



Received: 01.06.2023
Accepted: 16.08.2024

Received in revised form: 30.07.2024
Available online: 15.09.2024

Original Research

Citation: Çayırılı, N., & Karatay, H. (2024). Turkish Writing Problems of Bilingual Turkish Children in France. *Turkophone*, 11(1), 22-33.
<https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1308788>

TURKISH WRITING PROBLEMS OF BILINGUAL TURKISH CHILDREN IN FRANCE

Nebiha ÇAYIRLI*

Halit KARATAY**

ABSTRACT

This study examines the spelling errors of bilingual Turkish children in France. The study group consists of 40 students aged 11-15 who chose Turkish as an elective foreign language course in Lyon, France, selected through purposive sampling. The research is designed as a case study. The students participating in the study were asked to choose one of three topics, determined based on expert opinions, and write a text in any genre of their choice. Through content analysis of the students' written compositions, spelling and punctuation errors were identified. The data obtained were categorized into five themes: Turkish phoneme/letter errors, errors in capitalization, spelling errors stemming from the local dialect, incorrect word or suffix spelling, and punctuation errors. These students acquire Turkish, their native language, naturally in their early years, primarily in the home environment. Conversely, they begin learning French academically at an earlier age compared to their native language. Since they learn Turkish mainly from their families at home, they transfer some phonetic and linguistic features of French into Turkish. Another issue is that these children do not receive formal education in Turkish at an early age. Instead, they acquire the Turkish spoken at home, which often includes features of regional dialects rather than Standard Turkish. This situation is another source of their spelling errors. It can be suggested that the development of students' language skills is influenced by whether the language spoken at home is standardized and by early language education provided from preschool onwards.

Keywords: Bilingualism, bilingual Turkish children, spelling errors, second language and native language education.

1. INTRODUCTION

After Germany, France is the second Western European country with the largest Turkish population. With the rise of industrialization and the need for workers, France signed an agreement with Turkey in 1965 to request labor, and under this agreement, Turkish workers first started to migrate to France in 1967. The initial migration was to the Alsace and Lorraine regions, located near the German border, where workers were employed in the mines. According to Daniş and İrtiş (2010, p. 6), these

* 0000-0002-9225-546X, nebihabalaban@gmail.com

** 0000-0003-1820-0361, Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, karatay_h@ibu.edu.tr

migrations gradually spread throughout the country, particularly to the Rhone Alp and Calvados regions, with employment mainly in the mining, automotive, and construction sectors.

By 1974, 135,000 Turks had migrated to France. However, due to the global oil crisis and the effects of the Cold War, migrations decreased after this date. Nonetheless, family reunification replaced labor migration, and the movement continued until 1976 (De Tapia, 1991, p.7).

In addition to the Turkish population, there are about 5 million immigrants from various countries living in France. With its strict educational policies, France made changes to its language policies for minorities as the immigrant population increased. Oğuz (2015) mentions that, in accordance with an agreement prepared by the European Union supporting immigrants' native language and cultural education, France began supporting native language and culture classes for immigrants in 1980, although the benefits of this initiative have been debated. The policies implemented in France vary depending on whether immigrant languages are considered European languages (Aydın, 2010). Western European countries have adopted two distinct educational models for immigrant languages and cultures: the submersion and immersion models. Yılmaz (2014) defines the submersion model as one where immigrants are encouraged to forget their native languages and cultures and to learn the second language as quickly as possible. Ceylan and Koçbaşı describe the immersion model as one in which "the main principle is to deliver the entire education initially in the second language, but after some time, native language lessons are included in the curriculum. Therefore, we can define this model as one that both provides second language education and develops the native language." According to the immersion education model, schools provide second language education from the preschool period at the age of three, and when the children start primary school, they also begin to receive lessons in their native language and culture (Yılmaz, 2004).

Bilingual immigrant children living in France can be divided into two groups. The first group consists of children who speak European languages recognized by France (such as German, English, and Spanish), to whom the immersion model is applied. Helot (2006, p.4) notes that the children in this group, whose language proficiency is assessed through a test before they start school, receive special education programs and often perform well in the national high school graduation exams, leading to greater success in their educational and social lives.

The second group includes children who speak immigrant languages not recognized as European by France. Unlike the children in the first group, who receive special education, these children start school under the same conditions as monolingual students and are treated as monolingual (Aydın, 2010). In particular, second-generation children must continue their education alongside native French-speaking students, even though they do not know a single word of French. These children, who enter school without sufficient knowledge of their native language and are expected to learn in a language they do not speak, struggle academically because they fail to master either language at an adequate level. Over time, Turkish immigrant children with insufficient French proficiency develop a sense of dislike and inferiority towards Turkish (Aydın, 2010), and due to their lack of proficiency in French, they may be sent to schools for children with speech and cognitive difficulties (Conseil de l'Europe, 2000). Despite these challenges, with the legal inclusion of Turkish in the foreign language education curriculum in France in 1994, Turkish children have been able to take Turkish as an elective foreign language course in schools.

Two types of foreign language education are offered to bilingual individuals in France. The first is under the title of ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine), and the second is within the scope of Foreign Language Education. After 1980, ELCO classes were introduced to help

immigrant children adapt to their home countries when they returned and to facilitate their adaptation to French schools. Initially, these classes were aimed at easing the children's reintegration into their home countries. However, as immigrants began to settle permanently in France, the focus of ELCO classes shifted. Recently, ELCO classes have aimed to provide students with information about their culture and highlight the differences between their home countries and France (Akıncı, 2007).

Akıncı (2007) states that due to the scattered distribution of Turks in France and the absence of ELCO classes in areas with small populations, half of Turkish children cannot benefit from these classes because a minimum of 12 students must request the course through a petition at the beginning of the term for it to be offered in schools. Furthermore, the limited number of teachers assigned to these regions is another issue. The scheduling of these classes outside regular school hours creates problems, as the teachers' schedules do not always align with those of the schools. The fact that these classes are not graded and are held at inconvenient times also contributes to students' lack of interest in them.

At the end of each academic term, Turkish parents are asked through petitions whether they want their children to take Turkish language classes. If the required number is reached, the students can take Turkish classes in the next academic term. Today, thanks to the positive attitudes of Turks living in Europe toward their native language, they encourage their children to take ELCO classes starting from the second grade of primary school. With a change in the education program on November 21, 1994, many immigrant languages, including Turkish, were classified as European languages, and Turkish became legally recognized as a second and third foreign language to be taught in middle and high schools.

Unlike ELCO classes, the teachers in these programs are part of the French national education system, and the grades from these classes are valid in national exams, which has increased the interest of Turkish children in taking these courses. From middle school onward, students who take Turkish as a foreign language attend elective classes for three years. These courses, designed within the framework of foreign language education, aim to develop the four basic language skills. With weekly programs prepared by the teacher, students engage in activities to improve their listening, speaking, reading, and writing skills.

1.1 Aim of the Study

Bilingual individuals may not be equally proficient in all skills. Students often struggle the most with writing skills among the language skills (Çakır, 2010). Writing, as a language skill that involves cognitive, affective, and psychomotor dimensions, requires more effort and competence to develop (Korkmaz, 2008). Although studies have been conducted to assess the Turkish writing skills of bilingual Turkish children living in Europe (Biliç, 2016; İnce, 2011; Sönmez & Akıncı, 2011), it has been observed that the number of studies focusing specifically on France is limited. This study examines the spelling errors of bilingual Turkish children born in France, who are educated in French schools and take Turkish as an elective course.

2. METHOD

2.1 Research Method

This study was designed as a case study. A case study is a qualitative research approach in which the researcher conducts an in-depth examination of one or more cases, bounded by time and place, using multiple data collection tools such as observations, interviews, audiovisual materials, documents, and

reports. The researcher identifies the themes related to the case (Creswell, 2007). In this study, the written texts of bilingual Turkish children living in France were analyzed through content analysis to identify and classify the types of errors they made.

2.2 Study Group

The study group consisted of 40 students, aged 11-15, living in Lyon, France, who had chosen Turkish as an elective foreign language course. The participants were selected using purposive sampling, a non-random sampling method where the sample is chosen based on specific characteristics. Since the aim was to identify the spelling issues of primary school students, this group was selected due to the number of Turkish students in this school and their similar characteristics, assuming that sufficient data could be gathered.

2.3 Data Collection Tools and Process

Based on the opinions of two experts in the field of Turkish education, three composition topics were determined to allow bilingual children at this age level to easily express their thoughts and feelings. The students completed a written composition task during one class hour under the supervision of their teachers. The process of collecting the written compositions took one week. After providing the necessary explanations, students were asked to choose one of the pre-determined topics and write a composition on that topic within one class hour, with no word limit.

The writing topics determined by the experts are as follows:

1. Could you describe a moment or event from the past when you felt happy?
2. If you had the opportunity to travel to the past, which time period would you visit? Could you explain why?
3. What are the social and cultural differences between France and Turkey? Could you compare the two countries in terms of their positive and negative aspects?

2.4 Data Analysis

The students' written compositions were analyzed in terms of spelling errors. Descriptive content analysis is a method that involves a detailed examination of both qualitative and quantitative studies conducted independently on a particular topic or field. This approach helps to identify general trends in that field or topic (Ültay & Akyurt, 2021). The spelling errors identified in the written texts were read by two experts, and common themes were developed and evaluated.

3. FINDINGS

The spelling errors made by the students were categorized under five headings: Turkish phoneme/letter errors, errors in the use of capitalization, spelling errors arising from local dialect speech, incorrect word or suffix spelling, and punctuation errors.

3.1 Turkish Phoneme/Letter Errors

Turkish children who receive French education from an early age are introduced to their native language, Turkish, starting from primary school. In fact, some children do not have the opportunity to take the non-compulsory ELCO lessons at all. These students do not learn Turkish systematically until middle school. Since they cannot learn Turkish in a structured or academic way, relying solely on what they acquire at home, their dominant language becomes French. In Turkish, there are eight vowel

sounds, and different sounds are formed by adding dots or diacritical marks to letters to differentiate phonemes that share the same articulation points. However, these students are unaware of these distinctions and tend to write Turkish sounds using the French alphabet they have learned. The fact that the phonemes and the alphabets representing them are not equivalent or similar between the two languages leads to errors in their Turkish writing. Due to their habitual use of French phonetic features and its alphabet, they struggle to correctly use Turkish sounds and letters when writing in Turkish. The students' errors can be illustrated as follows:

Gecmis→ Gecmis zaman

ogrenmek→ Ogrenmek isterdim

zanimiza→ Peygamberimizi zamanimiza

onçe: İlk onçe

catısması→ catısması çıkmıstı

arasında→ Turkiye arasında farklılıklar vardır.

kucuklugum Dahada→ daha da kucuklugum çok iyiydi

katilirdim→ bütün savaşlara katilirdim.

Peygamberimiz Muhamet (saw)

muslumanları→ o zamanın muslumanları

saygılılar→ turkiyede insanlar mulumanlara çok saygılılar.

üçmamişti→ ozaman fiyatlar üçmamişti.

çikarirdim→ tatillerimin tadini çikarirdim.

törlardim→ turkiyeyi törlardim

öcüz →Avrupalar için öcüz du.

ezani→ezani camide okuyorlar.

Ulke→Ulkelerin yemeklerin farklılıkları bile farklıdır.

cabik→ Kurani daha cabik öğrenirdim.

3.2 Errors in the Use of Capital and Lowercase Letters

Although the rules for using capital and lowercase letters in French and Turkish are similar, students make mistakes, particularly in writing proper nouns, as shown in the examples below. In addition to this, it was observed that some students capitalize words that are not proper nouns within sentences, and some even write certain letters in uppercase within the same word. The students' writing errors can be illustrated as follows:

Sonra fransaya giderim → Sonra Fransa'ya giderim.

Bütün→ Ordan da peygamberimiz oldu Bütün savaşlara katilirdim.

Hız. muhammed→ Hız. muhammed'in yanına giderdim.

frAnsA ile turkiye→ frAnsA ile turkiye ArAsında çok farklılıklar var.

Kına için Kuzenlerimle Kuaföre gittik.

3.3 Spelling Errors Stemming from Local Dialect Speech

Turkish children first learn their native language at home within the family environment. Before fully mastering their native language, they begin learning French in preschool at a young age. The local dialect features of the language learned at home hinder the acquisition of academic and Standard Turkish, which they try to learn at school. One reason for this is the lack of sufficient social and academic environments where they can speak Standard Turkish. It is difficult to reinforce Standard Turkish with the limited class hours dedicated to teaching the language at school. Spelling errors arising from local dialect speech can be illustrated as follows:

güşlü→ Müslümanlar dünyada en güşlü olmuştuk.

bizle→ bizle namaz kıldirdi.

serbescene→ serbescene ezan okuna biliyor.

yada→ koyunlarımızı dışarda yada bi bahçede kese biliriz.

onla→ namazı onla kııldırdım.

deyil→ ekonomi okadar kötudeyil di

ayit→ ülkene ayit farklılıklar vardır.

bitene→ bitene para almak

gelçem-satçam→ 2023 gelçem vede satçam

vitage→ eski, yıllanmış anlamında

seyredirim→ Orda Fransızlar Hitler'nasil yardım ettini seredirim

büsürü→ büsürü yaramazlık yapıyorlar

teyzemgili- görmediydim→ Teyzemgili Kuzanlarımı 2 sene boyunca görmediydim

nnannemgil→annannemgilde tavukları ve inekleri gördüm.

gene→ gene geleneksel kıyafetler giydim

ikinci→ ikinci bir tarihe gitmek istiyorum.

ordan→ sonra ordan içecekler içtik.

Asia→ Asia'da bulunuyor.

Taaa → taaa dedemin dedemimden dedemimden görmek isterdidim.

3.4 Incorrect Spelling of Words or Suffixes

It can be said that students often make spelling errors both in words and in the suffixes they attach to these words, without paying attention to vowel harmony or other phonetic rules. These mistakes are likely due to their habit of pronouncing words incorrectly when speaking, their lack of knowledge about the phonetic characteristics of Turkish, and their inability to distinguish between sounds and the alphabet. The spelling errors were found to include the omission or incorrect use of possessive, genitive, and inflectional suffixes. In addition, they make mistakes in writing compound words and suffixes that should be written together or separately. The students' writing errors can be illustrated as follows:

Dinleride→ Ulkelerin diinleride farklıdır.

ozaman→ Ben ozaman kucuktum

birşey→ bir şey istemiyorum

hiç birşeyi→ hiç birşeyi değıştirmezdım.

Hiç bir şey→ televizyonlar hiç bir şey yoktu.

Dahada→ daha da

farklıklar→ Degisik farklıklar vardır.

Bili-rdim(satır donunda yanlış hece ayırma hatası)

Bazı lari→ bazı lari olmasa bile

kestitiriyon→ Parayı veriyosun Koyunu

onlArA kestitiriyon.

Olmak isterim→ Ben 2013 turkiyede olmak isterim

Avrupalar → Avrupalar için öcüz du.

ordan→ sonra ordan içecekler içtik.

birbiriyle→ herkes birbiriyle iyi davranırdı

Türkiye→ En sevdiğim yolculuğum Türkiye giderkendi.

Güzel dir→ onu görmek çok çok çok güzel dir

gurur duymak → gurur duymak arzu ederdim

ilk zamanlarda→ ümmetin ilk zamanlarda olmak

hissettiğim→kendimi iyi hissettiğim zaman

Fatih Sultan mehmete yardım etmek isterdim.

Osmanlı dünya'nın hükümdarı olurdu.

3.5 Punctuation Errors

It was found that most punctuation errors involved the incorrect or unnecessary use of the apostrophe. These mistakes stemmed from not knowing the correct places to use the apostrophe with proper nouns and being unable to distinguish between proper and common nouns. Additionally, violations of the rule that requires starting a sentence with a capital letter after a period were also observed. The students' punctuation errors can be illustrated as follows:

Yahudi'lerin →Yahudilerin

dayım'ın→ dayımın

yaz'ın→ Sonra yaz'ın Türkiye'ye gittik

Fransada→ FrAnsAdA çoğu insan MuslumAnlari sevmiyor.

turkiyede→ turkiyede insanlar mulumanlara cok saygililar.

nazi'ler→nazi'lerin nasıl çalıştığını ve Hitleri görmeye çalışırım.

Bedir savaş'ına→ Bedir savaş'ına gitmek benim hayalim.

Çubbe'li→Çubbe'li gezmek güzel bir kültürdür.

Peygamberimizin nurlu yüzünü görmek. (...)

Konyaya→Konyaya evime gittim.

Mekkeyi ve Medineyi görmek ben çok mutlu olurdum.

4. RESULTS, DISCUSSION, AND SUGGESTIONS

It can be said that the spelling errors of Turkish students living in France are similar to those of Turkish students living in other European countries. Şen (2016), in a study conducted with Turkish children in Belgium, identified errors in written expression stemming from spoken language and dialect features, the influence of the second language, spelling errors, phonetic errors, and punctuation errors. These are similar to the errors made by Turkish children living in France. Similarly, a study conducted with bilingual children living in Germany by Bayrak and Üstün (2020) yielded similar results. In the literature, it is noted that writing errors often stem from differences in the phonetic features of the two languages, despite both using the Latin alphabet. The fact that the letters representing specific sounds are not the same in both languages, or that one language has more sounds and, therefore, requires more letters, leads to spelling errors. One of the primary reasons for this is that students do not have the opportunity to use their native language in a standardized academic environment, and their school lessons are conducted in the language of the country they reside in, limiting the development of academic-level Standard Turkish.

The fact that French is used academically as the first language in school is another significant reason for deviations from the rules of Turkish. Linguistic errors occur when an individual deviates from the norms of the language they speak (Selen, 1983). In individuals learning a second language, transfers can be observed from their native language to the second language or from the second language to their native language. In areas where phonological, morphological, syntactic, or semantic features of the two languages are similar, learning becomes easier. However, where these features differ, learning becomes more difficult. In this case, the reverse occurs: rather than learning the features of their native language academically from an early age, students learn French academically and transfer French rules to Turkish. Due to the insufficient or absent education in Turkish, bilingual Turkish children often experience an influence of the dominant language (French) on their native language. The examples given in the findings suggest that these negative transfers primarily result from differences in the sounds and alphabets of the two languages.

There are differences between the Turkish and French alphabets. While the French alphabet does not include the Turkish letters "ç," "ğ," "ş," and "ı," the Turkish alphabet does not contain the letters "q," "w," or "x." These differences are the source of transfer errors. This is evident in examples such as "Turkiye arasında farklılıklar vardır" ("There are differences between Turkey and...") and "...bütün savaşlara katıldım" ("I would participate in all wars"). Another notable issue with the writing of letters is that students sometimes write a Turkish letter correctly within the same word or sentence while writing another Turkish letter incorrectly. This issue is more related to the students' lack of experience in writing Turkish than to alphabetic differences.

A common type of error is the transfer of regional dialect features spoken at home into writing. Turkish children who first learn the language at home start school without sufficient command of their native language and then begin French education. The local dialect features they learn at home are

reflected in their writing. This is a natural occurrence, as people often write down what they hear. The pronunciation and spelling of words in Standard Turkish differ from those in local dialects. In Europe, children learn Turkish only as much as their family teaches them, and their language proficiency is not adequately supported academically. For children aged 11-15 in the study group, the phonological awareness that should have been acquired at an early age in the preschool period requires time and significant effort to develop later. In Bayrak and Üstün's (2020) study on Turkish children in Germany, it was also found that the local dialect features spoken in the family were a significant cause of spelling errors. When these findings are considered together, it can be said that the family and the Turkish language used in the family environment, as well as the preschool and post-preschool education provided to the children, are the most important factors in the correct acquisition of the native language. Although these children are familiar with the sounds and alphabet of Turkish, they lack sufficient Turkish vocabulary, which makes them inadequate in forming sentences and producing texts (Akıncı & Sönmez, 2022; Bilgiç, 2016). Language skills develop to the extent that one is exposed to the language. Therefore, it is essential to expand the opportunities for Turkish children living abroad to learn Turkish by providing environments and opportunities outside of school for reading, listening, speaking, and writing in Turkish.

5. RECOMMENDATIONS

In addition to the textbooks used for teaching Turkish to foreigners, textbooks specifically designed for the level of bilingual children living abroad can be developed.

Digital games that capture the learning interests of bilingual children at this age level and help them expand their Turkish vocabulary in an enjoyable way can be developed.

To increase children's exposure to Turkish outside of class, teachers can organize online discussions about books they have read or films they have watched on specific days.

Writing activities can be conducted using Web 2.0 tools to develop writing skills and expand vocabulary. Their writings can be published in platforms such as magazines, digital books, websites, or blogs. This would both increase their motivation to learn Turkish and enhance their language proficiency.

REFERENCES

- Abalı, Ü. (2000). *Almanya'daki Türk Eğitimciler İçin Öğretmen El Kitabı [Teacher's Handbook for Turkish Educators in Germany]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Agheyisi, R., & Fishman, J. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-57. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/30029244>
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım [Written Expression]*. Ankara: Gündüz Yay.
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları [Challenges of Turkish Language Learning Among Turks Living in European Union Countries]. *Türk Dili*, 633, 195-199. Retrieved from https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_avrupa_birligi_turkce_ogrenimi_sorunu.pdf

- Akıncı, M. A., & Jolly, A. (2010). *Fransa'da Türkçe öğretiminde son durum: Uygulamalar, sorunlar ve öneriler [The Current State of Turkish Language Education in France: Practices, Challenges, and Recommendations]*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi, Ankara, Türkiye. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311649942_Fransa'da_Turkce_ogretiminde_son_durum_uygulamalar_sorunlar_ve_oneriler_La_situation_de_l'enseignement_du_turc_en_France_applications_problemes_et_propositions
- Arslan, M. (1999). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitimi ve Alman toplumuna uyum sorunları [The Education of Turkish Workers' Children in Germany and Their Integration Issues into German Society]. *Dil ve İnsan*, 18, 31-39. Retrieved from https://www.academia.edu/19700552/ALMANYA_DAK%C4%B0_T%C3%9CRK_%C4%B0%C5%9E%C3%87%C4%B0_%C3%87OCUKLARININ_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_SORUNLARI
- Aydın, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri [Challenges Faced by Turkish Students in Turkish Language and Culture Classes in Germany and Belgium, and Proposed Solutions]. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 351, 106-114. Retrieved from <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6b7d27e2-77d2-419c-849d-142e212372cc%40redis>
- Aydın, C. (2010), *Fransa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Eğitimi Eksikliklerinden Kaynaklanan Başlıca Sorunları ve Çözüm Önerileri [Major Issues Stemming from the Lack of Native Language Education Among Turkish Children Living in France and Proposed Solutions]*. III. Uluslararası Dünya Dili Sempozyumu, İzmir.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2000). A parents' and teachers' guide to bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Başaran, B. (2017). Diyakronik Perspektiften Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Örneğinde Ders Kitapları Sorunsalı [The Textbook Problem in the Context of German as a Foreign Language in Turkey from a Diachronic Perspective]. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 19, 23-37. <https://dx.doi.org/10.9775/kausbed.2017.003>
- Bekar, B. (2015). *Almanya Türkçesi* (Erciyes Üniversitesi)[Unpublished doctoral dissertation]. Accessed from the YÖK Thesis Database (Thesis number: 396760).
- Conseil De L'europe (European Commission), Debat (Panel Discussion) (2000). *La Parole Aux Jeunes (Söz Gençlerde)*. La Diversité Linguistique En Faveur De La Citoyenneté démocratique En Europe, Strasbourg.
- Cooper, R. L., & Fishman, J. (1974). The study of language attitudes. *Linguistics*, 12(136), 5-20. <https://doi.org/10.1515/ling.1974.12.136.5>
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- Cross, D. (1988). Selection, setting and streaming in language teaching. *System*, 16(1), 13-22. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(88\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(88)90005-X)

- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye’de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması [Mathematics Education Research in Turkey: A Content Analysis Study]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580. Retrieved from https://www.academia.edu/1501991/%C3%87ilta%C5%9F_A_G%C3%BCler_G_and_S%C3%B6zbilir_M_2012_T%C3%BCrkiye_de_matematik_e%C4%9Fitimi_ara%C5%9F%C4%B1rmalar%C4%B1_Bir_i%C3%A7erik_analizi_%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1_Kuram_ve_Uygulamada_E%C4%9Fitim_Bilimleri_12_1_565_580
- De Tapia, S. (2010). *L'enseignement de la langue turque en France : Comment passer d'une langue d'immigrés destinée à disparaître à l'enseignement de la langue vivante d'une culture étrangère ? Consultations franco-germano-belges avec des maires et des responsables communaux, Immigration Turque- spécificités d'un processus d'intégration*. Berlin: dfi Compact.
- Doğan, A. (2006). *Almanya'daki Türkler ve Çok Kimlikli Kimliksizleştirme. Batı Avrupa'da Türk Göç Sürecinin Güncel Boyutları [Turks in Germany and Multifold De-Identification: Current Dimensions of the Turkish Migration Process in Western Europe]* (pre. Bilhan Doyuran Kartal). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kartallıoğlu, N. ve Topuzkanamış, E. (2021). Bir yanlış çözümlemesi araştırması: Yabancı öğrenciler neyi yanlış yazıyor? [An Error Analysis Study: What Do Foreign Learners Write Incorrectly?]. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 38-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032364>
- Kavcar, C. (1988). Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarına Türkçenin öğretimi [Teaching Turkish to the Children of Turkish Workers Abroad]. *Dünyada Türkçe Öğretimi, A.Ü. Tömer Dergisi*, 1, 76-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47733> adresinden erişilmiştir.
- Khansir, A. A., & Masomeh, A. (2014). Error Analysis and Paragraph Writing. *Language in India*, 14(9), 74-162. Retrieved from <http://languageinindia.com/sep2014/khansirparagraphwritingfinal1.pdf>
- Manço, A. (2002). Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri [The Place of Immigrant Turks in the Belgian Education System]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 61-68. Retrieved from https://www.academia.edu/download/66733195/GMEN_TRKLERN_BELKA_ETM_SSTEMN_DE_YER20210430-32409-1wbou5q.pdf
- Manço, U. (2009). *Türk Göç Sorunu: Batı Avrupa'da ve Dünya'da Elli Yıllık Bir Diaspora [The Turkish Migration Issue: A Fifty-Year Diaspora in Western Europe and the World]*.
- Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon [The Art of Planned Writing, Composition]*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in the journal of educational research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 1422. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.1.14-23>
- Selen, N. (1983). *Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalyse*.
- Sönmez, H. (2022). Fransa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Kullanım Durumu Ve Ortamları [The Use and Contexts of Teaching Turkish as a Foreign Language in France]. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(2), 63-79. <https://doi.org/10.47214/adeder.1181790>

- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. In *Science education research and practice in Europe* (pp. 341-374). Brill.
- Sridhar, S. N. (1975). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal, *Studies in Language Learning, ERIC, 1, 1-35*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED123888>
- Tezcan, M. (2002, 18-22 June). Yurt dışında çalışan Türkler ve kültürel değişme [Turks Working Abroad and Cultural Change]. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yağmur, K., & Akıncı, M. (2003). Language Use, Choice, Maintenance And Ethnolinguistic Vitality Of Turkish Speakers In France: Intergenerational Differences. *International Journal of The Sociology of Language, 164*, 107-128. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.050>
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri [Challenges of Teaching Turkish in Western Europe and Proposed Solutions]. *TÖMER Dil Dergisi, 134*, 26-41. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550734>
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu [The Phenomenon of Bilingualism and the Issue of Bilingual Education for Turks in Germany]. *Electronic Turkish Studies, 9(3)*, 1641-1651. Retrieved from https://www.academia.edu/download/41001922/YilmazMehmetYalcin_588784507_97.pdf



Geliş Tarihi: 01.06.2023
Kabul Tarihi: 16.08.2024

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 30.07.2024
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 15.09.2024

Citation: Çayırılı, N., & Karatay, H. (2024). Turkish Writing Problems of Bilingual Turkish Children in France. *Turkophone*, 11(1), 22-32.
<https://dx.doi.org/10.55246/turkophone.1308788>

Fransa'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yazım Sorunları

Nebiha ÇAYIRLI*

Halit KARATAY**

ÖZET

Bu çalışmada Fransa'daki iki dilli Türk çocukların yazım yanlışları incelenmiştir. Fransa'nın Lyon şehrinde, seçmeli yabancı dil dersi olarak Türkçeyi seçen 11-15 yaş aralığındaki 40 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bunun için çalışmaya katılan öğrencilerden, uzman görüşlerine göre belirlenmiş olan üç konudan birini seçip bunun hakkında istedikleri türde bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının içerik analizi yapılarak yazım ve noktalama yanlışları belirlenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin Türkçe yazım yanlışlarının Türkçe ses/harf yanlışları, büyük ve küçük harf kullanma yanlışları, yerel ağız konuşma dilinden kaynaklanan yazım yanlışları, kelime veya ekin yanlış yazımı ve noktalama işaretleri yanlışları olmak üzere beş temada değerlendirilmiştir. Öğrenciler, ana dilleri Türkçeyi okul öncesinde doğal yolla öğrenmektedirler. Çocuklar ana dillerine göre Fransızca'yı daha erken yaşlardan itibaren akademik olarak öğrenmektedirler. Ana dilleri Türkçeyi sadece evde ailelerinden öğrenebilmektedirler. Bu yüzden Fransızcanın ses ve dil özelliklerini Türkçeye aktarmaktadırlar. İkinci sorun çocukların Türkçeyi akademik olarak erken yaşlarda öğrenmemeleridir. Türkçeyi aile ortamında doğal olarak edindikleri için ölçünlü Türkçe yerine, ailelerinin konuştuğu ve yerel ağız özellikleri olan Türkçeyi öğreniyorlar. Bu durum yazım yanlışlarının bir başka kaynağıdır. Öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi, aile ortamında kullanılan dilin ölçünlü olması ve erken yaşlarda, okul öncesinden itibaren verilen dil eğitiminin bir etken olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, iki dilli Türk çocukları, yazım yanlışları, ikinci dil ve ana dil eğitimi.

1. GİRİŞ

Almanya'dan sonra en fazla Türk'ün yaşadığı ikinci Batı Avrupa ülkesi Fransa'dır. Gelişen sanayileşmeyle birlikte işçi açığını kapatmak isteyen Fransa 1965 yılında Türkiye ile bir anlaşma yaparak işçi talebinde bulunmuş ve bu anlaşma kapsamında ilk kez 1967 yılında Türkiye'den Fransa'ya işçiler gitmeye başlamıştır. İlk göçler Almanya sınırında yer alan Alsace ve Loraine bölgesindeki madenlerde çalışmak üzere gerçekleşmiştir. Danış ve İrtiş (2010, s.6), zamanla Rhone Alp ve Calvados bölgelerine doğru ülke geneline yayılan bu göçlerin daha çok maden, otomotiv ve inşaat sektörlerinde gerçekleştiğini belirtir.

1974 yılına kadar 135.000 Türk'ün göç ettiği Fransa'da bu tarihten sonra dünya genelinde yaşanan petrol sorunu ve soğuk savaşın da etkisiyle göçlerde azalma olmuştur. Fakat işçi olarak yapılan göçlerin yerini aile birleşimi olarak göçler 1976 yılına kadar devam etmiştir (De Tapia, 1991, s.7).

* 0000-0002-9225-546X, nebihabalaban@gmail.com

** 0000-0003-1820-0361, Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, karatay_h@ibu.edu.tr

Fransa’da Türklerin yanı sıra çok farklı ülkelerden gelen yaklaşık 5 milyon göçmen nüfusu bulunmaktadır. Katı eğitim politikalarına sahip Fransa, göçmen nüfusun artmasıyla azınlıklara yönelik dil politikalarında değişiklik yapmıştır. Faydalarının tartışmalı olduğunu dile getiren Oğuz, göçmenlerin ana dili ve kültür eğitimlerini destekleyen Avrupa Birliğinin hazırlamış olduğu anlaşmaya uyarak 1980 yılından itibaren Fransa’da göçmenlerin ana dili ve kültürü derslerini almaları desteklenmiştir (Oğuz, 2015). Fransa’da uygulanan bu politikalar göçmen dillerinin Avrupa dili olarak sayılıp sayılmamasına göre değişir (Aydın, 2010). Göçmen dillerine ve kültürlerine yönelik Batı Avrupa ülkelerinde submersiyon ve immersiyon model olmak üzere iki farklı modelin uygulandığı eğitim politikaları görülmektedir. Yılmaz Submersiyon modelini, göçmenlerin ana dillerini ve kültürlerini unutturmak ve en kısa sürede ikinci dili öğretmek olarak tanımlamaktadır (Yılmaz, 2014). Ceylan ve Koçbaş ise immersiyon modelini, “Bu modelde esas olan eğitimin tamamının önce ikinci dilde verilmesi, ancak bir süre sonra ana dili derslerinin programa dâhil edilmesidir. Bu nedenle, bu modeli ikinci dil eğitimi vermekle birlikte ana dilini de geliştiren bir model olarak tanımlayabiliriz.” şeklinde ifade eder. Immersiyon eğitim modeline göre eğitim veren okullar, üç yaşından itibaren okul öncesi dönemde çocuklara ikinci dil eğitimi verir, çocuklar ilkokula başlayınca da ana dili ve kültür dersleri alamaya başlarlar (Yılmaz, 2004).

Fransa’da yaşayan iki dilli göçmen çocukları iki gruba ayırmak mümkündür. İlki Fransa’nın Avrupa dili olarak kabul ettiği (Almanca, İngilizce, İspanyolca) diller ve ülkesinde bu dili konuşanlara uyguladığı immersiyon modelidir. Helot (2006, s.4), okula başlamadan önce bir sınavla dil seviyeleri tespit edilen çocuklar özel bir programa göre eğitim almaktadırlar ve özel bir eğitim alan bu iki dilli çocukların ulusal lise bitirme sınavlarında da dereceye girerek eğitim ve sosyal hayatlarında daha başarılı olduklarını dile getirmiştir.

Okula başlamadan önce bir sınavla dil seviyeleri tespit edilen çocuklar özel bir programa göre eğitim almaktadırlar ve ikinci grupta ise Fransa’nın Avrupa dili olarak saymadığı diğer göçmen gruplarına ait diller yer almaktadır. Birinci grupta yer alan iki dilli göçmen çocuklara uygulanan eğitim politikasının aksine tek dil bilen çocuklarla aynı koşullarda okula başlayan bu gruptaki çocuklar tek dilli olarak değerlendirilir (Aydın, 2010). Özellikle ikinci kuşak çocuklar tek kelime Fransızca bilmeden okula ana dili Fransızca olan çocuklarla devam etmek durumundadır. Ev ortamında yeteri kadar ana dilini öğrenemeden hiç bilmedikleri bir dille eğitim hayatına başlayan çocuklar her iki dili de yeterli seviyede öğrenemedikleri için akademik açıdan başarısızdır. Fransızcası yetersiz göçmen Türk çocuklarında zamanla Türkçeyi sevmeme, unutma ve aşağılık duygusu oluşmakta (Aydın, 2010), Fransızca dil yeterliliklerinden dolayı akademik bir başarı sağlayamayan Türk çocukları özel eğitime ihtiyaç duyan konuşma ve zekâ problemi olan çocuklar için hazırlanmış okullara gönderilebilmektedir (Conseil de l’Europe, 2000). Bütün bu olumsuzluklara rağmen Fransa’da yabancı dil eğitim programına yasal olarak 1994’te Türkçenin de alınmasıyla Türk çocukları okullarda seçmeli ders olarak Türkçeyi yabancı dil dersi adı altında alabilmektedir.

Fransa’da uygulanan eğitim politikalarında iki dilli bireylere yönelik iki farklı yabancı dil eğitimi verilir. Birincisi, ELCO dersi adı altında, ikincisi ise Yabancı Dil Eğitimi kapsamındadır. 1980 yılından sonra, kendi ülkelerine geri döneceklerini düşündükleri göçmenlerin çocuklarına, döndüklerinde ülkelerinde uyum konusunda sorun yaşamamaları adına ve Fransız okullarına kolay uyum sağlamaları için ELCO dersleri başlatılmıştır. Başlangıçta kendi ülkelerine döndükleri zaman uyum konusunda sorun yaşamamaları adına verilen bu dersler, göçmenlerin Fransa’da kalıcı olmaya başlamalarıyla şekil değiştirdi. Son zamanlarda ELCO dersleri daha çok öğrencilere kültürleri hakkında bilgi vermeyi ve buldukları ülke ile kendi ülkeleri arasındaki farklılıkları ortaya koymayı sağlamaya yöneliktir (Akıncı, 2007).

Akıncı (2007), Türklerin Fransa'da çok dağınık olarak yaşıyor olmaları ve nüfusu az olan yerlerde ELCO derslerinin olmaması nedeniyle Türk çocuklarının yarısının bu derslerden faydalanamadığını belirtir çünkü okullarda bu dersin verilebilmesi için en az 12 öğrencinin dönem başında dilekçe ile talepte bulunması gerekir. Ayrıca bölgeye gönderilen öğretmen sayılarının azlığı da yaşanan sorunlardan biridir. Ders saatlerinin okul dışı saatlere konması öğretmenlerin saatlerinin her okula uymayışı gibi sorunları beraberinde getirmektedir. Ayrıca bu derslerin nota yansımayışı ve ders saatlerinin uygunsuzluğu da öğrencilerde bu derslere karşı isteksizlik oluşturmaktadır.

Her öğretim döneminin sonunda Türk velilere dağıtılan dilekçelerle Türkçe dersi aldırıp aldırılmayacakları sorulur ve aranan çoğunluk elde edilirse çocuklar bir sonraki öğretim döneminde Türkçe dersi alabilmektedir. Bugün Avrupa'da dördüncü kuşak olarak yaşamlarına devam eden Türklerin ana dillerine karşı sergiledikleri olumlu tutum sayesinde çocuklarını ilkökul 2. sınıftan itibaren ELCO dersi almaya teşvik etmektedirler. 21 Kasım 1994 tarihinde eğitim programında yapılan değişiklikle birlikte Türkçenin yanı sıra pek çok göçmen dili Avrupa dilleri kapsamına alınarak, ortaokul ve liselerde Türkçenin ikinci ve üçüncü yabancı dil olarak okutulması yasallaştırılmıştır.

ELCO derslerinin aksine burada ders veren öğretmenler Fransa millî eğitimine bağlı ve derslerden alınan notlar ulusal sınavda geçerliliğe sahiptir. Bu da Türk çocuklarını bu dersleri alma isteğini artırmıştır. Ortaokuldan itibaren Türkçeyi yabancı dil olarak alan öğrenciler ise 3 yıl boyunca seçmeli olarak bu derslere katılmaktadır. Yabancı dil eğitimi anlayışı ve müfredatıyla işlenen bu dersler dört temel beceriyi geliştirmeye yöneliktir. Öğretmen tarafından hazırlanan haftalık programlarla öğrenciler dinleme, konuşma, okuma, yazma alanında etkinlikler yapmaktadır.

1.1 Araştırmanın Amacı

İki dilli bireyler her beceride aynı düzeyde yeterli olmayabilir. Öğrenciler, dil becerileri arasında en fazla yazma becerisinde zorlanmaktadır (Çakır, 2010). Bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlara sahip bir dil becerisi olan yazma becerisini geliştirmek için daha fazla çaba ve yeterlilik gerekmektedir (Korkmaz, 2008). Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yazma becerilerini tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılsa da (Biliç, 2016; İnce, 2011; Sönmez ve Akıncı, 2011) Fransa özelinde yapılan çalışmaların sayısının az olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada, Fransa'da doğmuş, Fransız okullarında eğitim gören ve seçmeli olarak Türkçe dersi alan iki dilli Türk çocuklarının yazım hataları incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Yöntemi

Bu çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazdıkları metinler değerlendirilerek ne tür yanlışlıklar yaptıklarını belirlemek için yazılı anlatım çalışmalarının içerik analizi yapılarak hataları belirlenerek türlerine göre sınıflandırılmıştır.

2.1 Çalışma grubu

Fransa'nın Lyon şehrinde, seçmeli yabancı dil dersi olarak Türkçeyi seçen 11-15 yaş aralığındaki 40 öğrenci araştırmanın çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, örnekleme grubunun belirli niteliklere sahip olmasının hedeflendiği rastgele bir örnekleme yöntemidir. İlköğretim öğrencilerinin yazım sorunlarını belirlemek amaçlandığından bu yaş grubunun olduğu bu okuldaki Türk öğrenci sayısı ve bunların benzeşik özellikleri yeteri veri kadar veri toplayabilme varsayımından dolayı çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları ve Süreci

Türkçe eğitimi alanında görev yapan iki ayrı uzmanın görüşleri alınarak bu yaş düzeyindeki iki dilli çocukların duygu ve düşüncelerini kolay anlatabilecekleri üç kompozisyon konusu belirlenmiştir. Öğrencilere bir ders saatinde, ders öğretmenleri gözetiminde yazılı anlatım çalışması yapılmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarının toplanması bir hafta sürmüştür. Öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra belirlenen bu konulardan birini seçip 1 ders saati içerisinde kelime sayısı sınırlaması olmaksızın istedikleri bir konuda metin yazmaları istenmiştir.

Uzmanlar tarafından belirlenen yazma konuları şunlardır:

Konu 1: Daha önce yaşadığın ve kendini mutlu hissettiğin bir anını veya yaşadığın bir olayı anlatır mısın?

Konu 2: Geçmişte yolculuk yapma imkânın olsaydı hangi zamana gitmek isterdin? Nedenleriyle birlikte anlatır mısın?

Konu 3: Fransa ile Türkiye arasında ne gibi sosyal ve kültürel farklar var? İki ülkeyi olumlu olumsuz yönleriyle karşılaştırır mısın?

2.3 Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının yazım yanlışları açısından betimlenmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi, belirli bir konuda ya da alanda birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmaların derinlemesine incelenip düzenlenmesidir. Böylece o konu ya da alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Ültay ve Akyurt, 2021). İki uzman tarafından okunan yazılı anlatım metinlerinde belirlenen yazım yanlışları için ortak temalar oluşturulmuş ve değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları *Türkçe ses/harf yanlışları*, *büyük ve küçük harf kullanma yanlışları*, *yerel ağız konuşma dilinden kaynaklanan yazım yanlışları*, *kelime veya ekin yanlış yazımı* ve *noktalama işaretleri yanlışları* olmak üzere beş başlıkta sunulmuştur.

3.1 Türkçe ses/harf yanlışları

Küçük yaşlardan itibaren Fransızca eğitim alan Türk çocukları ana dilleri olan Türkçe ile ilkokuldan itibaren karşılaşmaktadırlar. Hatta zorunlu olmayan ELCO derslerini hiç alamayan çocukları da vardır. Bu öğrenciler Türkçeyi ortaokula kadar düzenli öğrenememektedirler. Ailede öğrendikleri Türkçeyi bilinçli veya akademik olarak öğrenemedikleri için baskın dil Fransızcanın etkisindedir. Türkçede sekiz ünlü ses, aynı şekilde temas noktaları aynı farklı sesleri ayırt etmek için bunları karşılayan harflere nokta veya kuşaklar eklenerek farklı sesler elde edildiğini bilmedikleri için yazılarında öğrendikleri Fransızca alfabe ile Türkçe sesleri yazdıkları belirlenmiştir. İki dilde kullanılan hem

seslerin hem de onları karşılayan alfabelerin denk ve benzer olmayışı Türkçe yazılarında yanlışlara neden olmaktadır. İkinci dil Fransızcanın ses özellikleri ve alfabesini sürekli kullanmaya alışkın olduklarından Türkçe yazarken Türkçe sesleri ve alfabeyi kullanmakta yetersiz oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin hataları şu şeklide örneklenebilir:

Gecmis→ Gecmis zaman

ogrenmek→ Ogrenmek isterdim

zamanimiza→ Peygamberimizi zamanimiza

onçe: İlk onçe

catısma→ catısma cıkmıstı

arasında→ Turkiye arasinda farklıklar vardır.

kucuklugum Dahada→ daha da kucuklugum çok iyiydi

katilirdim→ bütün savaşlara katilirdim.

Peygamberimiz Muhamet (saw)

muslumanlari→ o zamanin muslumanları

saygililar→ turkiyede insanlar mulumanlara çok saygililar.

ücmamişti→ ozaman fiyatlar üçmamişti.

çikarirdim→ tatillerimin tadini çıkarirdim.

törlardim→ turkiyeyi törlardim

öcuz →Avrupalar için öcüz du.

ezani→ezani camide okuyorlar.

Ulke→Ulkelerin yemeklerin farklılıkları bile farklıdır.

cabik→ Kurani daha cabik öğrenirdim.

3.2 Büyük ve küçük harf kullanıma yanlışları

Fransızca ile Türkçe büyük ve küçük harf yazım kuralları benzer olmasına rağmen öğrenciler, aşağıda verilen örneklerde özellikle özel isimlerin yazımında hatalar yapmaktadır. Bunun dışında cümle içinde özel isim olmayan kelimeleri büyük harfle yazan öğrenciler olduğu bazı öğrencilerin aynı kelimedede bile bazı harfleri büyük yazdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazım hataları şu şeklide örneklenebilir:

Sonra fransaya giderim → Sonra Fransa'ya giderim.

Bütün→ Ordan da peygamberimiz oldu Bütün savaşlara katilirdim.

Hız. muhammed→ Hız. muhammed'in yanına giderdim.

frAnsA ile turkiye→ frAnsA ile turkiye ArAsindA çok farklılıklar var.

Kına için Kuzenlerimle Kuaföre gittik.

3.3 Yerel ağız konuşma dilinden kaynaklanan yazım yanlışları

Türk çocukları ana dillerini ilk olarak aile içerisinde evde öğrenmektedirler. Henüz ana dilini tam öğrenmeden küçük yaşlarda okul öncesinde Fransız okullarında Fransızca öğrenmeye başlarlar.

Çocuklar aile ortamında öğrendikleri ve ailenin yerel konuşma özelliklerini taşıyan konuşma özellikleri okulda öğrenmeye çalıştıkları akademik ve ölçünlü Türkçenin öğrenilmesini engellemektedir. Bunun bir nedeni de ölçünlü Türkçe konuşabilecekleri sosyal ve akademik ortamların yetersizliğidir. Okulda öğretilen sınırlı ders saati ile ölçünlü Türkçenin pekiştirilmesi zordur. Yerel ağız konuşma dilinden kaynaklanana yazım hataları şu şeklide örneklenebilir:

güşlü→ Müslümanlar dünyada en güşlü olmuştuk.

bizle→ bizle namaz kılardı.

serbescene→ serbescene ezan okuna biliyor.

yada→ koyunlarımızı dışarda yada bi bahçede kese biliriz.

onla→ namazı onla kılardım.

deyil→ ekonomi okadar kötudeyil di

ayit→ ülkene ayit farklılıklar vardır.

bitene→ bitene para almak

gelçem-satçam→ 2023 gelçem vede satçam

vitage→ eski, yıllanmış anlamında

seyredirim→ Orda Fransızlar Hitler'nasıl yardım ettini seredirim

büsürü→ büsürü yaramazlık yapıyorlar

teyzemgili- görmediydim→ Teyzemgili Kuzanlarımı 2 sene boyunca görmediydim

nnannemgil→annannemgilde tavukları ve inekleri gördüm.

gene→ gene geleneksel kıyafetler giydim

ikinci→ ikinci bir tarihe gitmek istiyorum.

ordan→ sonra ordan içecekler içtik.

Asia→ Asia'da bulunuyor.

Taaa → taaa dedemin dedemimden dedemimden görmek isterdidim.

3.4 Kelime veya ekin yanlış yazımı

Öğrencilerin konuşurken kelimeleri genellikle yanlış söylemeleri, Türkçenin ses özellikleri konusundaki bilgi yetersizlikleri, ses-alfabe ayırımına varamamaları gibi nedenlerle hem kelimelerin yazımında hem de onlara ulanan eklerin ses uyumlarına dikkat etmeden yanlış yazdıkları söylenebilir. Bu yazım yanlışları tamlama, iyelik ve çekim eklerinin eksikliği ya da bunların yanlış kullanılması şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca birleşik veya ayrı yazılması gereken kelimeler ve eklerin yazımında yanlışlıklar yapmaktadırlar. Öğrencilerin yazım hataları şu şeklide örneklenebilir:

Dinleride→ Ulkelerin diinleride farklıdır.

ozaman→ Ben ozaman kucuktum

birşey→ bir şey istemiyorum

hiç birşeyi→ hiç birşeyi değiştirmedim.

Hiç bir şey→ televizyonlar hiç bir şey yoktu.

Dahada→ daha da

farklıklar→ Degisik farklıklar vardır.

Bili-rdim(satır donunda yanlış hece ayırma hatası)

Bazı lari→ bazı lari olmasa bile

kestitiriyon→ Parayi veriyossun Koyunu

onlArA kestitiriyon.

Olmak isterim→ Ben 2013 turkiyede olmak isterim

Avrupalar → Avrupalar için öcüz du.

ordan→ sonra ordan içecekler içtik.

birbiriyle→ herkes birbiriyle iyi davranırdı

Türkiye→ En sevdiğim yolculuğum Türkiye giderkendi.

Güzel dir→ onu görmek çok çok çok güzel dir

gurur duymak → gurur duymak arzu ederdim

ilk zamanlarda→ ümmetin ilk zamanlarda olmak

hissettiğim→kendimi iyi hissettiğim zaman

Fatih Sultan mehmete yardım etmek isterdim.

Osmanlı dünya'nın hükümdarı olurdu.

3.5 Noktalama işaretleri yanlışları

Noktalama işaretlerinde yapılan yanlışlarda çoğunlukla kesme işaretinin yanlış veya gereksiz kullanıldığı belirlenmiştir. Özel adlara gelen kesme işaretinin kullanım yerlerini tam bilememe ve özel-cins ad ayırımını yapamama gibi nedenlerden kaynaklanan yanlışların olduğu görülmüştür. Ayrıca noktadan sonra büyük harfle başlama kuralını uygulamanın da ihlal edilen yazım kuralları arasındadır. Öğrencilerin noktalama hataları şu şekilde örneklenebilir:

Yahudi'lerin →Yahudilerin

dayım'ın→ dayımın

yaz'ın→ Sonra yaz'ın Türkiye'ye gittik

Fransada→ FrAnsAdA çoğu insan MuslumAnlari sevmiyor.

turkiyede→ turkiyede insanlar mulumanlara cok saygililar.

nazi'ler→nazi'lerin nasıl çalıştığını ve Hitleri görmeye çalışırım.

Bedir savaş'ına→ Bedir savaş'ına gitmek benim hayalim.

Çubbe'li→Çubbe'li gezmek güzel bir kültürdür.

Peygamberimizin nurlu yüzünü görmek. (...)

Konyaya→Konyaya evime gittim.

Mekkeyi ve Medineyi görmek ben çok mutlu olurum.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Fransa’da yaşayan Türk öğrencilerin yazım yanlışları ile Avrupa’nın değişik ülkelerinde yaşayan diğerlerinin yanlışlarının benzer olduğu söylenebilir. Şen (2016) Belçika’da yaşayan Türk çocuklarıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuşma dili ve ağız özelliklerinden kaynaklanan yanlışlar, ikinci dilin etkisinden kaynaklanan yanlışlar, yazım yanlışları, ses olayları yanlışları ve noktalama yanlışları olarak belirlemiştir. Bunlar Fransa’da yaşayan Türk çocuklarının yapmış olduğu hatalarla benzerlik göstermektedir. Yine Bayrak ve Üstün (2020) tarafından Almanya’da yaşayan iki dilli çocuklarla yapılan çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Alanyazında özellikle iki dilin ses özellikleri ve her iki dilde sesler Latince alfabe ile yazılmasına rağmen her dile özgü sesleri karşılayan harflerin aynı olmaması veya diğer dilde daha fazla sesin olması ve bundan dolayı daha fazla harf kullanılması kaynaklanan yazım yanlışları vardır. Özellikle öğrencilerin ana dillerini günlük hayatta ölçünlü bir ortamda kullanma olanaklarının olmaması, okul derslerinin buldukları ülke diliyle olması akademik olarak ölçünlü Türkçenin gelişimini sınırlayan nedenlerdendir.

Fransızcanın akademik olarak okulda birinci dil olarak kullanılması Türkçenin kurallarından sapmanın bir diğer önemli nedenidir. Bir dili konuşan bireyin, dilin normlarından sapmasına dilsel hata denilmektedir (Selen, 1983). Ana dili dışında ikinci bir dil öğrenen bireylerde ana dilinden ikinci dile veya ikinci dilden ana dilline aktarımlar görülebilir. Sesbilgisel, sesbilimsel, biçimbilimsel, sözdizimsel, anlambilimsel vb. durumlarda benzerlik gösteren durumlarda kişinin ikinci dili öğrenmesi kolaylaşırken farklılaşmaların olduğu durumlarda öğrenme güçleşmektedir. Burada durum tam tersinedir. Öğrenci, ana dili özelliklerini akademik olarak erken yaşlardan itibaren öğrenmek yerine Fransızca’yı akademik olarak öğrenmektedirler ve Fransızcaya dair kuralları Türkçeye aktarmaktadırlar. İki dilli Türk çocuklarında ana dilleri Türkçenin eğitiminin yetersizliği veya olamayışından dolayı daha çok baskın dilin ana dile yansması görülür. Bulgularda verilen örnekler, olumsuz aktarımlar daha çok iki dilin ses ve alfabe farklılıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

Türk ile Fransız alfabesi arasında farklılıklar vardır. Fransız alfabesinde Türkçede olan “ç”, “ğ”, “ş” ve “ı” harfleri bulunmazken Türk alfabesinde de “q”, “w”, “x” harfleri bulunmamaktadır. Bu farklılıklardan kaynaklanan aktarım hatalarının kaynağıdır. “Türkiye arasında farklılıklar vardır.”, “...bütün savaşlara katıldım.” örneklerinde bu durum vardır. Harflerin yazımıyla ilgili dikkat çeken bir başka sorun öğrencilerin aynı sözcük veya cümle içinde Türkçe bir harfi doğru yazarken başka bir Türkçe sesi-harfî yanlış yazmalarındır. Bu durum alfabe farklılığından çok Türkçe yazma tecrübelerinin yetersizliğindedir.

Sık karşılaşılan bir hata türü ailede konuşulan yöresel dil özelliklerinin yazıya aktarılmasıdır. Türkçeyi ilk olarak ailede öğrenen çocuklar henüz ana diline yeteri kadar hâkim olamadan okula başlamakta ve Fransızca eğitimi almaktadır. Çocuğun ailede öğrendiği yerel ağız özellikleri yazılarına yansımaktadır. Bu durum gayet doğaldır çünkü insan duyduğunu yazıya aktarır. Ölçünlü dil ile yerel dilde sözcüklerin söylenişi ve yazımı farklıdır. Avrupa’da çocukların Türkçesi aileden öğrendiği kadardır ve dil yeterlilikleri akademik anlamda yeteri kadar desteklenememektedir. Çalışma grubundaki 11-15 yaş arası çocukların okul öncesi dönemde yani erken yaşlarda kazanması gereken doğru söyleyiş farkındalığı sonradan edinilmesi hem zaman hem de uzun çaba ister. Bayrak ve Üstün (2020)’ün Almanya’daki Türk çocukları üzerine yaptıkları araştırmada da ailede konuşulan yerel Türkçe özelliklerinin yazım yanlışlarının önemli bir nedeni olduğu belirlenmiştir. Bu veriler birlikte değerlendirildiğinde ailenin ve aile ortamında kullanılan Türkçenin ve çocuklara sunulan okul öncesi ve sonrası eğitimin ana dilini doğru edinmede en önemli etken olduğu söylenebilir. Çünkü bu düzey çocuklar, Türkçenin ses ve alfabe bilgisine sahip olsalar bile onların Türkçe söz dağarcıkları yetersiz

olduğu için cümle kurma ve metin üretmede yetersizdirler (Akıncı ve Sönmez, 2022, Bilgiç, 2016). Dil becerilerinin gelişimi ona maruz kalındığı düzeyde gelişir. Bunun için yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına okullarda sunulan Türkçe öğrenme olanaklarının sınırlarını genişletmek için okul dışında Türkçe okuma, dinleme, konuşma ve yazma ortamları ve olanaklarına bağlıdır.

5. ÖNERİLER

Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarından farklı olarak yurt dışındaki iki dilli çocuklarının düzeyine uygun ders kitapları hazırlanabilir.

Bu yaş düzeyi iki dilli çocukların öğrenme ilgilerini çeken ve Türkçe söz dağarcıklarını eğlenerek geliştirebilecekleri dijital oyunlar geliştirilebilir.

Ders dışında çocukların Türkçeye daha çok maruz kalmaları için öğretmenler belli günlerde okunan kitap ve izlenen filmler üzerine çevrimiçi sohbetler yapabilir.

Yazılı anlatım becerisi ve söz dağarcıklarını geliştirmek için web2 araçları üzerinden yazı yazma çalışmaları yapılabilir. Yazıları bir dergi, dijital kitap, internet sayfası, blog gibi ortamlarda yayınlanabilir. Bu onların hem Türkçe öğrenme isteklerini hem de dil yeterliliklerini artırır.

KAYNAKÇA

- Abalı, Ü. (2000). *Almanya'daki Türk Eğitimciler İçin Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Agheyisi, R. ve Fishman, J. (1970). Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-57. <https://www.jstor.org/stable/30029244> adresinden erişilmiştir.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Yay.
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, 633, 195-199. https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_avrupa_birligi_turkce_ogrenimi_sorunu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Akıncı, M. A. ve Jolly, A. (2010). *Fransa'da Türkçe öğretiminde son durum: Uygulamalar, sorunlar ve öneriler*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenler Zirvesi, Ankara, Türkiye. https://www.researchgate.net/publication/311649942_Fransa'da_Turkce_ogretiminde_son_durum_uygulamalar_sorunlar_ve_oneriler_La_situation_de_l'enseignement_du_turc_en_France_applications_problemes_et_propositions adresinden erişilmiştir.
- Arslan, M. (1999). Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitimi ve Alman toplumuna uyum sorunları. *Dil ve İnsan*, 18, 31-39. https://www.academia.edu/19700552/ALMANYA_DAK%C4%B0_T%C3%9CRK_%C4%B0%C5%9E%C3%87%C4%B0_%C3%87OCUKLARININ_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_SORU_NLARI adresinden erişilmiştir.
- Aydın, A. (2008). Almanya ve Belçika'daki Türk Öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 351, 106-114.

- <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=6b7d27e2-77d2-419c-849d-142e212372cc%40redis> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, C. (2010), *Fransa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Eğitimi Eksikliklerinden Kaynaklanan Başlıca Sorunları ve Çözüm Önerileri*, III. Uluslararası Dünya Dili Sempozyumu, İzmir.
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Başaran, B. (2017). Diyakronik Perspektiften Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Örneğinde Ders Kitapları Sorunsalı. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 19, 23-37. <https://dx.doi.org/10.9775/kausbed.2017.003>
- Bekar, B. (2015). *Almanya Türkçesi* (Erciyes Üniversitesi)[Yayımlanmamış Doktora Tezi]. YÖK Tez veritabanından erişilmiştir (Tez no: 396760).
- Conseil De L'europe (Avrupa Konseyi), Debat (Açık Oturum) (2000). *La Parole Aux Jeunes (Söz Gençlerde)*. La Diversité Linguistique En Faveur De La Citoyenneté démocratique En Europe, Strasbourg.
- Cooper, R. L. ve Fishman, J. (1974). The study of language attitudes. *Linguistics*, 12(136), 5-20. <https://doi.org/10.1515/ling.1974.12.136.5>
- Corder, P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- Cross, D. (1988). Selection, setting and streaming in language teaching. *System*, 16(1), 13-22. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(88\)90005-X](https://doi.org/10.1016/0346-251X(88)90005-X)
- Çiltaş, A., Güler, G., & Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580. https://www.academia.edu/1501991/%C3%87ilta%C5%9F_A_G%C3%BCler_G_and_S%C3%B6zbilir_M_2012_T%C3%BCrkiye_de_matematik_e%C4%9Fitimi_ara%C5%9F%C4%B1rmalar%C4%B1_Bir_i%C3%A7erik_analizi_%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmas%C4%B1_Kuram_ve_Uygulamada_E%C4%9Fitim_Bilimleri_12_1_565_580 adresinden erişilmiştir
- De Tapia, S. (2010). *L'enseignement de la langue turque en France : Comment passer d'une langue d'immigrés destinée à disparaître à l'enseignement de la langue vivante d'une culture étrangère ? Consultations franco-germano-belges avec des maires et des responsables communaux, Immigration Turque- spécificités d'un processus d'intégration*. Berlin: dfi Compact.
- Doğan, A. (2006). *Almanya'daki Türkler ve Çok Kimlikli Kimliksizleştirme. Batı Avrupa'da Türk Göç Sürecinin Güncel Boyutları* (haz. Bilhan Doyuran Kartal). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kartallıoğlu, N. ve Topuzkanamış, E. (2021). Bir yanlış çözümlemesi araştırması: Yabancı öğrenciler neyi yanlış yazıyor?. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 38-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032364>

- Kavcar, C. (1988). Yurt dışındaki Türk işçi çocuklarına Türkçenin öğretimi. *Dünyada Türkçe Öğretimi, A.Ü. Tömer Dergisi, 1*, 76-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47733> adresinden erişilmiştir.
- Khansir, A. A. ve Masomeh, A. (2014). Error Analysis and Paragraph Writing. *Language in India, 14*(9), 74-162. <http://languageinindia.com/sep2014/khansirparagraphwritingfinal1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Manço, A. (2002). Göçmen Türklerin Belçika eğitim sisteminde yeri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 26*(1), 61-68. https://www.academia.edu/download/66733195/GMEN_TRKLERN_BELKA_ETM_SSTEMNDE_YER20210430-32409-1wbou5q.pdf adresinden erişilmiştir.
- Manço, U. (2009). *Türk Göç Sorunu: Batı Avrupa'da ve Dünya'da Elli Yıllık Bir Diaspora*.
- Par, A. H. (1997). *Planlı Yazma Sanatı, Kompozisyon*. İstanbul: Serhat Yayınları.
- Pohlmann, J. T. (2004). Use and interpretation of factor analysis in the journal of educational research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research, 98*(1), 1422. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.1.14-23>
- Selen, N. (1983). *Eine Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft für Türken mit Fehleranalyse*.
- Sönmez, H. (2022). Fransa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Kullanım Durumu Ve Ortamları. *Araştırma ve Deneyim Dergisi, 7*(2), 63-79. <https://doi.org/10.47214/adeder.1181790>
- Sözbilir, M., Kutu, H. ve Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. In *Science education research and practice in Europe* (pp. 341-374). Brill.
- Sridhar, S. N. (1975). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal, *Studies in Language Learning, ERIC, 1*, 1-35. <https://eric.ed.gov/?id=ED123888> adresinden erişilmiştir
- Tezcan, M. (2002, 18-22 Haziran). Yurt dışında çalışan Türkler ve kültürel değişme. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi, Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişim Sektörünün Bildirileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yağmur, K. ve Akıncı, M. (2003). Language Use, Choice, Maintenance And Ethnolinguistic Vitality Of Turkish Speakers In France: Intergenerational Differences. *International Journal of The Sociology of Language, 164*, 107-128. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.050>
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *TÖMER Dil Dergisi, 134*, 26-41. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=550734> adresinden erişilmiştir
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies, 9*(3), 1641-1651. https://www.academia.edu/download/41001922/YilmazMehmetYalcin_588784507_97.pdf adresinden erişilmiştir.