıfat, zarf ve edatların Türkçesi yerine Almancasının kullanmalarıdır. Aşağıdaki alt başlıklarda detaylı şekilde ne tür hatalar yaptıkları örneklendirilmiştir.

#### 4.2.1 Zaman Zarflarının Türkçe Cümle İçinde Almanca Olarak Hatalı Kullanımı

Öğrencilerin büyük bölümü Türkçe cümle kurarken birçok sıfat, zarf ve edatların Almancasını kullanmaktadırlar. Kelimelerin birçoğunun Türkçesini bilseler dahi, yanlış kullanımın dil alışkanlığı olduğu görülmüştür. Çevrelerindeki insanların da Almanca kelimeyi bilmeleri ve söylediklerini karşı tarafın anlaması öğrencilerde hatalı kullanımın yerleşmesıne sebep olmuştur.

Çocukların zaman belirteçlerinin çoğunu, örneğin *her zaman* yerine *imma (immer)*, *genellikle* yerine *maystıns (meistens)* vs. gibi, Türkçe cümle içinde dahi Almanca olarak kullandıkları gözlenmiştir. Öğrenciler günleri ve ayları da tamamen Almanca olarak kullanmaktadırlar.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Ne:ste vohı (Nächste Woche)* Türkçe dersimiz var mı?

Cümlenin doğrusu: Haftaya Türkçe dersimiz var mı?

Cümlenin Almancası: Haben wir nächste Woche Türkischunterricht?

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Ben *manşma:l (manchmal)* Türkçe kitap okuyorum.

Cümlenin doğrusu: Ben bazen Türkçe kitap okuyorum.

*3. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Matı (Mathe)* dersimiz *ü:ba'morgın* (übermorgen) değil mi?

Cümlenin doğrusu: Matematik dersimiz yarından sonra değil mi?

Cümlenin Almancası: Ist unser Matheunterricht nicht übermorgen?

*4. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: *Mo:ntag (Montag)* günü okula gelecek miyiz?

Cümlenin doğrusu: Pazartesi günü okula gelecek miyiz?

Cümlenin Almancası: Kommen wir am Montag yur Schule?

Örneklerde görüldüğü gibi çocuklar Almanca kelimeleri cümle içerisinde sanki Türkçe kelimeymiş gibi kullanmaktadır. Kelimeyi Türkçe kullanmaları istendiğinde hangi kelimeyi Almanca olarak kullandığının farkına varmadıklarını ifade etmektedirler. Bu da kelime hazinelerinde büyük boşlukların olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Zaman Zarflarını Hatalı Kullanımlarına Örnekler

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Öğrencilerin zaman zarfını hatalı kullanımı** | **Zaman zarfının Almancası** | **Cümlenin Türkçe doğru kullanımı** |
| o *manşma:l* bö:le söylüyor. | manchmal | O bazen böyle söylüyor. |
| ben *imma* böyle yapıyorum | immer | Ben hep böyle yapıyorum. |

#### 4.2.2 Sıfatların Türkçe Cümle İçerisinde Almanca Olarak Hatalı Kullanımı

Gözlemlenen çift dilli öğrenciler birçok kelimede olduğu gibi sıfatlarda da kelime hazinesinde eksikleri vardır. Bu durum onların sıfatların Almancasını kullanmalarına yol açmaktadır. Cümleyi Türkçe olarak kurmakta, fakat sıfatı Almanca olarak Türkçe cümle içerisine uygun şekilde yerleştirmektedirler. Renklerde de aynı problem ile karşılaşılmıştır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin birçoğunun renkleri söylerken Almancasını kullandıkları gözlenmiştir. Aşağıda sıfatların cümle içerisinde nasıl yanlış kullanıldığına dair örnekler verilmiştir.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Bugün hava *wa:m (warm)*.

Cümlenin doğrusu: Bugün hava sıcak.

Cümlenin Almancası: Heute ist das Wetter warm.

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: O hiç *froydliş (freundlich)* değil.

Cümlenin doğrusu: O hiç arkadaş canlısı değil.

Cümlenin Almancası: Er ist überhaupt nicht freundlich.

*3. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Bizim çok *zü:s (süß)* bir kedimiz var.

Cümlenin doğrusu: Bizim çok tatlı bir kedimiz var.

Cümlenin Almancası: Wir haben eine sehr süße Katze.  
  
*4. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Ayşe *falç (falsch)* yaptı.

Cümlenin doğrusu: Ayşe yanlış yaptı.

Ayşe hat es falsch gemacht.

*5. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Senin resmin *zu:pa (super)* olmuş.

Cümlenin doğrusu: Senin resmin super olmuş.

Cümlenin Almancası: Dein Bild ist super geworden.

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi öğrenciler cümleyi Türkçe olarak kurmakta, fakat sıfatı Almanca olarak cümle içerisine eklemektedirler. Cümle içerisinde kullandıkları diğer kelimelerde bir değişiklik yapmamaktadırlar. Aşağıda öğrencilerin ders içerisinde sıklıkla kullandıkları sıfat hataları tablolaştırılmıştır.

**Tablo 6.** Sıfatları hatalı kullanımlarına örnekler

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Öğrencilerin hatalı kullanımı** | **Cümlenin Almancası** | **Cümlenin Türkçe doğru şekli** |
| Lustik (lustig) oldun. | Du bist lustig. | Komik oldun. |
| Falç (falsch) yaptın. | Du hast es falsch gemacht. | Yanlış yaptın. |
| Ko:miş (komisch) görünüyor. | Es sieht komisch aus. | Komik görünüyor. |
| Lekka (lecker) olmuş. | Es ist lecker. | Lezzetli olmuş. |

**Tablo 6.2 (Devamı)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Bana layşt (leicht) geliyor. | Es kommt mir leicht vor. | Bana kolay geliyor. |
| Lavt (laut) olursa çalışamam. | Ich kann nicht üben, wenn es laut ist. | Sesli olursa çalışamam. |

Örneklerde de görüldüğü gibi sıfatın Almancası, fakat fiilin Türkçesi kullanılmaktadır. Kelime hazinesi eksikliğinden yukarıda bahsedilmişti. Renklerde de aynı problem ile karşılaşılmıştır. Özellikle ilkokul öğrencilerinin birçoğunun renkleri söylerken Almancasını kullandıkları gözlenmiştir.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere cümlenin Türkçe kuruluşunda bir hata görünmemektedir. Öğrenciler cümle içerisinde öğeleri düzgün şekilde yerleştirmekte ve Türk dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurmaktadır. Buradaki sorun kelime dağarcığının eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilere cümleyi hatalı kurdukları hatırlatıldığında, ilk etapta hangi kelimeyi hatalı kullandıklarını fark etmeyip, biraz düşündükten sonra sıfatı Almanca olarak kullandıklarını fark etmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerin neredeyse tamamı aynı konuşma hatalarını yapmaktadır.

#### 4.2.3 Sıfatların Derecelendirilmesinde Yapılan Hatalar

Öğrenciler konuşma esnasında sıfatların derecelendirmesinde de dil kuralı hatası yapmaktadır. Alman dilinde sıfatlar derecelendirilirken yakın üstünlük durumunda sıfata *-er* eki gelmektedir.

Örneğin: schön-schöner (güzel-daha güzel), fleißig – fleißiger (çalışkan-daha çalışkan), faul – fauler (tembel-daha tembel), leicht – leichter (kolay-daha kolay) vs. gibi.

Türk dilinde ise yakın üstünlük durumunda sıfatın önüne *daha* edatı gelmektedir: Örneğin: güzel – daha güzel, zeki – daha zeki vs.

En üstünlük derecesinde ise Türk dili kurallarına göre sıfatın önüne *en edatı* gelmektedir.

*Örneğin:* çalışkan – en çalışkan, kolay – en kolay vs.

Alman gramerinde ise sıfatın sonuna*-(e)ste* eki gelmektedir.

Örneğin: klein – am kleinsten (küçük-en küçük), leicht – am leichtesten (kolay-en kolay) vs.

Fakat gözlemlenen öğrencilerin sıfatları derecelendirirken de gramer kurallarını karıştırdıkları fark edilmiştir. Konuşurken sıfatı Almanca olarak kullanmakta, fakat derecelendirmeyi Türk dil kurallarına göre yapmaktadırlar. Örnekler incelendiğinde daha iyi anlaşılacaktır.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Benim resmim daha *şö:n (schön).*

Cümlenin doğrusu: Benim resmim daha güzel.

Cümlenin Almancası: Mein Bild ist schöner.

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Ayşe Ali'den daha *flaysig (fleißig)* bir çocuk.

Cümlenin doğrusu: Ayşe daha çalışkan bir çocuk.

Cümlenin Almancası: Ayşe ist fleißiger als Ali.

*3. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Senin silgin sınıftaki en *klayn (klein)* silgi.

Cümlenin doğrusu: Senin silgin sınıftaki en küçük silgi.

Cümlenin Almancası: Dein Radiergummi ist der kleinste Radiergummi in der Klasse.

*4. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları cümle: Birinci Aufgabe en *layşt (leicht)* Aufgabe.

Cümlenin doğrusu: Birinci alıştırma en kolay alıştırma.

Cümlenin Almancası: Die erste Aufgabe ist die leichteste Aufgabe.

Örneklerde de görüldüğü gibi sıfatı Almanca olarak kullanmakta, fakat derecelendirmeyi Türk dil bilgisi kurallarına göre yapmaktadırlar. 1. ve 2. örneklerde olduğu gibi, Almanca sıfatın önüne yakın üstünlük durumunda *daha* edatını getirmekte, en üstünlük derecesinde ise 3. ve 4. örnekte olduğu gibi ise sıfatın önüne *en* edatını getirmektedirler.

Ders içerisinde deney grubu öğrencileri tarafından ısrarla Almancası kullanılan diğer sıfatlardan bazıları: doğru - *riştig (richtig)*, havalı - *ku:l (cool)*, sağ – reşts (rechts), sol

#### 4.2.4 Türkçe Yerine Almanca Olarak Çok Sık Kullanılan Diğer Kelimeler

Öğrenciler, tabi ki/elbette, artık/bundan sonra gibi zarfların; fakat, çünkü, ama, ancak, örneğin ve gibi bağlaçların; sadece gibi edatları; aaaa/öyle mi gibi ünlemlerin Türkçesi yerine Almancasını kullanmaktadırlar

**Tablo 7.** Öğrencilerin konuşma hatalarına örnekler

|  |  |
| --- | --- |
| **Öğrencinin hatalı kullanımı (Almancası Kullanılan kelime)** | **Cümlenin Türkçe doğru kullanımı** |
| *Doh* (doch) yaptım. | Tabi ki de/Elbette yaptım. |
| *A:ba (aber) onu* istemiyorum. | Fakat onu istemiyorum. |
| *Aygentliş* (eigentlich) seviyorum | Aslında seviyorum. |
| *Tsum bayşpi:l (*zum Beispiel) nasıl olsun? | Mesela nasıl olsun? |
| *Generel* (generell) Türkçem kötü. | Türkçem genel olarak kötü. |
| *Aynfah (einfach)* istemiyorum. | Sadece istemiyorum. |
| *Ah zo (Ach so)* bilmiyordum. | Aaa öyle mi? Bilmiyordum. |
| Soyuzagın/kuvazi (sozusagen/quasi) ben onu istemiyorum. | Tabiri caizse (sözün özünü söylemek gerkirse) ben onu istemiyorum. |
| *Avf ye:dın fal (auf jeden Fall)* gelcem. | Kesinlikle/her halükârda geleceğim. |
| *Natürliş (natürlich) yaptım* | Tabi ki yaptım. |
| Gants (ganz) normal bir gün. | Çok normal bir gün. |

##### 4.2.4.1 Elbette/Tabii Ki De/Kesinlikle Öyle! Tepkisinin Yerine Almancası Olan Doh (Doch) Kelimesinin Kullanımı

Almanca bir kelime olan *doh (doch)* Alman dilinde zarf olarak kullanılmaktadır ve Türkçede *elbette/tabi ki de/ kesinlikle öyle* anlamındadır. Gözlemlenen öğrencilerin neredeyse tamamının bu kelimeyi çok fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Olumlu bir tepki vereceklerinde aşağıdaki örnekte olduğu gibi, *elbette/tabi ki de/ kesinlikle öyle* demek yerine Almancasını kullanmakta ve *doh (doch)* demektedirler. Bu şekilde tepki ifade edeceklerinde kelimenin Türkçesini değil, Almancasını kullandıkları gözlemlenmiştir. Olumsuz sorulan bir sorunun cevabı *evet* veya *tabi ki* ise, öğrenciler farkına varmadan *tabi ki* demek yerine kelimenin Almancası olan doh (*doch)demektedir. Kelimenin* Türkçe telaffuzu *doh* şeklindedir ve *-h* harfi hırlatılarak çıkarılır.

*1.Örnek:*

Öğrencilere yöneltilen soru: Ödevini yapmadın mı?

Öğrencilerin cevabı: *Doh (doch) yaptım.*

Öğrencinin vermesi gereken cevap: Tabi ki de/elbette de yaptım.

Ödevini yapan öğrencilerin büyük bölümünün *“Ödevini yapmadın mı?”* şeklinde bir soru yöneltiğinde, “Tabi ki de/elbette yaptım.” demek yerine*“Doh (doch) yaptım.”* şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

*2.Örnek:*

Öğrencilere yöneltilen soru: Konuyu anlamadın mı?

Öğrencilerin cevabı: *Doh (doch)* anladım.

Öğrencinin vermesi gereken cevap: Tabi ki de/elbette anladım.

*3.Örnek:*

Öğrencilere yöneltilen soru: Sınava çalışmadın mı?

Öğrencilerin cevabı: *Doh (doch)* çalıştım.

Öğrencinin vermesi gereken cevap: Tabi ki de/elbette çalıştım.

2. ve 3. örneklerden de anlaşılacağı üzere, öğrenciler olumsuz bir kalıpta yöneltilen soruyu *evet* veya *tabi ki* şeklinde cevaplamak yerine tepkinin Almancası olan *doh (doch)* demeyi tercih ettikleri görülmüştür.

### 4.3 Çekim Ekleri ile İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar

#### 4.3.1 Türkçe Bir İsim Yerine Kök Olarak Almanca Bir İsmin Kullanımı ve İsim Çekim Ekinin (İyelik Eki) Türkçe Olarak Eklenmesi

Öğrencilerin en çok yaptıkları hatalardan biri, konuşma esnasında Türkçe bir kelime yerine Almancasını kullanmalarıdır. Bunun en büyük sebeplerinden birisi, çift dilli yetişen bu öğrencilerin kelime hazinelerinin eksik olmasıdır. Diğer sebeplerden biri ise ağız alışkanlığıdır. Sürekli aynı hatayı yaptıkları için, dili bu şekilde kullanmaları alışkanlık haline gelmiştir. Aileler ile yapılan konuşmalarda da fark edilmiştir ki, veliler de çoğunlukla aynı hataları yapmaktadırlar. Velilerin hata yapması sonucu, doğal olarak çocuklarda bu şekilde zihinlerine kelime ve cümleleri yanlış yerleştirmektedirler. Bazı öğrenciler ise çoğu zaman kelimenin Almancasını kullandıklarını dahi fark etmemektedirler. İki dili de aynı anda devamlı kullandıkları için ve çevrelerinde neredeyse herkes bu şekilde karma bir dil kullandığı için farkına dahi varmamaktadırlar. Öğrencilerin sınıf içerisinde Türkçe cümle kurduklarında en çok Almancasını kullandıkları kelimeler, sınıf içerisindeki nesneler olduğu gözlemlenmiştir. İlkokul öğrencilerinin büyük bölümünün bu kelimelerin Türkçelerini bilmedikleri ve Türkçe kelime yerine Almancasını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kelimelerin Türkçesini bilen öğrencilerin büyük bölümünün de Almancasını kullanmayı ağız alışkanlığı haline getirdikleri ve fark etmeden Almancasını kullandıkları gözlenmiştir. İsim çekim eklerinin konuşma dilinde hatalı kullanımlarına örnekler:  
*1.Örnek:*  
Öğrencilerin hatalı kullanımı: Öğretmenim radiyıgummim (Radiergummi) kayboldu.

Cümlenin doğru kullanımı: Öğretmenim silgim kayboldu.

Cümlenin Almancası: Ich habe meinen Radiergummi verloren.  
Örnekte görüldüğü gibi öğrenciler isim olan kelimenin (silgi) Türkçesi yerine Almancası olan *Radiergummi* kelimesini kullanmakta ve Almanca kelimenin sonuna Türk diline ait olan *-im iyelik ekini* (radiyıgummi-m) eklemektedir.

*2. Örnek:*

Öğrencilerin hatalı kullanımı: *Blayştiftimi (Bleistift)* bulamıyorum.   
Cümlenin doğru kullanımı: Kurşun kalemimi bulamıyorum.

Cümlenin Almancası: Ich finde meinen Bleistift nicht.  
Bu örnekte de görüldüğü gibi isim olan kelimenin *(kurşun kalem)* Türkçesi yerine Almancası *(Bleistift)* kullanılmış ve sonuna iyelik eki *-im* (bılayşıtifti-m) Türkçe olarak eklenmiştir.

*3. Örnek*  
Öğrencilerin hatalı kullanımı: Havsavfga:bımı (Hausaufgabe) yapamadım.  
Cümlenin doğru kullanımı: Ödevimi yapamadım.

Cümlenin Almancası: Ich konnte meine Hausaufgabe nicht machen.

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi aynı hata burada da bariz bir şekilde görülmekte ve öğrenciler Türk diline ait iyelik eklerini Almanca kelimelere eklemekte ve bu kelimelere Türk diline aitmiş gibi iyelik eklerini Almanca kelimenin sonuna eklemektedirler. Yukarıdaki iki örnekte olduğu gibi Türk diline ait iyelik eki olan *-mı, -mi* eklerini Almanca kelimeye ekleyip (Bılayştifti-mi, Havsavfga:bı-mı) şeklinde konuşma hatası yapmaktadırlar. Öğrenciler aynı hatayı Türkçe kelime yerine Almanca kelime kullandıklarında ve iyelik eki eklemeleri gereken tüm durumlarda yapmaktadır.

#### 4.3.2 Fiil Çekim Eklerinin Yanlış Kullanımları

İsim çekim eklerinde olduğu gibi, fiil çekim eklerinde de konuşma hataları ile karşılaşılmıştır. Öğrencilerin özellikle geçmiş zaman eki olan -mış, -miş, -muş, -müş eklerini neredeyse hiç kullanmadıkları, onların yerine -dili geçmiş zamanı kullandıkları dikkatlerden kaçmamıştır. Bazı öğrencilerin gelecek zaman eklerini hiç bilmedikleri fark edilmiştir.

### 4.4. Bağlaçlar ile İlgi Yapılan Yanlış Kullanımlar

Deney grubundaki öğrencilerin ile bağlacı ve ile edatını da hataları kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı hataları tüm öğrenciler yapmasa da büyük bölümü yaptığı için araştırmaya eklenmiştir.

#### 4.4.1 Türkçe Bir Kelime Kullanıp ile Bağlacının Türkçe Kelimeye Yanlış Şekilde Eklenmesi

Türk dilinde *ile bağlacı* ve *ile edatı* faklı özellikler sergiler. Örneğin *ile* kelimesi ünlüyle biten 3. tekil şahıs kelimelere eklendiğinde kelimenin sonundaki ünlü harf *-y* harfine dönüşür ve büyük ünlü uyumuna uyar: arkadaşı ile > arkadaşı-y-la, annesi ile > annesi-y-le vs. şeklinde söylenir. Kelimenin sonuna eklenen *-yle* veya *-yla* eklerinin kullanımında bir hata yoktur. *İle* kelimesi 1. tekil şahsa eklendiğinde ise: arkadaşım ile > arkadaşım-la, annem ile > annem-le vs. şeklinde söylenir.

Burada da kelimenin sonuna eklenen *-le* veya *-la* eklerinin kullanımında bir hata yoktur. Fakat deney grubundaki öğrencilerin yarıdan fazlasının bu kullanımların dışında kendilerine has farklı bir kullanım geliştirdikleri tespit edilmiştir. Kelimenin sonuna *-yle* veya *-yla* eklerini getirmeleri gerekirken, *-ylen* veya *-ylan* eklerini, *-le* veya *-la* ekleri yerine ise *-len* veya *-lan* eklerini getirmekte ve konuşma hatasının oluşmasına sebep olmaktadırlar. Örnekler incelendiğinde sorun daha iyi anlaşılacaktır.

*1.Örnek:*

Öğrencilerin hatalı kullanımı: Ali *arkadaşıylan* buluşacak.   
Cümlenin doğru kullanımı: Ali arkadaşıyla buluşacak.

*2.Örnek:*

Öğrencilerin hatalı kullanımı: *Annemlen/teyzemlen* çarşıya gideceğiz.  
Cümlenin doğru kullanımı: Annemle/teyzemle çarşıya gideceğiz.

*3.Örnek:*

Öğrencilerin hatalı kullanımı: Kurşun *kalemimlen* yazdım.  
Cümlenin doğru kullanımı: Kurşun kalemimle yazdım.

Kelimenin sonuna *-yle* veya *-yla* eklerini getirmeleri gerekirken, *-ylen* veya *-ylan* eklerini, *-le* veya *-la* ekleri yerine ise *-len* veya *-lan* eklerini getirmekte ve konuşma hatasının oluşmasına sebep olmaktadırlar.

#### 4.4.2 Almanca Bir Kelime Kullanıp ile Bağlacının Almanca Kelimeye Yanlış Şekilde Eklenmesi

Deney grubundaki öğrenciler aynı hatayı kelimeyi Almanca olarak kullandıklarında da yapmaktadırlar. Bağlaç olan *ile* kelimesini Almanca kelimenin sonuna duruma göre *-ylen,* *-ylan* veya *-len*, *-lan* şeklinde bitiştirmektedirler. Burada kelime Almanca olduğu halde öğrenciler bilincinde olmadıkları halde eklemeleri ünlü uyumu kurallarına yapmaktadırlar. Örnekler incelendiğinde konuşma hatasının tam olarak nasıl yapıldığı görülmektedir.

*1.Örnek:*

Öğrencilerin hatalı kullanımı: *Füllaylan (Füller)* yazabilir miyim?  
Cümlenin doğru kullanımı: Dolma kalemleyazabilir miyim?

Cümlenin Almancası: Darf ich mit Füller schreiben?

*2. Örnek:*

Öğrencilerin hatalı kullanımı: Ali şıvamlan (Schwamm) yeri ıslattı.  
Cümlenin doğru kullanımı: Ali süngerle yeri ıslattı.

Cümlenin Almancası: Ali hat mit dem Schwamm den Boden nass gemacht.

Birinci örnekte dolam kalem yerine Almancası olan fülla (*Füller)* kelimesine ile bağlacını eklediklerinde kelimeyi *füllaylan* şeklinde telaffuz etmektedirler. Burada -ylen değil de -ylan ekini istemsiz şekilde ünlü uyumu kurallarına göre ekledikleri görülmektedir. İkinci örnekte de sünger kelimesi yerine Almancası olan şıvam (Schwamm) kelimesini kullanmakta ve sonuna *-lan* ekini eklemektedirler. Aynı konuşma hatalarını öğrencilerin yarından fazla yapmaktadır.

### 4.5 Fiillerle İlgili Yapılan Hatalar

#### 4.5.1 Yardımcı Fiiller ile İlgili Yapılan Yanlış Kullanım: Türkçe Bir Kelime Yerine Almanca Kelime Kullanıp Yanına *Olmak* Fiilinin Eklenmesi

Gözlemlenen öğrencilerin Türk dilindeki sıfatlara pek fazla hâkim olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin birçok sıfatın Türkçesini ya hiç bilmedikleri veya bildikleri halde konuşma esnasında akıllarına gelmediği tespit edilmiştir. Bu durumda da sıfatı Almanca olarak kullanıp, cümle içinde fiili Türkçe söyledikleri dikkatten kaçmamıştır. Birkaç örnek ile probleme değinilmiştir. Aşağıdaki örnekleri çoğaltılabilir, fakat verilen örnek meselenin anlaşılması için yeterli olacaktır.

Örnek: Seninki de schön olmuş. Doğrusu: Seninki de güzel olmuş

#### 4.5.2 Almanca Bitişik Fiil Olan Kelimelerin Türkçe’ye Hatalı Çevrilmesi

Alman dilinde *weiter (vayta)* kelimesi ile başlayan çok fazla bitişik fiil bulunmaktadır. Bu kelimenin Türkçe karşılığı *devam etmek* anlamındadır. Daha çok eylem bildiren fiillerde kullanılır ve herhangi bir bir iş veya eylemin devam ettiğini anlatır. Türk dilinde ise biz bir işin devam ettiğini bildirmek için fiili mastar şeklinde kullanırız ve peşine birleşik fiil olan *devam etmek* kelime grubunu ekleriz. Fakat deney grubundaki öğrencilerin tamamı bu yapıyı yanlış kullanmakta ve bir işin devam ettiğini bildirmek için Almancadaki yapıyı çevirerek Türkçeye aktarmaktadırlar. En sık kullandıkları kelime hataları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8.** “*Devam etmek” yardımcı fiilinin hatalı kullanımı*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Kelimelerin Hatalı Kullanımı** | **Kelimenin Almancası** | **Kelimenin Türkçe Telaffuzu** | **Kelimenin Türkçe doğru kullanımı** |
| devam yazmak | weiterschreiben | vaytaşraybın | yazmaya devam etmek |
| devam okumak | weiterlesen | vaytalezın | okumaya devam etmek |
| devam konuşmak | weitersprechen | vaytaşpreşın | konuşmaya devam etmek |

**Tablo 8.2 (Devamı)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| devam oynamak | weiterspielen | vaytaşpi:lın | oynamaya devam etmek |
| devam sormak | weiterfragen | vaytafragın | sormaya devam etmek |
| devam yemek | weiteressen | vayta'essın | yemeye devam etmek |

Bu örnekler öğrencilerin ders esnasında en sık yaptıkları hatalardır. Bunların dışında fiil ile birlikte kullanılan ve devam etmek anlamı olan tüm kelimelerde öğrencilerin aynı hataları yaptıklarını varsayabiliriz. Çeviri hataları elbette ki kaçınılmazdır. Özellikle de bilinçsizce yapılırsa, çeviride daha çok hatalar ortaya çıkar. İnsanlar konuşurken de çoğu zaman yaptığı hatanın farkına varmaz. Gözlemlenen öğrencilerin zihinleri günlük hayatta dahi devamlı Almanca-Türkçe arasında çeviri ile meşgul olmaktadır. Çift dilli bu çocukların Türkçe kelime hazineleri de eksik olduğundan, çoğu zaman Almanca kelimeyi kullanıp Türkçe cümle içerisinde bazen de dil bilgisi kurallarına uymadan kullanmaktadırlar. Birçok kelimeyi de kendilerince Türkçye çevirmekte ve yanlış kullanmaktadırlar. Öğrencilerin en çok yaptıkları hatalardan biri de Almancada *weiter (devam)* ile başlayan fiillerde karşımıza çıkmaktadır. Alman dilinde bu şekilde çok fazla *weiter (devam)* kelimesi ile başlayan birleşik fiil bulunmaktadır.

*Örneğin:* weiterschreiben (yazmaya devam etmek), weiteressen (yemeye devam etmek), weiterspielen (oynamaya devam etmek), weiterlaufen (yürümeye devam etmek) vs. Öğrencilerin bu tür kelimeleri yanlış çevirip, yukarıda belirtildiği gibi devrik bir cümle olarak kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu kelimelerden “*weiterfragen”* kelimesini ele alıp Türk diline olduğu gibi çevirirsek “*devam sormak*” diye anlamsız bir kelime grubu ortaya çıkar. Fakat yıllar içerisinde bu şekilde yanlış kullanımlar öğrenciler arasında yaygınlaşmış ve birbirlerinden de taklit ederek alışkanlık haline gelmiştir. Örneklerden ikisini detaylandırılırsa:

*1. Örnek:*

Öğrencinin hatalı kullanımı: *Devam* soracak mısın?

Cümlenin doğru kullanımı: Sormaya devam edecek misin?

Cümlenin Almancası: Wirst du weiterfragen? (virst du vayterfra:gın)

*2. Örnek:*

Öğrencinin hatalı kullanımı: Devam yazacak mıyız?

Doğru kullanım: Yazmaya devam edecek miyiz?

Almancası: Werden wir weiterschreiben? (verden vıyı vayterşırayben)

Örneklerde de göründüğü gibi öğrenciler Almancadaki kullanım şeklini tercüme edip Türkçe cümleleri devrik olarak kurmaktadırlar. Tabloda öğrencilerin hatalı olarak en çok kullandıkları fiiller listelenmiştir. Türk dilinde bir fiilden sonra devam etmek kelimesi gelen ve bir iş ve davranışın devam ettiğini belirten tüm fiillerde aynı hataya rastlanmıştır.   
Öğrencilerin çoğunun gelecek zaman ekini *-acak, -ecek* ve diğer zaman eklerini de yanlış telaffuz ettikleri gözlemlenmiştir. Fakat bu tür hataları Türkiye'deki öğrencilerin de sıklıkla yaptıkları bilinmektedir (Sever ve Ünal, 2019).

#### 4.5.3 Türkçe Bir Fiil Yerine Fiilin Almancasının Mastar Şeklinde Kullanılıp Yanına Türkçe *Etmek veya Yapmak* Fiillerinin Eklenmesi

Aynı şekilde kelime hazinesi eksikliğinden kaynaklanan diğer bir hata da fiillerde karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler bir fiilin Türkçesini bilmediklerinde veya akıllarına o anda fiilin Türkçesi gelmediğinde, Almancasını kullanıp yanına Türkçe *yapıyor* veya *ediyor* yardımcı fiilerinden birini eklemeyi alışkanlık haline getirdikleri gözlemlenmiştir. Aşağıdaki tabloda deney grubu öğrencilerinin der esnasında sıklıkla yaptıkları konuşma hataları listelenmiştir.

**Tablo 9.** *Yapmak-Etmek Yardımcı Fiillerinin Almanca Fiil İle Birlikte Hatalı Kullanımlarına Örnekler*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Öğrencinin hatalı kullanımı** | **Fiilin Almanca mastar şekli ve Türkçesi** | **Cümlenin Almancası** | **Cümlenin Türkçe doğru kullanımı** |
| *Emfe:len* ediyor/yapıyor. | empfehlen (tavsiye etmek) | Er/Sie empiehlt. | Tavsiye ediyor. |

**Tablo 9.2 (Devamı)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Ferli:rın* ederse. | verlieren (kaybetmek) | Wenn sie es verliert. | Kaybederse. |
| Annem *aynkavfın* yapacak. | einkaufen (alışveriş yapmak) | Meine Mutter wird einkaufen. | Annem alışveriş yapacak. |
| *Glenzın* ediyor/yapıyor. | glänzen (parlamak) | Es glänzt. | Parlıyor. |
| O *apkukın* yapıyor. | abgucken (kopye çekmek) | Er/Sie guckt ab. | Kopya çekiyor. |
| Biz yeni ev *mi:tın* yaptık. | mieten (kiralamak) | Wir haben ein neues Haus gemietet. | Biz yeni ev kiraladık. |
| *Apşraybın* yaptım. | abschreiben (bakarak yazmak) | Ich habe abgeschrieben. | Bakarak yazdım. |
| *Ve:lın* yaptım. | wählen (seçmek) | Ich habe gewählt. | Ben seçtim. |
| *Avsma:lın* yaptım. | ausmalen (boyamak) | Ich habe ausgemalt. | Ben boyadım. |
| *Fermişn* yapıyor. | vermischen (karıştırmak) | Er/Sie vermischt. | O karıştırıyor. |
| *Şıraybın* ediyorum/ yapıyorum. | schreiben (yazmak) | Ich schreibe. | Ben yazıyorum. |
| Babam Türkçe kitap *le:zın* yapıyor. | lesen (okumak) | Mein Vater liest türkische Bücher. | Babam Türkçe kitap okuyor. |
| Haftaya *gril* yapcaz. | grillen (ızgara yapmak) | Nächste Woche werden wir grillen. | Haftaya ızgara yapacağız. |
| Kelimeleri *ferbindın* mi yapcaz? | verbinden (birleştirmek) | Werden wir die Wörter verbinden. | Kelimeleri birleştirecek miyiz? |
| Boşlukları mı avsfülın yapcaz? | ausfüllen (doldurmak) | Sollen wir die Lücken ausfüllen? | Boşlukarı doldurack mıyız? |

Bu tür örneklere sınıf içerisinde sıkça rastlanmaktadır. Örneklerden de anlaşılacağı üzere çift dilli yetişen bu çocuklar Almanca-Türkçe karma bir dil kullanılmaktadır. Fakat öğrencilerin çoğunda bu yanlış kullanımlar iyice yerleşmiş ve hata yaptıklarının dahi farkında olmamaktadırlar. Öğrenciler anlamını bilmedikleri fiillerin büyük bölümünü bu şekilde hatalı olarak kullanmaktadırlar. Bazı öğrenciler *ediyor,* bazıları ise *yapıyor* yardımcı fiilini kullanmaktadır. Aşağıdaki örnekle incelendiğinde konuşma hatalarını ayrıntılı olarak nasıl yapıldığı görülmektedir.

*1. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları hatalı cümle: Parmağım *blutın (bluten)* ediyor/yapıyor.

Cümlenin doğrusu: Parmağım kanıyor.

Cümlenin Almancası: Mein Finger blutet.

(Almancada tüm isimler büyük yazılır.)

*2. Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları hatalı cümle: Bu *avfga:bıyı (Aufgabe)* *be'arbaytın (bearbeiten)* edecek miyiz?

Cümlenin doğrusu: Bu alıştırmayı yapacak mıyız?

Cümlenin Almancası: Werden wir diese Aufgabe bearbeiten?

Örnekler çoğaltılabilir, fakat iki örnek ile hatanın tam olarak ne olduğunun anlaşılacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin gözlem esnasında kurdukları hatalı fiillerin büyük bölümü yukarıda tablolaştırılmıştır. Örneklerden anlaşılacağı üzere öğrenciler duruma göre ya *yapmak* veya *etmek* yardımcı fiillerinden birini kullanmaktadırlar. Bazen *yapmak* fiilini kullandıkları yerde aksine *etmek* fiilini kullandıkları görülmüştür. Öğrencileri neye göre *yapmak* veya neye göre *etmek* yardımcı fiili kullandıkları sorulduğunda ise, bilmediklerini ifade etmişlerdir.

Konuşma esnasında fiilin veya ismin Almancasını kullandıklarının ilk etapta farkında olmayan öğrenciler, hatırlatıldığında Almancasını kullandıklarının bilincine varmışlardır. Almanca-Türkçe karışımı bu dil kendi aralarındaki iletişim dili olmuştur. Bu öğrenciler Almanca bilmeyen topluluklar arasında da zorluk çekmekte ve Almanca bilmeyen kişiler karşısında ne istediklerini tam olarak ifade edememektedirler.

#### 4.5.4 Kırılmak Fiilinin Türk Dilinde Yanlış Kullanımı

*Kırılmak* fiilinin Alman dilinde karşılığı *kaput zayn (kaputt sein)* şeklindedir ve *kaputt* (kaput) kırıldı kelimesinin yanına *zayn (sein) olmak* yardımcı fiili eklenir. Anlaşılması için kelime kelimesine çevrilecek olursa *kırık oldu* şeklinde hatalı bir çeviri yapılmış olur. Fakat *kaputt sein* şeklindeki bir ifade Alman dilinde sadece bir şey kırıldığında değil, herhangi bir nesne zarar gördüğünde veya yıprandığında da kullanılır. Örneğin bir kitap zarar gördü ise Almanca'da: *“Das Buch ist kaputt.”* şeklinde ifade edilir. Bunun Türkçede karşılığı: *“Kitap zarar görmüş/yıpranmış.”* şeklindedir. Fakat Türk öğrencilerin büyük kısmı herhangi bir nesne zarar gördüğünde bu kelimeyi olduğu gibi Türk diline çevirip kullanmaktadır. Örneğin zarar gören nesne kitap ise bunu:

*“Kitabım kırıldı.” ş*ekinde ifade etmektedirler. Burada örnekler arttırılabilir. Aynı şekilde: *Ayakkabım kırıldı. Ceketim kırıldı. Çantam kırıldı. vs.* şeklinde konuşma hatalarına ders esnasında çokça rastlanmıştır.

### 4.6 Soru Ekleri İle İlgili Yapılan Yanlış Konuşma Hataları

Deney grubundaki öğrencilerin büyük bölümü soru cümlesi kurarken fiilerin çoğunu Almanca olarak kullanmaktadırlar. Soru ekleri ile yapılan hatalarda bazen Almanca fiilden sonra direk soru ekini ekleyip, sonrasında Türkçe yardımı fiili kullandıkları, bazen de önce soru ekini, daha sonra Türkçe yardımı fiili kullandıkları gözlenmiştir. Verilen örneklerde fiilin Almanca doğru şekli parantez içinde yazılmış, yanına Türkçe anlamı eklenmiştir.

#### 4.6.1 Türk Diline Ait Olan Soru Ekinin Almanca Fiilin Peşine Eklenmesi ile Yapılan Konuşma Hataları

Öğrenciler Türk diline ait olan *-mı, -mi, -mu, -mü* soru eklerini Almanca fillerin peşine ekleyip, soru ekinden sonra da duruma göre peşine *yapmak* veya *etmek* yardımcı fiillerinde birini getirmektedir. Bazen ise Almanca fillerin peşine *yapcak mıyız, etcek miyiz* şeklinde birleşik fiil eklemektedir. Aşagıda öğrencilerin farklı yanlış kullanımlarından örnekler verilmiştir.

*1.Örnek:*

Öğrencilerin kurdukları hatalı cümle: A*pşraybın (abschreiben)* mi yapcaz?

Cümlenin doğrusu: Yazacak mıyız? / Yazalım mı?

Cümlenin Almancası: Sollen wir abschreiben?

*2.Örnek:*

Öğrencilerin yanlış kullanımı: *Gehın (gehen: gitmek)* mi yapcaz?

Cümlenin doğrusu: Gidecek miyiz?

Cümlenin Almancası: Werden wir gehen?

*3.Örnek:*

Öğrencilerin yanlış kullanımı: *Ferli:rın (verlieren: kaybetmek)* mi ettin/yaptın?

Cümlenin doğrusu: Kayıp mı ettin?

Cümlenin Almancası: Hast du es verloren?

*4.Örnek:*

Öğrencilerin yanlış kullanımı: Teksti (Text) apşraybın (abschreiben) mi yapcaz?

Cümlenin doğrusu: Metni yazacak mıyız?

*5.Örnek:*

Öğrencilerin yanlış kullanımı: Teksti (Text) apşraybın (abschreiben) yapcak mıyız?

Cümlenin doğrusu: Metni yazmamız gerekir mi?

Cümlenin Almancası: Sollen wir den Text abschreiben?

*6.Örnek:*

Öğrencilerin yanlış kullanımı: Boşlukları a*vsfülın (ausfüllen)* mü yapcaz?

(Boşlukları mı a*vsfülın (ausfüllen)* yapcaz?)!!!!

Cümlenin doğrusu: Boşlukları doldurmamız mı gerekir?

Cümlenin Almancası: Sollen wir die Lücken ausfüllen?

*7.Örnek:*

Öğrencilerin yanlış kullanımı: Resimlerle kelimeleri ferbindın (verbinden) mi yapcaz?

Cümlenin doğrusu: Resimlerle kelimeleri mi birleştirmemiz gerekir?

Cümlenin Almancası: Sollen wir die Bilder mit den Wörtern verbinden?

Öğrencilerin herhangi bir soru yönettiklerinde *gerekir* kelimesini de hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Herhangi bir şey yapmaları gerektiğini soracakları zaman kalıbı yukarıda verilen örneklerdeki gibi sordukları gözlemlenmiştir.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi öğrenciler fiilin Türkçesi yerine Almancasını mastar şekliyle alıp soru ekini Almanca fiilden sonra eklemekte ve sonrasında *yapmak* veya *etmek* yardımcı fiili ile soru cümlesini oluşturmaktadırlar.

#### 4.6.2 Türk Diline Ait Olan Soru Ekinin Almanca Fiilden Sonra Eklenen Türkçe Yardımcı Fiilin Peşine Getirilmesi ile Yapılan Konuşma Hataları

*Ge:bın (geben)* yapcak mısın? Verecek misin? (Wirst du es geben?)

*Lavfın (laufen)* yapacak mısınız? Yürüyecek misiniz? (Werdet ihr laufen?)

*Abşraybın (schreiben)* yapacak mıyız? Yazacak mıyız? (Werden wir schreiben?)

*Kukın (gucken)* yapar mısın? Bakar mısın? (Guck mal?)

Bugün *aynkavfın (einkaufen)* yapcanız mı? Bugün alışveriş yapacak mısınız? (Geht ihr heute einkaufen?)

Hatayı wegradi:rın (wegradieren) yapcak mısın? Hatayı silecek misin? (Wirst du den Fehler wegradieren?)

Ta:fılı abwischen (abwischen) yapayım mı? Tahtayı sileyim mi? Soll ich die Tafel abwischen?

Bugün treni:rın (trainieren) yapcaz mı? Bugün antrenman yapacak mıyız? (Werden wir heute trainieren?) (Antrenman yapmak kelimesi yerine Almancasını kullanan öğrencilerin tamamının *trainieren* kelimesinin Türkçe olduğunu zannettikleri tespit edilmiştir.)

Sorulan sorular ve yapılan gözlemler neticesinde öğrencilerin bu fiillerin hepsinin olmasa da, birçoğunu Türkçelerini bildikleri saptanmıştır. Türkçesini bildikleri fiillerin dahi büyük bölümünü bu şekilde Almanca-Türkçe karma bir dilde kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin anlamını bildikleri fiillerin dahi neden ısrarla Almancasını kullandıkları ve bu şekilde ağız alışkanlığı haline geldiği farklı bir araştırma konusudur. Bu şekildeki kullanımlar Türk dil kurallarına da tamamen terstir. Öğrencilerin bu tarz hataları çok fazla yaptıkları gözlenmiştir.

# BÖLÜM

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuçlar

Türk dili aslında yazıldığı gibi okunan bir dildir, fakat her lisanda olduğu gibi konuşma dili de elbette yazı dilinden farklıdır. Konuşma dilinde bazı kelimeler yazıldığı gibi seslendirilmez. Örneğin yazı dilinde *ağabey* olarak yazılan bir kelime konuşma dilinde *a:bi* şeklinde *-a* harfi uzatılarak telaffuz edilir diğer harflerde büyük bir değişim meydana gelir. Birçok kişi de konuşma dilinde gelecek zamanda cümle kurarken fiilleri Türk dil kurallarına uygun olarak değil, örneğin *geleceğim* şeklindeki kelimeyi *gelcem* şeklinde telaffuz eder. Yapılan araştırmada bu tür kelime hatalarına dikkat edilmemiş, Türkiye’de yaşayan ve deney grubundaki öğrencilerle yaşıt olan öğrencilerin de yaptıkları hatalar üzerinde durulmamıştır. Gözlemlenen öğrencilerin tamamı Almanya’da yaşamaktadır ve yaptıkları hataların büyük bölümünün kelime hazinesi eksikliğinden olduğu fark edilmiştir. Öğrencilerin birçoğunun ailesini ve çevresinin de aynı hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin büyük bölümü çevresinden ve ailesinden aldıkları aynı hataları kullanmaya devam etmiş ve bu şekilde hatalı kullanımlar alışkanlık haline gelmiştir. Türkçe’yi çok iyi kullanan bazı öğrencilerde dahi aynı hatalara rastlanmıştır. Türkçe anlamını bildikleri birçok kelimeyi dahi fark etmeden Almanca olarak kullandıkları ve kelimeleri o şekilde zamanla zihinlerine yerleştirdikleri ve sürekli konuşma hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Örneğin çoğu öğrencinin *yazmak* kelimesinin anlamını bildikleri halde, onun yerine Almancası olan *şıraybın* (*schreiben)* kelimesini kullandıkları fark edilmiştir. Örneğin bir cümleyi yazıp yazmayacaklarını soracakları zaman:

“C*ümleyi yazacak mıyız?”* şeklinde değil, “*Cümleyi şıraybın (schreiben) yapacak mıyız?”* şeklinde sordukları görülmüştür. Bu hataların büyük bölümünü uzun yıllar Almanya'da yaşayan ebeveynlerin de yaptığı dikkatlerden kaçmamıştır.

Diğer yandan gözlemlenen öğrencilerin çekim ekleri, isim hal ekleri, iyelik ekleri, bağlaçlar, yardımcı fiiller, soru ekleri, sıfat, zarf ve edatlarda soru eklerinde de Türkçe konuşurken hatalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bu hususlara dikkat edilmeden Türkçe öğrenmeleri bu probleme yol açmıştır. Atlı (2018)'nın da ifade ettiği gibi modern araştırmalara göre bebekler için dil algısı, doğuma son üç ay kala, henüz anne rahmindeyken başlar. Bebekler, çevrelerinde konuşulan dili duyma yetisine anne rahmindeyken sahiptir. O yüzden bir bebek doğar doğmaz annesinin konuştuğu dili diğer dillerden ayırt edebilmektedir.

Öğrencilerin aynı zamanda Türkçe bildikleri kelimeleri de yanlış telaffuz ettikleri gözlemlenmiştir. Dünyanın birçok yerinde çift dilli yetişen çocuklar vardır. Ebeveynlerin evde kullandıkları dil de çok önemlidir. Almanya'daki Türklerin birçoğunda olduğu gibi aile içinde karma dil kullanılırsa, çocuklarda da o şekilde yerleşir ve anadilde kelime hazineleri eksik olur. Gözlemlenen bu öğrencilerin kendileri anadili olan Türk dilinde ifade etmede zorluk çektikleri aşikardır. Bu çocuklar Türkçesini bilmedikleri kelimelerin yerine kolaya kaçarak Almanca kelimeler kullanmakta ve bu kelimelere Türk dil kurallarına uygun eklemeler yapmaktadırlar. Çift dilli yetişen bu öğrencilerin kendilerine özgü Almanca-Türkçe karışımı karma bir dil oluşturdukları tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin tam olarak ne söylediklerini anlamak için iki dili de iyi bilmek gerekmektedir. O yüzden bu öğrenciler Türkiye’ye gittiklerinde kendilerini tam olarak ifade edememekte ve güvensizliğe kapılmaktadırlar. Öğrencilerin birçoğunun konuşmalarından Türk diline tam hâkim olmadıkları anlaşılmaktadır.

Çift dilli yetişen çocuklar tek dilli yetişen çocuklara göre aslında avantajlı durumdadırlar. Atlı (2018)'nın da ifade ettiği gibi yapılan birçok araştırmaya göre, iki dilli yetişen çocukların gerek bilişsel yetenek anlamında gerekse dil bilgisi alanında tek dilli yetişen çocuklara göre çok daha iyi oldukları tespit edilmiştir.

Almanya'da yaşayan çift dilli yetişen bu Türk çocuklarının birçoğunun ailesi ise maalesef çocuklarda var olan bu çift dilliliğin avantajlarının farkında olmadıkları için iki dile de gereken önemi vermemekte ve çocuklar iki dilde de sorunlar ile karşılaşmaktadırlar. Almanya'da yetişen yeni nesil çocukların büyük bölümü gerek yazılı dilinde, gerekse sözlü dilde kendilerini ifade etmede zorluk çekmekte ve Türkçe’yi doğru ve etkili kullanamamaktadır.

Bu sorunlar sadece yazılı anlatım için değil, aynı zamanda sözlü anlatım için de geçerlidir. Çift dilli yetişen bu çocuklar kendilerini Türk dilinde ifade ederken de Alman dilinden kelimeler kullanmakta, bazen iki dili birbirine karıştırmakta, Türkçenin söz dizimine uygun cümleler kuramamakta, çok fazla konuşma hatası yapmaktadırlar. Türkçe'nin çok az konuşulduğu ailelerde ise çocuklar Türkçe konuşurken yabancıymış gibi algılanmaktadır.

Almanya'da yaşayıp çift dilli yetişen bu çocuklar küçük yaşlardan itibaren dil eğitiminde çok fazla sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bir kısmı elbette aile odaklıdır. Ailelerin de kelime dağarcıklarının eksik olması, Türkçe’yi hatalı kullanmaları en büyük sebeplerden biridir. Küçükkıratlı (2019)'nın da belirttiği gibi Almanya'ya ilk göç eden birinci kuşak ailelerin büyük bir kısmı ya hiç örgün eğitim almamış, ya ilkokul eğitimini bile yarıda bırakmış veya ilkokul mezunu kişilerden oluşmaktaydı. Türk dilini de Türkiye'den geldikleri yöreye göre konuşmakta ve bulundukları bölgenin aksanına göre dili kullanmaktaydılar. Onların çocukları olan ikinci kuşak Türkler de ailelerinden aldıkları yöresel dili kullanmaya devam etmiş ve yeni nesillere o şekilde aktarmışlardır.

Diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi, Almanya'da yaşayan Türk vatandaşlarının büyük bölümü de bu ülkelere daha çok kırsal kesimden göç etmiş oldukları için, konuştukları Türkçe standart dil bilgisinden uzaktır ve geldikleri yörenin genel karakteristik dil yapısını yansıtmaktadır. Avrupa'ya yerleşmiş bu aileler ve çocukları Türkiye’de konuşulan Türkçenin geçirdiği gelişimi de izleyememektedir (Çakır, 2002).

Doğan (2019)'un da ifade ettiği gibi birçok ailenin Türkçe konuşmasının sokak Türkçesi seviyesinden ibaret olması ve çocuklarının yeterli seviyede Türkçe bildiğini düşünmeleri, Türk diline gereken önemi vermemelerine sebep olmuş ve çocuklarda yazma ve okumada olduğu gibi konuşmada da ciddi sorunlar oluşmasına ve çocukların büyük bir bölümünün bozuk ve hatalı Türkçe konuşmasına yol açmıştır. Salım (2016)’ın da dile getirdiği gibi yeni nesil çocuklarda çok fazla dil hatası ile karşılaşılmaktadır. En sık karşılaşılan problemlerin başında öğrencilerin Türkçe söz dağarcıklarının çok yetersiz olması ve çok fazla telaffuz hataları yapmalarıdır. Bazı ailelerin ve öğrencilerin Türkçeyi önemsememeleri ve çocukların Türkçeye çok ihtiyaç duymamaları da Türkçeyi eksik ve hatalı kullanmalarına sebep olmuştur. Bazı aileler çocuklarının içinde bulundukları toplum dili olan Almancayı geç ve eksik öğrenmesinden endişe etmekte ve çocuk henüz küçük yaşlarda iken Almancaya daha çok önem vermekte ve Salım (2016)’ın da ifade ettiği gibi aile içerisinde Türkçe konuşmamaktadırlar. Bazı ailelerin, çocuğum ana dilini nasıl olsa öğrenecek düşüncesi, Türkçeyi ikinci plana itmelerine sebep olmuştur.

Öğrencilerin bulunduğu ortamın da dil kullanımlarına büyük etkisi vardır. Çocukların çevrelerinde sürekli Almanca konuşulduğu için, aile ortamı dışında ana dillerini çok fazla kullanma imkânı bulamamaktadırlar. Arkadaş çevreleri de sadece Türk öğrencilerden oluşmadığı için, ana dilleri olan Türkçeyi çok fazla kullanma imkânı bulamamaktadırlar. Çocukların Türkçeyi düzgün ve kurallarına uygun kullanamamalarındaki sebeplerden biri de günlük hayatta ve okulda çocuklar için ikinci dil olan Almancanın daha hâkim dil olmasından kaynaklanmaktadır.

Ana diline gereken önemi veren aileler de elbette bulunmaktadır. Aile içerisinde Türkçe konuşulmasına dikkat eden ve çocuklarının ana dillerine de iyi seviyede hâkim olması için çaba sarf eden aileler de vardır. Aynı yaş grubu olup Türkçe seviyesi birbirinden çok farklı öğrenciler bulunmaktadır. Salım (2016) da bu durumu dile getirmiş ve öğrenciler arasındaki seviye farkına dikkat çekmiştir. Birçok öğrenci Almanca düşünüp Türkçe konuşmaktadır. Bu sorunlar da ana dili derslerinde öğretmenleri zorlamaktadır. Sınıfların birleştirilerek ders işlenmesi de başka bir sorun olmaktadır. Birkaç farklı sınıf birleştirilip ders işlenmesi, ister istemez seviye farkı sorunlarıyla karşılaşılmasına sebep olmaktadır. Kaynak eksikliği, müfredatın yetersizliği ve ders saatlerinin az olması, öğretmenlerin bu alanda yeterli formasyona sahip olmaması gibi sebepler de ana dili derslerinin verimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Arıcı ve Kırkkılıç (2019)’ın da ifade ettikleri gibi yapılan araştırmalarda Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin dersleriyle ilgili görüşlerinden derslerin adil olarak ayrılmadığı, öğretmen azlığı, öğretmenlerin görevlendirilmelerindeki sıkıntılar, ailelerin tutumu ve Türkçe’nin önemi hususundaki bilinç eksikliği gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

### 5.2 Öneriler

Yapılan bu çalışma sonucunda elde edilen bilgiler ve veriler ışığında mevcut durumda Almanya’da öğrencilerdeki konuşma becerilerine ve gelecek araştırmacılara öneriler;

* Ana dili eğitiminin ana okullarında da verilmesi için Almanya genelinde bir proje çalışması yapılmalıdır. İyi bir ana dili eğitimi için gerek Türkçe öğretmenlerinden gerekse devlet ve konsolosluklardan bu konuda destek alınmalıdır. Çocuklar daha erken yaştan itibaren ana dilde de iyi bir eğitim alırlarsa, çocukların kullandığı Almanca-Türkçe karışımından oluşan karma dilin yerini düzgün bir Türkçenin alma olasılığı da yüksektir.
* Haftada iki ders saati olarak verilen ana dili dersleri çocukların düzgün bir Türkçe öğrenip konuşma hatalarını düzeltmesi için maalesef yetersizdir. Türkçe öğretmenleri resmi makamlara haftalık iki ders saati olan Türkçe ana dili derslerin yetersiz olduğunu sık sık mail veya mektup yazarak hatırlatmalı, gerekirse resmi mercilerle iletişime geçip bu konuda görüşülmelidir (İleri ve Ecer, 2019).
* Çocukların konuşma hatalarının düzeltilmesi için veliler ve öğretmenler iş birliği içerisinde olmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin yapabileceği en kestirme ve etkili yöntemlerden biri de Türkçe derslerinde konuşma etkinliklerine ağırlık vermeleri ve bu şekilde öğrencilerin ders esnasında daha çok Türkçe konuşmalarını sağlamaları olacaktır. Bu şekilde öğrencilerin yaptıkları konuşma hataları da daha çok ortaya çıkacak ve öğretmen tarafından düzeltilme imkânı olacaktır.
* Öğretmen ders esnasında öğrencinin yaptığı hataya müdahale edip, kelime veya cümlenin doğrusunu önce öğrencinin kendisinin bulmasını sağlamalıdır. Öğrenci kendisi doğru cümleyi bulamazsa, öğretmen birkaç farklı örnek daha vererek hataları düzeltmeli veya bu konuda diğer öğrencileri yönlendirip, birbirlerinin konuşma hatalarını bulmalarını sağlamalıdır. Öğrenciler fark ettikleri konuşma hatalarını ders esnasında not edip, nasıl doğru ve düzgün bir Türkçe ile ifade edilebileceği konusunda fikir alışverişinde bulunmalıdır.
* Bunların dışında öğrencilerin daha fazla Türkçe kitap okumaları ve Türkçe film izlemeleri teşvik edilmelidir. Öğrencilere ders esnasında kısa dahi olsa mutlaka Türkçe kitap okutturulmalıdır. Aile içi de kitap okuma saatleri yapmaları için veliler ikna edilmeli ve çocukların aile içinde ana dilleri olan Türkçe ile daha fazla irtibatta olmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda çocuklara ve ailelerine Türkçe program, film vs. izlemenin önemi anlatılmalı ve sanal ortamda da Türkçe site ve sayfaları kullanmaları üzerinde durulmalıdır. Konuşma hatalarının düzeltilmesi için okuma ve izleme etkinliklerinin önemi elbette büyüktür. Çocuk kitap okuduğunda veya düzgün Türkçe ile konuşulan bir film veya program izlediğinde kendi yaptığı hataların farkına varacaktır.
* Günümüzde gençlerin özellikle en çok kullandıkları *YouTube, Instagram, Facebook, TikTok* vs gibi programları izlerken ve kullanırken dahi Türkçe sayfaları da kullanmaları önerilmeli. Veliler zamanın gençlerini elbette bilgisayardan koparamazlar. Özellikle erkek öğrenciler evde geçirdikleri vakitlerinin büyük bölümünü oyun başında harcamaktadırlar. Bilgisayar oyunu oynayan bu gençlerin de en azından Türk arkadaş bulup Türkiye'den oyun sitelerine girmeleri önerilmeli. Çocuklar Türk dili ve kültürü ile ne kadar içli dışlı olursa, o derece ana dillerini düzeltme imkânı bulurlar. Öğretmenler ve veliler iş birliği içerisinde geç olmadan çocukların erken yaştan itibaren ana dillerini daha çok ortamda kullanmaları için devamlı öğrencileri teşvik etmelidir**.**
* Ailelerin Almanca-Türkçe karışımı karma bir dil kullanması, hataların kalıcı olmasına sebep olmakta ve ana dili öğretmenlerinin işini zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin aileleri de bu konuda bilinçlendirilmeli ve karma dili kullanmamaları gerektiği öğretmenler tarafından süreklihatırlatılmalıdır. Velilerle iyi bir iletişim içerisinde olunursa, onların en azından aile içerisinde düzgün bir Türkçe kullanmalarını sağlayacak ve evde karma dil kullanmalarına engel olacaktır. Ebeveynlerin büyük bölümünün çocuklarına örneğinödevleri olup olmadığını soracakları zaman: *“Ödevin var mı?”* diye soracaklarına: *“Havsavfga:bın (Hausaufgabe) var mı?”* şeklinde sordukları gözlemlenmiştir.
* Öğrencilerin sözcük dağarcıklarının geliştirilmesi için ders içerisinde çeşitli etkinlikler yapılabilir. Belet Boyacı ve Genç Ersoy (2015)’un da ifade ettiği gibi öğrencilerle deyim ve atasözleri ile değişik oyun ve çalışmalar, kelimelerden yeni kelime türetme oyunları, kelimelerle eş anlam ve yan anlam çalışmaları, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışmalar, kelime eşleştirmeleri, anlamı bilinmeyen kelimeleri cümle içinde kullanma ve yazma, kompozisyon yazma, bilinmeyen kelimelerle sözlük oluşturma vs. gibi çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda öğretmenler sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oynama, tekrarlama, dramatizasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verebilirler ve bu süreçte öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalardan yararlanabilirler. Derslerde kelime hazinesine de ağırlık verilmeli ve öğrencilerin daha iyi bir ana dili kelime hazinelerinin oluşması için öğrencilerle birlikte karşılarına çıkan ve bilinmeyen kelimelerle ilgili sözlük oluşturulmalıdır.
* İki dilli yetişen bu Türk çocuklarının ana dillerini doğru, etkili ve istekli bir şekilde kullanabilmeleri için düzenli, sistemli ve ciddi bir ana dili eğitimine ve bu eğitimleri verecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu yüzden ana dili öğretim etkinlikleri çocuklarının seviyelerine ve bulundukları şartara göre düzenlenmelidir. Bu eğitimleri verecek olan öğretmenler de bu alanda çok iyi eğitim almış olmalı ve iki dili de iyi bilmelidir. Fakat maalesef bu alanda ihtiyacı karşılayacak nitelikte öğretmen sayısı azdır. Türkiye’den gönderilen öğretmenler de yeterli alan bilgisine sahip olmadığı için ve ülke dilini iyi bilmedikleri için sorunlar yaşanmaktadır (Şen, 2016). Ana Dili Dersi öğretmenlerini geliştirecek programlar düzenlenmeli ve katılım zorunlu tutulmalıdır.
* Almanya’da ana dili dersini verecek olan öğretmenlerin, Doğan (2019)’ın da ifade ettiği gibi Almanya’da dil alanında eğitim almış ve gerekli formasyona sahip öğretmenler arasından seçilmelidir. Bu görevlendirme modelineAlman Modeli denmektedir. Bu modelin öğrenciler üzerinde pozitif bir etki oluşturacağı düşünülmektedir.

# KAYNAKÇA

Akkaya, C. (2021). Almanya'da Okutulan "Kolay Gelsin!" Adlı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitabı Setinin İncelenmesi. (Hacettepe Üniversitesi Kütüphaneleri Açık Erişim Birimi)

Aksan, D. (1975). Anadili, Türk Dili Dergisi, Haziran, s. 427.

Aksoy, E. (2010). Almanya’da Yaşayan Üçüncü Kuşak Türk Öğrencilerin Kimlik Algılamaları ve Buna Bağlı Olarak Karşılaştıkları Ayrımcılık Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, *12*(12), 7-38.

Alkan, R. (2021). Alman Dışişleri Bakanlığı Belgelerinde Türk-Alman İttifakı Yorumları 1925-1926. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (45),* 38-46.

Almanya’da okullarda Türkçe anadil eğitiminin bilançosu (2020, 10 Ağustos). *Perspektif.* [https://perspektif.eu/2020/08/10/almanyada-okullarda-turkce- anadil-egitiminin-bilancosu/](https://perspektif.eu/2020/08/10/almanyada-okullarda-turkce-%09anadil-egitiminin-bilancosu/) adresinden edinilmiştir. (erişim tarihi: 13.03.2022).

Arıcı, B., & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt Dışında Görev Yapan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine İlişkin Görüşleri, Öz. *The Journal of Academic Social Science*, 5(41), s. 480-500.

Arslan, M. (2006). Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitimi Sorunları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(21), 233-245.

Atlı, M. H. (2018). Çokdillilik ve Çokdilli Beyin. *Journal of International Social Research*, *11*(60).

Aytemiz, A. (2000). Almanya’da Türkçe. *Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları*.

Barın, M. (2018). Konuşma becerisi: Konuşma ve yazı dili. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (Özel Sayı 2),* 1903-1913.

Bekar, B. (2018). Avrupa’da Türkçe Derslerinin Dil Edinimine Katkısı (Almanya’da III. Kuşaklar Üzerine Bir İnceleme). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, *8*(1), 17-27.

Bericht der Landesregierung, (2020). *Bericht zu Stand und Perspektiven des mutter-und herkunftssprachlichen Unterrichts.* Schleswig-Holzsteiner Landtag. Drucksache 19/208119.Wahlperiode<https://www.landtag.ltsh.de/infothek/wahl19/drucks/02000/drucksache-19-02081.pdf> adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 04.04.2022).

Biçer, N. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyona İlişkin Öğrenci Görüşleri ve Sınıf içi Gözlemler/Views of Students about their Motivation in Teaching Turkish as a Foreign Language and Classroom Observations. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 84-99.

Bloomfield, L. (1935). Language. London: Allen & Unwin Ltd Publishers, pp.55-56.

Boyacı, B. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *10*(15).

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *6*(2), 335-349.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes**Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(28), 1-12.

Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(1), 39-57.

Çuhadaroğlu, E. O., & Yılmaz, K. (2007). Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri: Kavramsal Bir Çözümleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2(1),* 77-97.

Demir, N. (2020*). Türk Dili Araştırmaları*. Altınordu Yayınları: Ankara.

Deniz, T. (2014). Uluslar arasi göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *181*(181), 175-204.

DİGM, (2019) Yılı Raporu. T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı <https://www.csgb.gov.tr/media/83809/diyih-2019-raporu.pdf> adresinden temin edilmiştir. (Erişim tarihi: 03.02.2022).

Doğan, N. (2019). Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Öğrenimi ve Öğretimi Üzerine Veli-Öğretmen-Öğrenci Görüşleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *International Burch University, Saraybosna.*

Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. Turkish Studies, 8(4), 769-782.

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

Es, M. (2019, 22 Mart). İngilizce yeine Türkçe mümkün mü?. *Kuzey Ren Vestfalya Türk Gazeteciler Birliği.* <https://www.tjb-presse.de/ingilizce-yerine-tuerkce-muemkuen-mue/> adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 23.04.2022).

Gül, F., Soysal, B. (2009). Dil ve Düşünce İlişkisi Üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *13*, 65-76.

Güleç, İ., İnce, B. (2013). I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar ve Çözüm Önerileri Bildiri Kitabı.Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Günay, D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, *2*(1), 68-72

Hamzaoğlu, O. (2014, 18 Şubat). Anadil mi? Ana dili mi?. evrensel.net. <https://www.evrensel.net/yazi/70622/anadili-mi-anadil-mi> adresinden elde edilmiştir (10.01.2022).

İleri ve Ecer, E. (2019, 1 Ocak). Almanya'da Türkçe dersi ve geleceği. *Tuna Bilim ve Kültür-Sanat Dergisi.* [https://tunadergi.com/almanyada-turkce-dersi-ve- gelecegi/](https://tunadergi.com/almanyada-turkce-dersi-ve-%09gelecegi/) adresinden elde edilmiştir. (Erişim tarihi: 16.03.2022).

İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğunun Dil Politikası ve Almanya’da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları. *Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı*, *24*, 26.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 295-314.

Kesici, S. (2021). Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).

Koçak, M. (2012). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, *4*(1), 303-313.

Kuzey Ren-Vestfalya Eyaleti Milli Eğitim Bakanlığı (Schulministerium NRW) (2017) *Herkunftssprachlicher Unterricht (Ana Dili Dersi)*. <https://egs-troisdorf.de/wp-content/uploads/2019/10/Faktenblatt-HSU.pdf> adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 20.03.2022).

Küçükkıratlı, H. (2019). Almanya'da Türk göçmen çocuklarında dil durumu ve dil edinim/öğrenim sorunları üzerine son on yılda yapılan çalışmalar *(Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).*

Mediendienst Integration, (2019). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? [www.mediendienst-integration.de](http://www.mediendienst-integration.de) adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 21.04.2022)

Mediendienst Integration, (2020). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? [www.mediendienst-integration.de](http://www.mediendienst-integration.de/) adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 21.04.2022)

Mediendienst Integration, (2020). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? <https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf> adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 21.04.2022).

Mediendienst Integration, (2020). Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht? <https://mediendienstintegration.de/fileadmin/Herkunftssprachlicher_Unterricht_2019.pdf> adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 21.04.2022)

Mercator Institut, (2021). *Sprachliche Bildung in mehrsprachigen Klassen* [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Foerderung/Infomaterial\_Gemeinsames\_Unterstuetzungsangebot\_2021\_2022. pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Foerderung/Infomaterial_Gemeinsames_Unterstuetzungsangebot_2021_2022.%09pdf) adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 21.04.2022).

Millî Eğitim Bakanlığı, (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. <https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf> adresinden edinilmiştir. (Erişim tarihi: 24.02.2022).

Okur, A., Güleç, İ., & İnce, B. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar. *Sakarya Üniversitesi Tömer.*

Özbal, B. (2021). *II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, Istanbul, C&B Basımevi, 2021, Almanya’da Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: “Ne Haber?” Öğretim Seti Örneği*

Sağır, M. (2007). Ana Dil Mi? Ana Dili Mi?. *Turkish Studies*, *2*(2), 540-544.

Salım, M. (2010, 17 Kasım). Birden fazla ana dili olabilir. *Türkçe Almanca Gazete* (*Neues Leben Yeni Hayat).* [https://yenihayat.de/2010/11/17/%E2%80%98 birden-fazla-anadil-olabilir%E2%80%99/](https://yenihayat.de/2010/11/17/%E2%80%98%09birden-fazla-anadil-olabilir%E2%80%99/) adresinden elde edilmiştir. (Erişim tarihi: 03.04.2022)

Salim, Razı. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Basım Yayın Dağıtım.

Schmidt, J. (2018). *Mehrsprachigkeit und der Spracherwerb bei Migration*. Grin Verlag.

Schulministerium NRW, (2017). *Herkunftsprachlicher Unterricht* [http://egs-troisdorf.de/wp-content/uploads/2019/10/Faktenblatt-HSU.pdf. adresinden](http://egs-troisdorf.de/wp-content/uploads/2019/10/Faktenblatt-HSU.pdf.%20adresinden) edinilmiştir. (Erişim tarihi: 01.02.2022) .

Sever, A. ve Ünal, F. T. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 24(3), 683-700.*

Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 75-78.

Statistisches Bundesamt (2022). Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus 2021, S. 39f.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması.*Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2),* 419-426.

Şahin, A. (2015). Yurt dışındaki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış Olan Pilot (5. sınıf) Ders Kitabının Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Çözümlenmesi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Şen, Ü. (2011). Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 518-529.

Şen, Ü. (2016). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi: İlk Öğretmenler ve İlk Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3).

Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, *4*(4), 518-529.

Şerif, O. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, *2*(1), 311-322.

T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2019). *DİGM 2019 yılı raporu*.<https://www.csgb.gov.tr/media/83809/diyih-2019-raporu.pdf> adresinden edinilmiştir (03.02.2022). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Diller için ortak Avrupa öneri çerçevesi. Telc language tests.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2011). *Genel Açıklamalı Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.

Yıldırımoğlu, H. (2005). Uluslararası Emek Göçü: Almanya’ya Türk Emek Göçü. *Kamu-İş Dergisi*, *8*(1), 1-24.

Yıldız, C. (2009). Almanya’da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi ve Alman Okullarındaki Türk Çocuklarına Yönelik Eğitim Uygulamaları. Ankara: Pegema Yayınları.

Yıldız, C. (2012) *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

Yıldız, C. ve Çakır, M. (2016). Almanya’daki Türk öğretmenlerin bu ülkede verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü dersinin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*, 27-37.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, *9*(3), 1641-1651.

# EKLER

**GÖZLEM FORMU**

**Almanya'da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Konuşma Becerisinin Gelişiminde Karşılaştıkları Sorunların Tespitine Yönelik Gözlem Formu**

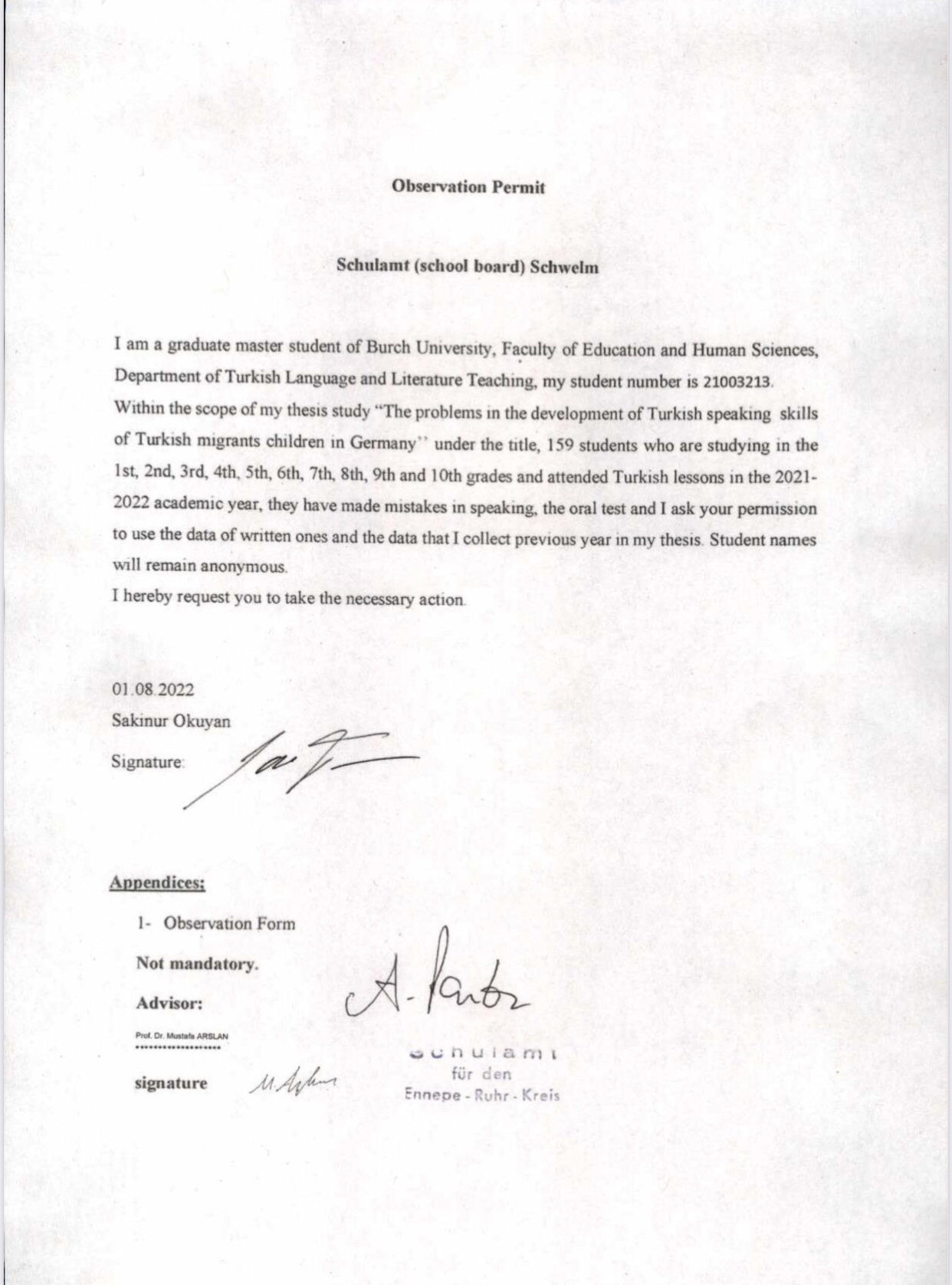
2021-2022 eğitim öğretim döneminde 1. sınıftan 10. Sınıf aralığında olan çift dilli öğrencilerdeki Türkçe konuşma zorluklarını tespit amaçlı aşağıdaki maddeler hazırlanmıştır. Bu maddeler kendi içlerinde özelleşmekte ve kapsamlaşmaktadır. Bu form öğrencilerin Türkçe dersleri sırasında kendilerine verilen hazırlıksız konuşma etkinlikleri, diyaloglar, mini tiyatrolar, ses kayıtları ve videolardan yararlanılarak doldurulmuştur.

* Türkçe Bir İsim Yerine Almanca İsmin Kullanımı
* Şahıs İsimlerinin Yanlış Telaffuzu
* İsme Gelen İyelik Eklerinin Yanlış Kullanımı
* İsim Hal Ekleri ile İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar
* Türkçe Kelime Yerine Almanca Bir Kelimenin İsmin Hallerinde Yanlış Kullanımı
* Sıfat, Zarf ve Edatlarla İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar
* Çekim Ekleri ile İlgili Yapılan Yanlış Kullanımlar
* Fiil Çekim Eklerinin Yanlış Kullanımları
* Bağlaçlar ile İlgi Yapılan Yanlış Kullanımlar
* Türkçe Bir Kelime Kullanıp *ile* Bağlacının Türkçe Kelimeye Yanlış Şekilde Eklenmesi
* Fiillerle İlgili Yapılan Hatalar
* Almanca Bitişik Fiil Olan Kelimelerin Türkçe’ye Hatalı Çevrilmesi
* Soru Ekleri ile İlgili Yapılan Konuşma Hataları

Sakinur Okuyan

Türkçe Öğretmeni

**İZİN BELGESİ**



# ÖZGEÇMİŞ

Sakinur Okuyan 1975 yılında İstanbul'da dünyaya geldi. Babası misafir işçi olarak Almanya’da çalıştığı için doğduğu yıl ailesi ile birlikte Almanya’ya gitti ve tüm çocukluğunu orada geçirdi. İlkokul ve ortaokulu Almanya'da bitirdikten sonra 1992 yılında ailesi ile birlikte Türkiye'ye kesin dönüş yaptı. Liseyi İstanbul’da bitirdikten sonra 1994 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim almaya başladı ve 1998 yılında bu bölümden mezun olup aynı yıl öğretmenliğe başladı. Aynı zamanda İstanbul Üniversite’sinden 2000 yılında Sınıf Öğretmenliği Ek Sertifikası aldı ve 2007 yılına kadar İstanbul'da farklı özel eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev yaptı. 2009 yılında başladığı Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlahiyat Ön lisans eğitimini 2011 yılında başarıyla tamamladı ve aynı yıl kaydolduğu İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlahiyat Lisans Tamamlama *(İLİTAM)* bölümünden 2013 yılında mezun oldu. 2015 yılına kadar iki yıl Gebze'de ve sonrasında bir yıl da İstanbul'da özel eğitim kurumlarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni olarak görev yaptı. 2017 yılında çocukları ile Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya *(NRW)* eyaletine yerleşti ve farklı devlet okullarında vekil öğretmen olarak çalıştı. 2020 yılında aynı eyaletin Ennepe-Ruhr Bölgesi'nde *(Ennepe-Ruhr Kreis)* devlet kadrosuna geçti ve o tarihten beri Türkçe Ana Dili Dersi Öğretmeni *(HSU-Türkischlehrerin)* olarak beş farklı devlet okulunda görev yapmaktadır. Evli ve 4 çocuk annesidir.