



ALMANYA'DA YAŞAYAN TÜRK KÖKENLİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE ÖĞRENİM BECERİLERİNİN GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Özgür Toksöz

International Burch University, Bosnia and Herzegovina

Assist. Prof. Dr. Sead IBRIĆ

International Burch University, Bosnia and Herzegovina

Özet: Göç ve çok dillilik, Almanya'daki Türk kökenli öğrencilerin eğitiminde önemli bir sorun alanı oluşturmaktadır. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bu öğrenciler özellikle yazılı anlatımda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Yazım kurallarına yeterince hâkim olmamaları, kelime seçiminde yetersizlik yaşamaları ve yazı dilini konuşma diliyle karıştırmaları dil gelişiminde önemli sorunlar doğurmaktadır. Ayrıca öğretmen yetersizliği, materyal eksikliği ve ders saatlerinin sınırlılığı süreci olumsuz etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı, Almanya'da yaşayan ve anadili Almanca olan Türk kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları dilsel ve pedagojik sorunları ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler uygulanmıştır. Katılımcı grubunu Kuzey Ren-Vestfalya'da yaşayan, 7–12 yaş aralığında ve haftada en az bir gün Türkçe eğitimi alan 10 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz ve tematik kodlama yöntemleri kullanılmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlar Türk alfabesine özgü harflerin kullanımı (ç, ğ, ş, ö, ü), sesli harf uyumu, birleşik kelime yazımı ve büyük-küçük harf kullanımıdır. Konuşma dili alışkanlıklarının yazıya aktarılması da yazılı anlatımda hatalara yol açmaktadır. Pedagojik açıdan ise ders içeriklerinin yeterince anlaşılması ve yöntemlerin yaş–dil seviyesine uygun olmaması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çoğu Türkçeyi yalnızca evde günlük iletişim dili olarak kullandıklarını, bu nedenle yazı dili gelişimlerinin sınırlı kaldığını belirtmiştir. Ayrıca Almanca destekli materyal eksikliği ve içeriklerin öğrencilerin sosyal bağlamıyla uyumaması öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır.

Anahtar sözcükler: *Almanya'daki Türk öğrenciler; İki dillilik; Pedagojik zorluklar; Türkçe eğitimi; Yazma becerileri*

Giriş

Globalleşen dünyada göç; ekonomik, toplumsal, kültürel ve dilsel sonuçlar doğurmakta, bu da bireylerin çok dilli ortamlarda yaşamalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Türkiye'den Avrupa'ya yönelen iş gücü göçü, özellikle Almanya'da Türk kökenli nüfusun artmasını sağlamış ve Türkçenin göçmen çocuklar için ikinci dil konumuna geçmesine etki etmiştir. İki dillilik bireylere avantajlar kazandırsa da eğitim süreçlerinde bazı zorluklar yaratmaktadır. Bu zorlukların başında çocukların Türkçeyi ana dil olarak etkin biçimde kullanamaması ve yazılı anlatımda temel dil becerilerini geliştirmekte güçlük yaşamaları gelmektedir.

Almanya’da eğitim sistemine entegre olan Türk çocukları hem Almancayı resmi eğitim dili olarak kullanmakta hem de Türkçeyi aile ortamında ya da haftalık belirli ders saatlerinde öğrenmektedir. Bu ikili yapının ortaya çıkardığı pedagojik ve dilsel karmaşa, öğrencilerin dil gelişiminde dengesizliklere ve yeterlilik düzeyinde değişkenliklere neden olmaktadır. Bu bağlamda Türkçe yazma becerisi yalnızca dil bilgisinin bir göstergesi değil; aynı zamanda öğrencinin kültürel kimliğiyle bağ kurma düzeyini, düşünme becerisini ve ifade gücünü de yansıtan önemli bir ölçüttür.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Almanya’daki Türk çocukları özellikle yazılı anlatımda çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Yapılan gözlemler ve önceki araştırmalar, öğrencilerin yazım kurallarına yeterince hâkim olmadıklarını; kelime seçiminde yetersizlik yaşadıklarını ve yazı dilini konuşma diliyle karıştırdıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler sıklıkla büyük-küçük harf kullanımı, birleşik ve ayrı yazım, imla ve noktalama kurallarında hata yapmakta; yazdıkları metinlerde ise anlatım bozuklukları görülmektedir. Ayrıca öğretmen yetersizliği, materyal eksikliği ve ders saatlerinin sınırlılığı gibi pedagojik etmenler de öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Dolayısıyla bu araştırma, Almanya’da yaşayan Türk kökenli öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları başlıca dilsel ve pedagojik sorunları analiz ederek bu sürecin iyileştirilmesi adına somut çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Türkçenin yurt dışındaki ikinci ve üçüncü kuşaklar tarafından sağlıklı bir şekilde öğrenilebilmesi yalnızca dilin korunması açısından değil; aynı zamanda kültürel kimliğin devamlılığı ve bireysel kimlik inşası bakımından da büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırma, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları sistematik biçimde ortaya koyarak hem öğretmenler hem de aileler için rehberlik edecek nitelikte bilgiler sunmaktadır. Ayrıca Almanya’daki Türkçe eğitiminin yapısal eksikliklerini vurgulayarak, eğitim kurumları ve karar vericiler için yol gösterici olacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Dil

Her canlı, kendi türü içinde iletişim kurmak için belirli bir sisteme sahiptir. İnsan, üretici dili kurallar çerçevesinde düzenli bir şekilde kullanarak iletişim kurar. Dil, basitçe bir iletişim aracı olarak görülür ve farklı bilim alanlarında farklı açılardan ele alınır. Türkçe Sözlük’ te (2011) dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını ifade etmek için kelimeler veya işaretler kullanarak yaptıkları anlaşma, lisan veya zeban olarak tanımlanmıştır. Dil, toplumların deneyimlerini, yaşam biçimlerini, bilgilerini ve anlayışlarını içerir. Milletler, duygularını, düşüncelerini ve yaşamdaki tüm varlıkları kendilerine özgü özellikleriyle ifade eder. Bu ifadelerin temeli, bulundukları coğrafyanın iklimi, doğal şartları, bitki örtüsü ve hayvan varlığı gibi faktörlerle şekillenir. Dolayısıyla, dilin içeriği bu çevresel etkenlerden etkilenir. Bu nedenle, dilin yapısını tanımlamak konusunda aynı birliği sağlamak her zaman mümkün olmamıştır. Bu bağlamda Saussure (1980), dil ile düşünce arasındaki ayrılmaz ilişkiye dikkat çekerek dili bir kâğıda benzetmiştir. Ona göre, nasıl ki kâğıdın ön ve arka yüzü birbirinden ayrılamazsa, düşünce ile ses de birbirinden ayrılamaz. Sapir

(1929) ise dilin yalnızca bireysel bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamlarda şekillendiğini vurgulamıştır. Dilin sadece bireyler arası iletişimi değil, toplumun ve kültürün geniş boyutlarını da yansıttığını ifade etmiştir. Türk dil bilginini Ergin'e (1982) göre, dil insanlar arasında bir anlaşma aracı olarak doğal bir işlev görür. Kendi içinde belirli kurallara sahiptir ve bu kuralların çerçevesinde gelişen canlı bir varlıktır. Tarihi kesin olarak bilinmeyen dönemlerde ortaya çıkmış gizli bir uzlaşma sistemi olarak dil, seslerin dokusuyla şekillenen ve toplumsal bir kurum olarak varlığını sürdüren bir yapıdır. Bu tanım, dilin hem toplumsal hem de bireysel boyutlarını vurgulayarak onun karmaşıklığını ve önemini ortaya koymaktadır.

Tarih boyunca dil, sadece dilbilimcilerin değil, düşünürlerin de ilgisini çekmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Platon, dili düşünceleri ses aracılığıyla aktarmayı sağlayan, özne ve yüklem ilişkisi üzerinden anlaşılır hale gelen bir araç olarak görmüştür (Staudacher, 2021). Doğan ve arkadaşlarına (2010) göre dil, toplumsal gelişmelere bağlı olarak gelişebilen, zenginleşebilen, yozlaşabilen hatta yok olabilen canlı ve toplumsal bir varlıktır. Ayrıca dil, belirli bir dönemde ortaya çıkmış kurallı bir sistem olarak da tanımlanabilir.”

İki Dillilik

İki dillilik’ (İng. *bilingualism*) terimi, Latince ‘iki’ anlamına gelen *bi* ve ‘dil’ anlamına gelen *lingua* kelimelerinden türetilmiştir. Aksan’a (1982) göre ise, bir kişinin farklı nedenlerle ve çeşitli koşullar altında birden fazla dil öğrenmesi, kullanması ya da ikinci bir dili anadiline yakın düzeyde öğrenmesi durumu ‘iki dillilik’ olarak adlandırılmaktadır.

İki dillilik kavramının karmaşıklığı ve disiplinler arası niteliği, farklı alanlarda çalışan araştırmacılar ve akademisyenlerin kavramı farklı biçimlerde tanımlamalarına neden olmuştur.

İki dillilik kavramının farklı tanımları, bu alandaki çalışmalar, konunun farklı yönlerden incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, iki dillilikle ilgili çalışmalar yaparken, belirli bir tanımı benimsemek yerine, çalışmanın amacına ve bağlamına uygun olan tanımı seçmek önemlidir. Örneğin, nörolingüistik açıdan bakıldığında, Akkaya ve İşci (2016), iki dillilik kavramını ele alırken farklı disiplinlerin yaklaşımlarını tartışmış ve bu yaklaşımların iki dillilik ile zekâ ve biliş arasındaki ilişkiye etkilerini irdelemişlerdir. Dilbilimciler ise iki dillilik konusunda, bireylerin dil edinimi, dil değişimi, dil karışımı ve dil yapıları gibi dilbilimsel boyutları incelemişlerdir.

Sosyolengüistik alanında çalışan araştırmacılar, iki dilliliği toplumsal bağlam içinde değerlendirirken; psikolinguistik araştırmacılar, iki dilli bireylerin dil işleme süreçlerine odaklanmaktadır. Psikolinguistik çalışmalar, iki dilliliğin dil anlama, üretme, hafıza ve dilin beyinde temsil edilmesi gibi bilişsel süreçler üzerindeki etkilerini incelemektedir. Psikoloji alanındaki araştırmalar ise, iki dilliliğin bireylerin genel bilişsel becerileri, problem çözme kapasiteleri, zekâ gelişimi ve dil dışı bilişsel işlevleri üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Farklı disiplinlerin bir arada çalışması veya farklı perspektiflerin bir araya getirilmesi, *"iki dillilik"* veya *"bilingualism"* gibi karmaşık bir kavramın daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmuştur. İki dillilik, dilbilim, psikoloji, eğitim, sosyoloji, antropoloji ve daha birçok farklı disiplinin ilgisini çeken çok yönlü bir konsepttir. Bu nedenle, farklı disiplinlerden uzmanların bir araya gelmesinin, iki dillilik konusunun daha derinlemesine incelenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, disiplinlerin iki dillilik konusuna kendi bakış açıları incelenmiştir. Ayrıca disiplinler arası iş birliği, bu alanda yapılan araştırmaların artmasına ve elde edilen bilgilerin daha kapsamlı bir şekilde anlamlandırılmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla iki dillilik kavramı, hem dilbilim hem de toplumbilim açısından önemli bir araştırma alanı olarak görülmektedir.

Bu kavram, farklı dilleri konuşan veya anlayan bireylerin ya da toplulukların, bu iki dili günlük yaşamlarında kullanma yeteneği olarak tanımlanmıştır. Türkiye'den Avrupa ülkelerine göç eden Türk işçi çocuklarının deneyimi, iki dilliliğin somut bir örneğini oluşturmaktadır. Türk işçilerin çocukları ve aileleri, 1960'lı yıllardan itibaren Almanya ve diğer Avrupa ülkelerine işçi olarak göç etmişlerdir. Bu göçmen çocuklar, doğdukları veya büyüdüğü ülkede hem yerel dili (örneğin Almanca) hem de ailelerinin ana dili olan Türkçeyi kullanabilmektedirler. Dolayısıyla iki dillilik, onların günlük yaşamlarının doğal ve önemli bir parçası haline gelmiştir.

İki dillilik, bu göçmen çocukları için hem dilbilimsel hem de toplumbilimsel öneme sahiptir. Dilbilimsel olarak, iki dilli bireyler farklı dil sistemlerini anlamak ve kullanmak zorundadırlar, bu durum onların dilbilimsel becerilerini geliştirir. Toplumbilimsel olarak, iki dilli bireyler hem göç ettikleri toplumun hem de ailelerinin kültürleri arasında bir denge sağlamaya çalışırlar. Bu deneyim, kimlik oluşturma ve toplumsal entegrasyon süreçlerini etkiler. İki dillilik konusu, aynı zamanda dil politikaları, eğitim, kültürel çeşitlilik ve toplumsal uyum gibi konularla da ilişkilendirilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve yorumlarını derinlemesine anlamaya yönelik bir bakış açısıyla yürütülür (Creswell, 2013). Bu bağlamda, fenomenolojik desen tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olgu hakkındaki yaşantılarını ve anlamlandırma biçimlerini ortaya koymayı hedefler (Patton, 2002). Bu yaklaşım, araştırmanın merkezinde yer alan “Türkçe öğrenimi sürecindeki bireysel deneyimler”i anlamak için en uygun yöntem olarak değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde yaşayan, 7–12 yaş aralığında bulunan ve Türk kökenli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrenden, belirlenen ölçütlere göre seçilen 10 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların beşi kız, beşi ise erkektir.

Örneklem seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Maksimum çeşitlilik örnekleme, aynı evren içinde farklı özellikler taşıyan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesine imkân tanıyarak, konunun farklı boyutlarıyla anlaşılmasına katkı sağlamaktadır.

Bu doğrultuda, katılımcıların seçiminde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- 7–12 yaş aralığında olmak,
- Ailelerin çoğuluğu Almanya doğumlu ya da uzun süredir Almanyada ikamet ediyor olmak,
- Öğrencilerin Almancayı baskın dil olarak kullanıyor olmaları,

- Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde ilkokulda öğrenim görüyor olmak,
- Haftada iki saat Türkçe dersine katılıyor olmak.
- Türkçe yazılı ifade becerilerini kullanabilecek yaşta ve düzeyde olmaları

Nitel araştırmalarda, özellikle fenomenolojik çalışmalarda katılımcı sayısının 5 ila 25 arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2013). Bu nedenle, 10 öğrenciden oluşan örneklem sayısının araştırma için uygun olduğu kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amacına uygun olarak, öğrencilerin dilsel zorluklarını, yazma becerileri sırasında karşılaştıkları hataları ve pedagojik deneyimlerini anlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme soruları oluşturulurken literatürde daha önce yapılmış benzer çalışmalardan (Demir, 2009; Kaya, 2016) ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Formda yer alan bazı örnek sorular şunlardır:

- Türkçe dersinde yazı yazarken en çok hangi konularda zorlanıyorsun?
- Türkçe yazarken, Almanca ile Türkçe arasında fark hissediyor musun?
- Türkçe öğretmenin derste hangi yöntemleri kullanıyor? Bu yöntemler sana yardımcı oluyor mu?
- Türkçe 'de yazı yazmak mı yoksa konuşmak mı senin için daha kolay?

Görüşme soruları öğrencilerin yaş düzeyine göre sadeleştirilmiş ve Almanca-Türkçe çevirilerle desteklenmiştir. Böylece öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Araştırma, Nisan 2025 ile Mayıs 2025 tarihleri arasında Almanya'nın Kuzey Ren-Vestfalya eyaletinde, haftada iki saat Türkçe dersi alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir.”

a. Ön görüşmeler: Katılımcılara ve ailelerine araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü katılım için izin belgeleri alınmıştır.

b. Görüşmeler: Katılımcılarla bireysel olarak, her biri yaklaşık 30-40 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Katılımcıların rahat bir ortamda kendilerini ifade etmeleri için görüşmeler öğretmen gözetiminde yapılmıştır. Öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle kayıt cihazı karşısında kendilerini gergin hissetmeleri ve konuşmaktan çekinmeleri olasılığı göz önünde bulundurularak, onların daha rahat ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla ses kaydı alınmamıştır, yalnızca el yazısıyla notlar tutulmuştur.

c. Yazma uygulamaları: Katılımcılardan, biri serbest (konuyu kendilerinin seçtiği), diğeri ise belirli bir konuya yönlendirilmiş iki kısa kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu yazılar, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla analiz edilmiştir

Bu üçlü veri toplama süreciyle, farklı veri türlerinin karşılaştırılması yoluyla veri çeşitlemesi (triangulation) yapılmış ve böylece araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Denzin & Lincoln, 2005). Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle değerlendirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler önce temalar halinde

sınıflandırılmış, ardından kodlara ayrılarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Verilerin analiz süreci aşağıdaki aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Verilerin okunması ve ön kodların oluşturulması
2. Kodlardan temaların belirlenmesi
3. Temalara uygun örnek görüşlerin seçilmesi
4. Temalar arası ilişki analizinin yapılması
5. Bulguların raporlaştırılması

Kodlama güvenilirliğini sağlamak için kodlama işlemi sırasında iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız kodlamalar yapılmış ve uyum %90'ın üzerinde çıkmıştır. (Creswell, 2013). Ayrıca, yazma çalışmaları, Türk alfabesi kullanımı, noktalama hataları, büyük harf kullanımı, bitişik-ayrı yazım, sözcük seçimi ve anlam bütünlüğü gibi kriterlerle incelenmiştir. Bu analizde Türkçe yazım kuralları esas alınmıştır (TDK, 2023). Etik ilkeler, Araştırmada etik kurallar titizlikle gözetilmiştir. Katılımcılardan ve velilerinden yazılı onay alınmış, gizlilik ilkesi doğrultusunda her öğrenciye bir kod adı verilmiştir (Örneğin: E1, E2... E10). Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, verilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı kendilerine açıklanmış ve veriler de yalnızca bu amaçla kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin görüşme ve yazı sürecinde kendilerini baskı altında hissetmemeleri adına araştırmacı öğrencilerin ifadelerini etkileyecek herhangi bir müdahaleden kaçınarak süreci tarafsız bir şekilde yürütmüştür. Etik onay formu ilgili yerel eğitim kurumu aracılığıyla alınmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin ifadelerini etkileyecek herhangi bir müdahaleden kaçınarak süreci tarafsız ve nesnel bir biçimde yürütmüştür.

Geçerlik ve güvenilirlik, Araştırmanın güvenilirliği için veri kaynaklarında, araştırmacı notlarında ve yorumlamalarda tutarlılık gözetilmiştir. Katılımcı görüşlerinin analizinde doğrudan alıntılara yer verilerek iç geçerlik artırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ayrıca, uzman değerlendirmeleriyle görüşme formunun içerik geçerliği doğrulanmıştır.” Ayrıca, analiz süreci boyunca araştırmadan elde edilen temalar, literatürde yer alan bilgilerle karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları sürekli olarak değerlendirilmiştir. Bu süreç, araştırmacının veriler ile kuramsal çerçeve arasındaki ilişkilere duyarlı olmasını sağlayan kuramsal duyarlılık (theoretical sensitivity) ilkesi doğrultusunda değerlendirilmiştir (Glaser & Strauss, 1967).” Sınırlılıklar, Bu araştırma, yalnızca Almanya'daki bir eyalette yaşayan 10 öğrenci ile sınırlı olup, araştırmada elde edilen bulgular genellenemez. Ek olarak, ses kaydı kullanılmaması bazı detayların gözden kaçmasına neden olabilir. Ancak, öğrencilerin mahremiyetini korumak için ses kaydı alınmamış ve bu tercih gerekli görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın ana hedefine yönelik olarak belirlenen alt araştırma sorularının cevapları yer almaktadır. Bu bölümde, her bir alt soruyla ilişkilendirilen ve araştırma amacını destekleyen bulgular kapsamlı bir biçimde sunulmuştur. Türk kökenli öğrenciler, Türkçe yazarken ne tür dilsel zorluklar yaşamaktadır? sorusuna yönelik katılımcı görüşleri "Kategori/Tema", "Kod Adları", "Katılımcı" şeklinde aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Öğrenciler genellikle alfabe farklılığından kaynaklanan hatalar yapmaktadır. Örneğin, 'Ş' yerine 'S', 'Ç' yerine 'C' yazmak veya 'B' ile karışıklık yaşamak gibi. Ayrıca yazım kurallarında büyük harf kullanmamak, ayrı-bitişik yazım

hataları yapmak; kiplerde zaman eklerini yanlış kullanmak; cümle kurmada ise Almanca dil yapısını Türkçeye aktarmak (örneğin fiili önce yazmak, kelime sırası hatası) sık görülen yanlışlardır

Tablo 1

Dilsel Zorluklara İlişkin Temalar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Frekansı
Yazım Problemleri	Alfabe farklılıkları	“ß/s”, “ä/e”, “ß/sch” karışıklığı	K1, K2, K3, K5, K8
	Büyük-küçük harf sorunu	Cümle içi büyük harf kullanımı	K4, K6, K9
	Bitişik-ayrı yazım hataları	“de/da”, “ki” bağlaçların yanlış yazımı	K3, K5, K7
Dilsel Etkilenmeler	Konuşma dilinin etkisi	Yazıda ağız kullanımı, Almanca cümle yapısı	K1, K2, K4, K6, K10

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yazılı anlatımda alfabe farkından kaynaklanan karışıklıklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Örneğin K1, “Almancada ‘sch’ diye öğrendiğimiz şeyin Türkçedeki ‘ş’ olduğunu unutuyorum bazen.” diyerek ses uyumlarında yaşadığı ikilemi dile getirmiştir. Benzer şekilde K2, “ß harfi Türkçede yok, bazen ‘s’ ile karıştırıyorum.” ifadesiyle benzer bir sorunu aktarmıştır. Yazım kurallarında sıkça yapılan hatalardan biri, büyük-küçük harf kullanımındaki uyumsuzluklardır. K4, “Cümle içinde kelimenin başını büyük yazıyorum çünkü Almanca’da öyle öğrendim.” diyerek Almanca’nın kurallarının yazılı Türkçeye nasıl aktarıldığını göstermektedir. Özellikle bağlaç olan “de/da” ve ilgi zamiri olan “ki”nin bitişik ya da ayrı yazımında hata yapılmaktadır. K3 bu durumu şöyle açıklamıştır: “Ben ‘de’yi her zaman bitişik yazıyorum çünkü ayrımı öğrenmek zor geliyor.” Bu ifade, öğretim yöntemlerinde bu konulara özel önem verilmesi gerektiğine işaret eder. Dilsel zorlukların bir diğer önemli kaynağı ise konuşma dilinin yazıya yansımalarıdır. K6, “Yazarken konuştuğum gibi yazıyorum, mesela ‘geliyom’ gibi.” diyerek ağız özelliklerinin yazıya geçişini aktarmıştır. Aynı şekilde K10, “Türkçeyi evde duyduğum gibi yazıyorum, okulda farklı şey öğretiyorlar.” demiştir. Bu durum, evde kullanılan dil ile okulda öğretilen Türkçe arasında bir uçurum olduğunu göstermektedir.

Türk kökenli öğrenciler, Türkçe öğreniminde pedagojik açıdan hangi zorluklarla karşılaşmaktadır? sorusuna yönelik katılımcı görüşleri "Kategori/Tema", "Kod Adları", "Katılımcı" şeklinde tablo halinde yer almaktadır. Bu zorluklar arasında ders saatlerinin yetersizliği (haftada yalnızca iki saat), ders materyallerinin sınırlı olması, öğretmenlerin iki dilliliğe uygun stratejiler geliştirmekte zorlanmaları ve evde Almancanın baskın olması nedeniyle derste öğrenilen dilin pekiştirilememesi yer almaktadır.

Tablo 2*Pedagojik Zorluklara İlişkin Temalar*

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Frekansı
Öğretim Materyalleri	Güncel olmayan içerikler	Öğrencilere hitap etmeyen ders kitapları	K2, K5, K6
	Almanya bağlamına uzak içerikler	Kültürel olarak bağ kurulamayan metinler	K1, K3, K9
Öğretim Yöntemi	Tekdüze ve geleneksel yöntemler	Ezber, klasik kompozisyon yazımı ve öğrencinin katılımcı rolünün azlığı	K4, K6, K7, K8
Öğretmen Yeterliliği	Yetersiz bireysel ilgi	Her öğrenciye uygun öğretim sunulamaması	K3, K7, K10
	Dil becerilerinde dengesizlik	Okuma ve yazma odaklı olması, konuşma ve dinlemenin ihmal edilmesi	K2, K5, K8

Katılımcılar, Türkçe derslerinde kullanılan materyallerin güncellikten uzak ve öğrencilerin yaşadıkları kültürel ortamlarla örtüşmeyen içerikler taşıdığını vurgulamıştır. K6 bu durumu şöyle aktarmıştır: “Kitapta bahsettikleri şeyler çok eski, Almanya’daki hayatımıza uymuyor, bu yüzden ilgimi çekmiyor.” K2 ise, “Metinlerde geçen kelimeleri günlük hayatta hiç duymuyorum.” diyerek dilsel uzaklık hissini ifade etmiştir. Almanya’daki sosyokültürel bağlama uygun içeriklerin eksikliği de dikkat çekmiştir. K1, “Kitapta Türkiye’deki köy hayatı anlatılıyor ama biz burada şehirde yaşıyoruz, anlamıyorum.” diyerek kendi yaşam deneyimleri arasındaki uyumsuzluğu vurgulamıştır. K9 ise, “Almanya’daki deneyimlerimize hiç yer yok.” sözleriyle pedagojik içeriklerin öğrencinin gerçekliğiyle uyuşmadığını aktarmıştır.

Öğretim yöntemlerinde, tekrar ve ezbere dayalı, öğrenciyi pasif tutan yaklaşımların yaygınlığı da katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. K4, “Her derste aynı şey: oku, yaz, oku... Oyun, grup çalışması gibi şeyler yok.” diyerek dersin monoton yapısına dikkat çekmiştir. K8 ise şunu dile getirmiştir: “Kompozisyon yazıyoruz ama ne yazacağımızı bilmiyoruz, öğretmen sadece başlık veriyor.” Bu durum, öğretim sürecinde rehberliğin eksik olduğuna işaret etmektedir. Öğretmen yeterliliği konusunda da katılımcılar, bireyselleştirilmiş öğrenme imkânlarının sınırlı olduğunu ifade etmiştir. K3, “Her öğrencinin seviyesi farklı ama hepimize aynı şeyi yaptırıyorlar.” derken, K10 ise, “Sınıfta çok öğrenci var, öğretmen herkese yetişemiyor.” diyerek öğrenme sürecinde destek ihtiyacını dile getirmiştir.

Ayrıca, dil becerileri arasında dengesiz bir dağılım olduğu görülmüştür. K2, “Konuşma hiç yapmıyoruz, hep yazıyoruz.” diyerek dersin odak noktasını sorgulamıştır. K5 ise, “Ben konuşmakta zorlanıyorum ama dersler yazmaya göre hazırlanmış.” diyerek beceriler arası eşitsizlikten söz etmiştir.

Almanca konuşan Türk kökenli öğrenciler, Türkçe yazma becerilerini geliştirme sürecinde hangi stratejileri kullanmaktadır? sorusuna yönelik katılımcı görüşleri "Kategori/Tema", "Kod Adları", "Katılımcı" şeklinde tablo halinde yer almaktadır. Almanca konuşan Türk kökenli öğrenciler, Türkçe yazma becerilerini geliştirme sürecinde çeşitli stratejiler kullanmaktadır. En sık başvurulan stratejiler arasında sözlük ve Google Translate kullanımı, aile desteği (anne-babanın yazıları kontrol etmesi ve kelime öğretmesi) ile öğretmenin verdiği ek yazma çalışmaları vardır.

Tablo 3

Yazma Becerilerini Geliştirme Stratejileri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Frekansı
Bireysel Çabalar	Tekrar ve Pratik	Günlük tutma, kısa hikâye yazma	K1, K3, K5, K7
	Sözlük ve çeviri uygulamaları	Almanca-Türkçe sözlük, dijital uygulamalardan yararlanma	K2, K4, K6
Dışsal Kaynaklar	Aile desteği	Anne-baba kontrolü, kardeşlerle birlikte yazma çalışmaları	K1, K3, K8
	Geri bildirim	Düzeltilme ve açıklamalarla öğrenme	K4, K6, K9, K10
Eğlenceli Uygulamalar	Oyun ve teknoloji entegrasyonu	Kelime oyunları, mobil uygulamalar, YouTube içerikleri	K2, K5, K7

Öğrenciler, Türkçe yazma becerilerini geliştirmek için bireysel stratejiler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. K1, “Her gün birkaç cümle yazmaya çalışıyorum, günlük tutuyorum.” diyerek sistemli yazı alışkanlığı edinmeye çalıştığını ifade etmiştir. K5 ise, “Kendi hikâyemi yazmak eğlenceli oluyor, yazdıkça öğreniyorum.” sözleriyle pratik temelli öğrenme stratejisini paylaşmıştır. Bazı öğrenciler, teknolojiden aktif biçimde yararlandıklarını belirtmişlerdir. K2, “Bazen bilmediğim kelimeleri Google Translate ile kontrol ediyorum.” derken, K4, “Dijital sözlük uygulamalarını kullanarak doğru yazımı öğrenmeye çalışıyorum.” diyerek yazılı metin üretiminde destekleyici araçlara başvurduklarını göstermiştir.

Aile desteği de önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. K3, “Annem yazdıklarımı kontrol ediyor, yanlışlarımı söylüyor.” sözleriyle ebeveyn katkısının öğrenme sürecindeki rolüne işaret ederken, K8, “Kardeşimle birlikte yazı yazma oyunu oynuyoruz.” diyerek bu sürecin aynı zamanda motive edici bir etkileşim ortamı sağladığını belirtmiştir. Öğretmen geri bildirim de birçok katılımcı tarafından yapıcı bir strateji olarak değerlendirilmiştir. K4, “Yazdığım metni öğretmen düzeltince daha iyi öğreniyorum.” demiş, K9 ise, “Yanlışlarımı neden yaptığımı açıklaması çok yardımcı oluyor.” diyerek geri bildirim öğretici etkisini vurgulamıştır. K10 ise, “Öğretmenim iyi açıklarsa yanlışımı tekrar yapmam.” ifadesiyle geribildirim öğrenmedeki sürekliliğe katkısını ortaya koymuştur. Yazma becerisini geliştirmede eğlenceli uygulamalardan da sıkça yararlanıldığı görülmektedir. K2, “Kelime bulmaca oynarken yeni kelimeler öğreniyorum.” derken, K5, “Türkçe YouTube videoları izleyip kendi cümlelerimi kuruyorum.” diyerek

dijital kaynakları öğrenmede aktif araçlar olarak kullandıklarını belirtmiştir. K7 ise, “Uygulamalarda Türkçe testler çözmek çok eğlenceli.” diyerek öğrenmenin oyunlaştırılmış hâlinin etkili olduğunu ifade etmiştir.

Almanca konuşan Türk kökenli öğrenciler, Türkçe yazma sürecinde en çok hangi alanlarda zorluk yaşamaktadır sorusuna yönelik katılımcı görüşleri "Kategori/Tema", "Kod Adları", "Katılımcı" şeklinde tablo halinde yer almaktadır. Öğrenciler, alfabe, yazım kuralları, dil bilgisi, kelime hazinesi ve metin oluşturma alanlarında; özellikle de Türkçe kelime hazinesinin yetersizliği nedeniyle zorluklar yaşamaktadır.

Tablo 4

Türkçe Yazma Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Frekansı
Dil Bilgisel Zorluklar	Alfabe farkı	Harf eksikliği, yanlış harf kullanımı (ş-ç-ı-ğ)	K1, K2, K4, K5, K9
	Yazım kuralları	Büyük harf kullanımı, bitişik/ayrı yazım sorunları	K3, K5, K6, K8
	Zaman kipleri ve fiil çekimi	Fiil zaman uyumsuzluğu, yanlış ek kullanımı	K2, K7, K10
Anlatım Sorunları	Cümle kurma güçlüğü	Anlamsız, eksik ya da karmaşık cümle yapıları	K1, K4, K6, K7
	Söz dizimi hataları	Almanca söz diziminin Türkçeye aktarımı	K3, K5, K9
Kelime Bilgisi Eksikliği	Türkçe kelime hazinesinin yetersizliği	Almanca kelime kullanma, kelime uydurma	K2, K6, K8, K10

Katılımcıların ifadelerine göre, Türkçe yazma sürecinde en sık karşılaşılan problemlerden biri alfabe farklılığına dayalı harf kullanım hatalarıdır. K1, bu durumu “Ş harfini çoğu zaman S yazıyorum, çünkü Almanca’da yok” sözleriyle açıkça ifade etmiştir. Benzer şekilde, K2, “Ç yerine C yazıyorum bazen, farkına varamıyorum” demiştir. Bu durumun Almanca alfabenin Türkçedeki bazı harfleri içermemesi nedeniyle sıkça tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Yazım kurallarına ilişkin zorluklar da öğrenciler arasında yaygındır. K3, “Bazı kelimeleri ayrı mı yazılır, bitişik mi yazılır hâlâ karıştırıyorum” diyerek kuralsal belirsizlik yaşadığını ifade ederken, K5, “Cümleye büyük harfle başlamayı unutuyorum çünkü bazen Almanca’ya göre yazıyorum” diyerek iki dilin yazım kurallarının çakışmasından doğan problemleri dile getirmiştir. Fiil çekimi ve zaman kipleri konusunda da zorluklar öne çıkmaktadır. K2, “Gelecek zamanı yazarken bazen geniş zamanla karıştırıyorum” demiş; K7 ise “-miş, -di gibi ekleri karıştırıyorum” diyerek zaman uyumu ve kip bilgisi eksikliğini vurgulamıştır. Anlatım bozuklukları özellikle karmaşık cümlelerde ve paragraf oluşturma sürecinde belirgin hâle gelmektedir. K6, “Cümle kurarken neyin nereye geleceğini karıştırıyorum” derken, K4 ise “Bazen cümlem eksik oluyor ama fark etmiyorum” diyerek anlatımın zayıflığına

dikkat çekmiştir. K7, bu durumu şöyle özetlemiştir: “Ne demek istediğimi yazıya dökmek zor oluyor.” Almanca dil yapısının Türkçeye yansması da bir diğer problem alanı olarak ortaya çıkmaktadır. K3, “Bazen önce fiili yazıyorum çünkü Almanca’da öyle” derken, K9 da, “Cümle sırasını yanlış yapıyorum çünkü kafam Almanca düşünüyor” ifadeleriyle iki dil arasında yapısal çelişkilerin yazılı anlatıma etkisini göstermiştir. Katılımcıların sık dile getirdiği diğer bir zorluk da kelime bilgisi eksikliğidir. K6, “Bazen Türkçe kelime aklıma gelmiyor, Almanca’sını yazıyorum” diyerek aktif Türkçe kelime hazinesinin yetersizliğini vurgulamıştır. K10, “Kelimeyi uyduruyorum bazen çünkü Türkçesini bilmiyorum” derken, bu eksikliğin yazının anlam bütünlüğünü de olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu bulgular, Almanca konuşan Türk çocuklarının Türkçe yazma sürecinde yapısal, dil bilgisel ve kelime temelli sorunlar yaşadığını ve bu sorunların hem iki dillilikten hem de pedagojik altyapı eksikliğinden kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Almanca konuşan Türk kökenli öğrenciler Türkçe yazma becerilerini geliştirmek için hangi stratejileri kullanıyorlar? sorusuna yönelik katılımcı görüşleri "Kategori/Tema", "Kod Adları", "Katılımcı" şeklinde tablo halinde yer almaktadır. Öğrenciler, Türkçe yazma becerilerini geliştirirken ailelerinin destekleriyle ve öğretmenlerinin verdiği ek çalışmalar sayesinde desteklenmekte, bu şekilde yazma sürecinde daha sistemli bir gelişim göstermektedirler.

Tablo 5

Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandıkları Stratejiler

Tema	Alt Tema	Kodlar	Katılımcı Frekansı
Bireysel Çabalar	Sözlük kullanımı	Türkçe-Almanca sözlük, dijital çeviri araçları	K1, K3, K5, K8
	Türkçe kitap/dergi okuma	Hikâye kitapları, çocuk dergileri	K2, K4, K7
	Yazı tekrarları ve alıştırma	Günlük yazma, örnek metin yazma	K2, K5, K6, K9
Aile Desteği	Evde Türkçe konuşma	Aile bireyleriyle Türkçe iletişim	K3, K4, K7, K10
	Yazma ödevi desteği	Anne-baba yardımıyla yazı düzeltme	K1, K5, K6
Okul ve Öğretmen Kaynakları	Öğretmen yönlendirmesi	Ek yazma çalışmaları, birebir düzeltme	K2, K4, K6, K8, K10
	Türkçe dersi materyalleri	Yazma kılavuzları, örnek metinler	K3, K7, K9

Katılımcıların büyük kısmı, Türkçe yazma becerilerini geliştirmek için bireysel stratejilere başvurduklarını belirtmiştir. En sık dile getirilen strateji sözlük ve çeviri uygulamalarının kullanımıdır. K1, bu konudaki deneyimini şöyle aktarmıştır: “Bazen kelimenin Türkçesini unuttuğumda Google Translate’e bakıyorum, oradan öğreniyorum.”

Benzer şekilde, K3, “Telefonumda Türkçe-Almanca sözlük var, yazarken oraya çok sık bakıyorum” demiştir. Bu strateji, öğrencilerin kelime öğrenme sürecine aktif katılım sağladığını göstermektedir. Kitap ve dergi okumak, yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde önemli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. K4, “Türkçe çocuk kitapları okuyorum, bazen bazı cümleleri aynen yazıya geçiriyorum” diyerek okumanın yazı diline olumlu etkisini ifade etmiştir. K7 ise, “Öğretmenimiz her hafta bir hikâye kitabı veriyor, onları okuyunca yeni kelimeler öğreniyorum” dedi. Yazı tekrarları yoluyla öğrenme, öğrenciler arasında yaygın bir strateji olarak kullanılmaktadır. K2, bu konuda, “Her gün 10 dakika Türkçe günlük tutuyorum, böylece hem düşünmeyi hem yazmayı öğreniyorum” ifadesini kullanmıştır. K5 de benzer biçimde, “Örnek yazılar yazarak alıştırma yapıyorum, sonra hatalarımı düzeltiyorum” diyerek sistemli tekrarın önemine işaret etmiştir.

Aile desteği, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. K3, bu durumu şöyle anlatmıştır: “Evde annemle sadece Türkçe konuşuyorum, bana yeni kelimeler öğretiyor.” K10 ise, “Babam yazdığım kompozisyonlara bakıyor, yanlışları düzeltiyor” diyerek yazım hatalarının aile desteğiyle azaltılabildiğini belirtmiştir. Katılımcıların çoğu, okul ve öğretmen kaynaklarının yazma becerilerine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. K6, öğretmen rehberliğini şöyle özetlemiştir: “Öğretmenimiz yazdığımız metinleri tek tek kontrol ediyor, sonra nerede hata yaptığımızı söylüyor.” K8 ise, “Ek yazma çalışmaları veriyor, onları yapınca yazım geliyor” diyerek öğretmenin yönlendirici rolünü vurgulamıştır. Ayrıca, ders materyalleri ve yazma kılavuzları da öğrencilerin başvurduğu kaynaklar arasında yer almıştır. K9, “Örnek kompozisyonlar veriyorlar, onlara bakıp nasıl yazacağımı öğreniyorum” sözleriyle uygulamalı ve görsel öğrenmenin etkisini ortaya koymuştur.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Bu çalışma, Almanya’da yaşayan ve iki dilli olarak yetişen Türk öğrencilerin Türkçe öğrenim becerilerini etkileyen faktörleri ve bu faktörlere bağlı olarak geliştirilmesi gereken çözüm yollarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerden toplanan nitel veriler, dilsel zorluklar, pedagojik sınırlılıklar, kültürel kimlik çatışmaları ve öğretim materyallerinin yetersizliği gibi temalar altında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, Almanya’daki Türk çocuklarının Türkçe öğrenim deneyimlerini ortaya koymakta ve yurt dışındaki azınlık gruplarına sunulan ana dil eğitimi konusunda fikir vermektedir.

Araştırmanın en belirgin bulgularından biri, öğrencilerin Türkçede yazılı ve sözlü anlatımda yaşadığı dilsel hatalardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, alfabe farklılığından, ses uyumu kurallarını kavrayamamaktan, birleşik ve ayrı yazılan kelimelerde karışıklık yaşamaktan ve özellikle günlük konuşma diliyle yazı dili arasında geçiş yapamamaktan şikâyetçidir. Bu bulgular, Bayrak ve Üstün (2020)’ün de vurguladığı üzere, iki dillilik sürecinde öğrencilerin hedef dildeki yazılı kuralları kavramakta güçlük çektiklerini göstermektedir.

Özellikle Almanca dilinin fonetik yapısının Türkçeyle farklılık göstermesi nedeniyle, bazı harflerin telaffuzu ya da yazımı sırasında öğrenciler Türkçe yazım kurallarını ihlal edebilmektedir. Ayrıca, yazılı anlatımda büyük harf

kullanımı öğrencilerin sık yaptığı hatalar arasındadır. Bu durum, dil farkındalıklarını geliştirmeye yönelik stratejilerin yetersiz olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, Almanya'daki okul sisteminde Türkçe derslerinin yeterince önemslenmediğini ifade etmiştir. Öğrenciler, Türkçe öğretmenlerinin derslere her zaman düzenli olarak katılmadığını, ders materyallerinin yeterince sağlanmadığını ve ders planlamasında sık sık eksiklikler yaşandığını belirtmiştir.” Özellikle bazı okullarda Türkçe öğretmenlerinin yarı zamanlı çalışıyor olması, dersin sürekliliğini ve kalitesini olumsuz etkilemektedir. Pedagojik anlamda yaşanan en temel sorunlardan biri, derslerin sistematik ve yapılandırılmış bir biçimde işlenememesidir. Bu eksiklikler, öğrencilerin motivasyonunu azaltmakta ve Türkçeye karşı ilgiyi düşürmektedir. Öğrenciler, derslerin daha görsel ve dijital materyallerle desteklenmesini, yazma ve okuma etkinliklerinin daha eğlenceli hale getirilmesini istemektedir.

Almanya'da iki kültür arasında büyüyen öğrenciler, sıklıkla kimlik ikilemi yaşamaktadır. Katılımcıların bazıları, okulda ve arkadaş çevrelerinde Almanca konuşan kişiler arasında Türkçeyi konuşmaktan çekindiklerini, hatta bu nedenle zaman zaman dışlandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, hem Türkçeye hem de kültürel kimliklerine olan bağlılıklarını zayıflatmaktadır.

Yazılı anlatım çalışmaları sırasında öğrencilerin kültürel içeriklerde zorlandıkları, geleneksel Türk deyimlerini ya da mecazları anlayamadıkları da gözlemlenmiştir. Bu, öğrencilerin yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel bağ kurmakta da sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bunun temel nedeni, öğrencilerin Türkiye ile olan bağlarının zayıflamış olması ve kültürel içeriklerin öğretim materyallerinde yeterince yer bulmamasıdır.

Araştırma verileri, ailelerin çocuklarının Türkçe gelişimine yeterli desteği sağlayamadığını göstermektedir. Özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin, çocuklarıyla Almanca konuşmayı tercih ettikleri hem de Türkçeye yeterince önem vermedikleri tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin hem okulda hem de evde Türkçeyi aktif bir şekilde kullanmalarını zorlaştırmaktadır.”

Ayrıca, bazı ebeveynlerin Türkçeyi sadece “konuşma dili” olarak görmeleri ve yazılı anlatıma önem vermemeleri, çocukların yazma becerilerini geliştirmelerini engellemektedir. Bu durum, aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Türkçe öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, ders kitaplarının ve yardımcı materyallerin yetersizliğidir. Öğretim materyallerinin öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle örtüşecek şekilde yenilenmesi, dijital içeriklerin daha çok kullanılması ve yaratıcı yazma çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Öneriler

Dil öğretimi stratejileri geliştirilmeli: Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yapılandırılmış yazı çalışmaları, örnek metin incelemeleri, imla kuralları üzerine yoğunlaşan atölyeler düzenlenmelidir. İki dilli öğrencilere özel öğretim teknikleri geliştirilmelidir (Cummins, 2000).

Öğretmen eğitime yatırım yapılmalı: Almanya'daki Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılımı artırılmalı, iki dilli eğitim konusunda uzmanlık kazanmaları teşvik edilmelidir. Öğretmenlerin pedagojik donanımlarının güçlendirilmesi derslerin niteliğini artıracaktır.

Aile katılımı teşvik edilmeli: Aileler, çocuklarının ana diliyle kurdukları ilişkiyi destekleyici rol üstlenmelidir. Bu kapsamda ailelere yönelik bilinçlendirme seminerleri düzenlenebilir.

Güncel ve etkileşimli materyaller geliştirilmeli: Ders kitapları, öğrenci yaş gruplarına uygun, güncel konular içeren ve dijital araçlarla desteklenmiş hale getirilmelidir. Özellikle yazma çalışmalarını destekleyen dijital platformlar hayata geçirilmelidir.

Kültürel içerikler zenginleştirilmeli: Öğrencilere Türk kültürünü ve değerini içeren içerikler sunulmalı, yazı çalışmaları kültürel deneyimlerle ilişkilendirilmelidir. Böylece öğrencilerin hem dil hem kimlik gelişimi desteklenmiş olur.

İki dillilik pozitif bir kimlik unsuru olarak sunulmalı: Öğrencilere iki dilli olmanın bir ayrıcalık olduğu anlatılmalı, bu kimliklerinin hem akademik katkı hem sosyal yaşama sağlayacağı vurgulanmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akkaya, N., & İşçi, M. (2016). Bilingualizm: Zihinsel, dilbilimsel ve nörolojik yönleriyle iki dillilik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 1452-1461.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı, Çev. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, S. (2009). İki dilli çocuklarda dil gelişimi ve öğretim süreci. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 71-80.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Doğan, İ., vd. (2010). *Sosyoloji*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergin, M. (1982). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Kaya, M. (2016). İki dillilik ve eğitim: Almanya'daki Türk öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 111-130.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Peter Staudacher (Çev.). (2021). *Platon'dan çevrim içi seçme metinler*. (Orijinal eser tarihi bilinmiyor.)
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207-214.
- Saussure, F. de. (1980). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev. V. Tuna). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sorumlu Yazar Bilgileri:

Yazar ismi: Özgür TOKSÖZ
Bölüm: Türk Dili ve Edebiyatı
Fakülte: Eğitim ve Beşeri Bilimler Fakültesi
Üniversite, ülke: International Burch University, Bosna Hersek
Email: ozgur.toksoz@stu.ibu.edu.ba

Lütfen alıntılayınız: Toksöz, Ö ve Ibric, S. (2025). Almanya’da Yaşayan Türk Kökenli Çocukların Türkçe Öğrenim Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Journal of Research in Turkic Languages*, 7(2), 39-53. DOI: <https://doi.org/10.34099/resturlan.16800>

Alındı: Haziran 11, 2025 ▪ Kabul: Ağustos 17, 2025