

İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Çalışmalarının İki Dillilik Bağlamında Değerlendirilmesi: New York Örneği¹

Bilingual Turkish Children

Evaluation of Written Expression Studies in the Context of Bilingualism: New York Example

Ezgi DADAŞ

ORCID: 0000-0002-3473-8594 ◆ Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi
Doktora Öğrencisi ◆ ezgidadas@uludag.edu.tr

Özet

Amerika’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenmeleri sorununu ön plana çıkarmak ve bu sorunu çözmek, ülkesinin dilini, kültürünü, geleneklerini bilmeden yaşayan bir neslin yetişmesinin önüne geçmek, devlet eliyle yapılacak projelerin başlamasına vesile olmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara öncü olmak gibi sebeplerle bu araştırmaya ihtiyaç vardır.

Amerika’da yaşayan Türk çocuklarının iki dilliliği ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Amerika’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazılı anlatım becerilerini tespit etmeye yönelik yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar, genellikle Amerika’da Türkçe öğretiminin durumu ve Türkçe eğitimi yapılırken kullanılan ders programları ile ders kitapları hakkında bilgi vermek üzerinedir. Dolayısıyla Amerika’da yetişen Türk çocuklarının iki dilliliğinin araştırılması, ana dilleri ile ilgili olan bilgi ve becerilerinin güncel durumlarının tespit edilmesi oldukça gereklidir. Ayrıca çocukların aidiyet ve kimlik kazanımları, iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından da bu konu önemlidir.

Amerika’nın çeşitli eyaletlerinde yaşayan iki dilli Türk çocukları, Türkçe dil okullarına giderek hem Türk dilini hem de Türk kültürünü öğrenmektedirler. Bu çalışmanın amacı, New York’ta bulunan bir Türk okulunun 9-11 yaş grubu, 6 öğrencisinin yazılı anlatım çalışmalarını “yanlış çözümlene yöntemi” ile değerlendirmek ve dil görünümlerini iki dillilik bağlamında incelemektir.

Öğrencilerden, “en güzel gününüzü anlatınız” konulu bir yazılı anlatım çalışması oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, belge analizi yoluyla elde edilmiştir. Birinci el kaynaktan elde edilen yazılı anlatım verileri, tarama tekniğine uygun olarak incelenmiş, öne çıkan hatalar tespit edilerek sıklık derecesine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre öğrencilerin en çok sırasıyla yazım- noktalama, dil bilgisi ve ses bilimsel alanlarda yanlış yaptıkları anlaşılmıştır. Bu yanlışlar, yanlış çözümlenmesi ilkesi, dilsel gelişim ve Avrupa diller ortak çerçevesinde belirtilen kazanımlar göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur. Yapılan yanlışlar değerlendirilerek probleme yönelik çözüm önerileri getirilmiştir.

Bu çalışma, Amerika’daki iki dilli Türk çocuklarının eğitim planlarının ihtiyaca yönelik olarak düzenlenmesine ve etkili bir ana dili eğitimi yapılmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu çalışmayla birlikte, Amerika’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının güncel durumu ortaya konularak mevcut araştırmaların güncellenmesine katkı sağlanacağı, yeni çalışmalara yön verileceği ve Amerika’da Türkçe eğitime yönelik sistemli bir dil politikası geliştirilmesine yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, Türkçe, İki Dilli Çocuklara Türkçe Öğretimi

¹ Bu makale, 8th International New York Conference on Evolving Trends in Interdisciplinary Research & Practices kongresinde sözlü olarak sunulan ancak tam metni yayımlanmayan “New York’ta Yaşayan Türk Çocuklarının Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi” adlı tebliğin içeriği geliştirilerek ve kısmen değiştirilerek üretilmiş hâlidir.

Extended Abstract



This research was conducted to bring to the fore the problem of bilingual Turkish children living in America learning their native language and to solve this problem, to prevent a generation from growing up without knowing the language, culture, and traditions of their country, to be conducive to the start of projects to be carried out by the state and to pioneer studies on this subject. It is needed for reasons such as. The number of studies on bilingualism among Turkish children living in America is relatively low. When the studies were examined, only one study was found to determine the written expression skills of bilingual children living in America. The studies generally provide information about Turkish teaching in America and the syllabuses and textbooks used while teaching Turkish. Therefore, it is essential to investigate the bilingualism of Turkish children growing up in America and to determine the current status of their knowledge and skills regarding their native language. In addition, this issue is essential in children's acquisition of belonging and identity and in developing their communication skills.

There are various reasons for the problems experienced by our children living in America regarding learning and using Turkish and their belonging to the Turkish identity. These reasons can be listed as follows:

In the United States, it is necessary to reach a sufficient number of students to provide education in the native language in schools at primary, secondary, and high school levels. Native language courses are taught as elective courses in schools, depending on the students' choices. Unfortunately, due to the low demand for Turkish lessons and the fact that Turks are distributed in many different states throughout America, unity on this issue has yet to be achieved. For this reason, our children are deprived of their right to receive education in their mother tongue.

Due to the inability to provide education in the mother tongue, Turkish language schools were opened under Turkish-American associations to meet the need. However, these language schools opened under associations conduct their lessons online, mostly with Turkish teachers living in Turkey. Because it is pretty challenging to find a teacher in America who is an expert in his field and can teach Turkish to bilingual children. Therefore, the efficiency of online training decreases compared to face-to-face training.

Another institution where Turkish is taught in America is community-based Turkish mother tongue schools. These schools are essential but cannot have the desired effect because classes are held only once a week and in minimal hours.

Language schools opened under associations, and community-based Turkish mother-tongue schools are unavailable in every state. Therefore, many Turkish children cannot benefit from these opportunities.

It is known that teachers working under the Ministry of National Education are assigned to some schools in Europe. This issue should not be carried out only with teachers in the Ministry of National Education. Researchers who have postgraduate studies on bilingualism and have improved academically should also be considered. However, opportunities remain limited due to the lack of a policy on this issue. Experts who want to teach Turkish abroad must have a work and residence permit in the USA to carry out their duties; this situation is not an issue a person can overcome alone. The support of state officials is required here, but unfortunately, there is no work on this subject.

Due to the dense Turkish population in Europe, while many projects are carried out for bilingual children living in Europe, there are very few projects for children living in America.

Institutions that teach Turkish to children in America follow different curricula. When the curriculum followed by the institutions is examined, it is seen that the knowledge and skills that each school aims to provide are different.

Some parents think there is no need for a school to teach Turkish and that their children can learn Turkish at home in the family environment.

Bilingual Turkish children living in various states of America go to Turkish language schools and learn both the Turkish language and Turkish culture. This study aims to evaluate the written expression works of 6 students, aged 9-11, from a Turkish school in New York, using the "false analysis method" and examine their language views in bilingualism.

Students were asked to create a written expression, "Describe your best day." The research data was obtained through document analysis. The scanning technique examined written expression data obtained from first-hand sources, and prominent errors were identified and classified according to their frequency. Accordingly, it was understood that the students made the most spelling, punctuation, grammar, and phonology mistakes. These errors have been revealed by considering the principle of error analysis, linguistic development, and the achievements stated in the common framework of European languages. The mistakes were evaluated, and suggestions were made to solve the problem.

This study will help organize the education plans of bilingual Turkish children in America according to their needs and provide effective native language teaching. In addition, it is thought that this study will contribute to updating existing research by revealing the current situation of bilingual Turkish children living in America, directing new studies, and helping to develop a systematic language policy for Turkish education in America.

Keywords: Bilingualism, Teaching Turkish to Bilingual Children

Giriş

İki dillilik üzerine birçok tanım yapılmıştır: Bloomfield, (1933) iki dilliliği “iki dili de ana dili düzeyinde kullanabilmek” şeklinde tanımlar. Weinreich, (1953) iki dilliliği “farklı dilleri dönüşümlü olarak kullanmak” olarak tanımlar. Grosjean, (2013) iki dilliliği “günlük yaşamda iki veya daha fazla dil ve lehçenin kullanımı” olarak görür. TDK, iki dilliliği “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” şeklinde tanımlar. Savaşçı ve Karahan, (2021) ise iki dilliliği “birden fazla dilde yeterlilik” olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlamalardan hareketle, bir bireyin iki dilli olarak kabul edilebilmesi için birden fazla dilde kendisini yeterince ifade etmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Fakat bir bireyin, birden fazla dilde yetkin sayılabilmesi için kendisini sadece okuyup yazarak ifade etmesi yeterli olamaz. Kişinin tüm beceri alanları ile o dilde yetkin olması beklenir. Buna göre iki dilliliği, “ihtiyaç olunan durumlarda, zorlanmadan, iki dili de tüm beceri alanları ile kullanabilme yetisine sahip olma” olarak açıklayabiliriz.

Uzun bir süredir iki dilliliğin bir avantaj olup olmadığı konusu tartışılmaktadır. Legendre, (2006) İngilizlerin, iki dillilik durumunu çocuğun gelişiminde bir dezavantaj olarak gördüklerini ifade etmiştir. Fransız makamlar, Türkçenin Fransızca öğrenimi üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu düşünerek, Türk ebeveynlerin aile ortamında Türkçe konuşmalarını gerektiğini dile getirmişlerdir (İnce, 2021, s.430). İki dilli bireylerin daha az kelime haznesine sahip olduklarını, iki dil konuşan evde büyüyen çocukların dil gelişiminin bazı dönemlerine daha geç ulaştıklarını, tek dilli çocuklara nazaran geride kaldıklarını; okuma ve yazma konusunda iki dil arasındaki farklılıklardan kaynaklı sorun yaşadıklarını, aile dilinden farklı bir dil olan okuldaki eğitim dilinde sorun yaşayacaklarından, okulda başarısız olacaklarını savunan görüşler de mevcuttur (Agvan ve Dönger, 2016, s. 160). Blocher (1982) ise iki dilliliği psikolojik açıdan incelemiştir. Ona göre iki dilli bir birey, yalnızca tek dilin konuşulduğu bir ortamda veya toplumda kendisini üstün görecektir ve bir hayal kırıklığı yaşayacaktır.

İki dilliliğin bireyler üzerinde akademik ve bilişsel anlamda olumlu etkilere neden olduğunu açıklayan birçok araştırma da bulunmaktadır. İki dilliliğin avantajları ile ilgili yapılmış ilk çalışmalardan biri Peal ve Lambert (1962) adlı araştırmacıların yapmış olduğu çalışmadır. Peal ve Lambert, bu çalışmada, Kanada’da yaşayan 10 yaşındaki okul çocukları üzerinde çalışmışlardır. Bu araştırmanın sonucunda, iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre hem sözlü hem de sözlü olmayan zekâ testlerinde tek dillilere oranla daha başarılı bir performans gösterdikleri görülmüştür. Bu sebeple onlara göre iki dilli çocuklar, tek dilli yaşlılarına göre bilişsel üstünlüklere sahiptir. Ayrıca iki dilli çocukların karmaşık görevlerin üstesinden daha iyi gelebileceklerini düşünürler. Bu çalışmanın ardından aynı sonuçları ortaya koyan birçok çalışma hazırlanmıştır. Örneğin Bialystok (1999) tarafından hazırlanmış çalışmada, iki dilli çocukların dikkatlerini tek dilli çocuklara göre daha uzun süre canlı tuttukları ifade edilmiştir. Baker, iki dilli çocukların daha yaratıcı olduğunu savunur ve onların kelimelere değişik çağrışımlar katma becerilerinin çok yüksek olduğunu düşünür (Baker, 2011, s.34). Haznedar, (2018) iki dillilerin, tek dillilere göre yürütme işlevleri bağlamında zihinsel avantajlara sahip olduğunu savunur. Çünkü iki dilli bir birey, iki dilliliği süresi boyunca yürütücü işlevlerini sürekli olarak eğitime ve kontrol etme durumundadır.

İki dillilik bir zenginliktir ve çocuklar için bilişsel anlamda faydalıdır. İki dilli olan bireyler, daha fazla insana ulaşarak onlar ile iletişime geçebilir, farklı ortamlara kolayca uyum sağlayarak iletişimsel alanda daha esnek, sabırlı ve empatik olabilirler. Daha fazla dünya deneyimine sahip olduklarından diğer kültürlerle karşı daha yapıcı ve pozitif bir tutumda olurlar; yaratıcı düşünürler ve erken bilişsel gelişimde daha hızlı ilerleme gösterirler (Boyacı, 2018, s. 13-14). Bu anlamda, iki dilliliğin hem kültürel, hem sosyolojik, hem psikolojik, hem de kişisel gelişime yönelik avantajlarının olduğunu da söyleyebiliriz.

İki dilliliğin dezavantajlı bir durum olduğunu savunan araştırmacılar, iki dillilerin akıcı bir dil kullanamadıklarına ve sınırlı kelime bilgisine sahip olduklarına inanırlar. Fakat bu durumu bir dezavantaj olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olmaz. İki dilli bireylerin yaşadıkları bazı problemler, yürütücü işlevlerini geliştirmeye çalışmalarının ve karmaşık zihinsel organizasyonlarının bir sonucudur. İki dilli bireyin, daha önce öğrenmiş olduğu dile alışkanlık göstermesi, bu dilin yapısını, sistemini ve kalıplarını bırakamaması sebebiyle diller arasında hatalı aktarımlar yapması, iki dilli bireyler için bir dezavantaj oluşturmaktadır. Ayrıca iki dilli çocukların, eğitim süresi boyunca yaşayacakları sorunlarla baş etmeleri, ebeveynleri için de stresli bir süreci oluşturabilir. Fakat bu dezavantajlara rağmen avantajların, dezavantajların önünde olduğunu da söylemek gereklidir. Çünkü iki ya da daha fazla dil öğrenmenin beyin gelişimine katkı sağladığı, beyni zinde tuttuğu, beynin daha aktif çalışmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla iki dilliler, iki dilli olma süreçlerinde problem yaşasalar da problem çözme becerileri gelişeceği için motivasyon ve dikkat becerileri artacağı için bu durumun üstesinden kolaylıkla gelebileceklerdir.

Amerika'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynleri genellikle Türk dilini ve kültürünü çocuklarına aktarma isteği içindedir. Fakat ne yazık ki hem aileler hem de kuşaklar arasındaki düşünsel farklılıklar, çocukların ana dile maruz kalma durumu ve süresi, dili kullanma ve sürdürme ihtiyaçları gibi birçok sebepten dolayı Amerika'da yaşayan iki dilli Türk çocukları arasında dilimizin bir erozyona uğradığı da gerçektir. Yaşanan bu dil erozyonunun çeşitli sebepleri bulunmaktadır:

Amerika'da yürütülen dil politikaları, tarihî, sosyal ve politik olaylara bağlı olarak değişmiştir. Amerikan hükümetinin Birinci Dünya Savaşı ile İkinci Dünya savaşı arasındaki süreçte, farklı dil gruplarına karşı oldukça tutucu bir politika yürüttüğü bilinmektedir. Uzun bir süre, okullarda "yalnızca İngilizce" politikası yürütülmüştür. Örneğin California eyaletinde iki dilli eğitim yasaklanmış, iki dilli öğretim programları kaldırılmıştır. Arizona ve Massachusetts eyaletlerinde de bu kararlar uzun bir süre uygulanmıştır. Ancak 2002 yılı sonrası iki dilli öğrenciler için eğitim- öğretim uygulamaları oluşturulmaya başlanmıştır. Amerika'da iki dilli eğitim veren okulların açılabilmesi için konsolosluklara başvuru yapmak gereklidir. Konsolosluklara başvuru yapabilmek için ise konsolosluğun belirlediği yeterli öğrenci sayısına ulaşmak gereklidir. Fakat Türklerin Amerika genelinde çok farklı eyaletlerde yaşamaları, birlik oluşturamamaları sebebiyle Türkçe eğitim verebilecek iki dilli okulların açılmadığı bilinmektedir. Bazı ebeveynlerde, çocuklarının okul hayatlarında ve akademik anlamda geride kalmamaları, dışlanma yaşamamaları için Türkçeye göre İngilizceyi kullanma becerilerinin daha iyi olması gerektiğine dair düşünceler vardır. Özellikle de Türk nüfusunun çok yoğun olarak bulunmadığı eyaletlerde insanlar bireyselleşmeye yönelmektedir. Dolayısıyla çocukların Türkçeyi kullanabilecekleri, dil becerilerini geliştirebilecekleri ortamlar oluşmamaktadır. Amerika'da doğmuş, büyümüş çocuklarda yeni bir mekânsal kimlik oluşmaktadır. Aile içerisinde oluşturulmaya çalışılan o Türk kimliği hem okul çevrelerinin hem de arkadaş çevrelerinin etkisiyle yavaş yavaş yeni bir kimliğe dönüşmektedir. Amerika'da doğmuş, büyümüş çocukların Türklerin bulunduğu ortamlara

girdiklerinde, Türkçe konuşurken hata yapma korkusu yaşadıkları ya da Türkçe konuşmaktan çekindikleri ve sohbetin kısa bir süre sonra İngilizceye döndüğü gözlemlenmiştir.

“Bir dilin akıbetinin ne olacağı üç önemli faktöre bağlıdır: Birinci faktör, bir dilin ekonomik, sosyal ve dilbilimsel gücüdür. İkinci faktör, dili konuşanların sayısı, coğrafi dağılımı, doğum oranı ve içinde bulunduğu topluluktan birisiyle evlenme oranı gibi unsurlardır. Üçüncü faktör ise medya, yasalar, okul, iş piyasası, kültür ve din gibi unsurlardır” (Demirhan ve Akgün, 2017, s.71- 72). Bu unsurlar, Türkçenin Amerika’da nasıl daha güçlü bir hâle geleceğini ve dil- kültür erozyonunun nasıl önüne geçileceğine dair ipuçları vermektedir.

Yurt dışında yaşayan birçok iki dilli Türk çocuğunun akademik anlamda bazı problemler yaşadığı bilinmektedir. Yurt dışında yetişmiş çocuklarımızın PISA sonuçları bu durumu ortaya koymaktadır. 7 farklı ülkedeki Türk çocukları ile bir çalışma yapılmıştır. Buna göre Türk çocuklarının başarıları hem Türkiye’deki yaşitlarının başarılarından hem de ülkelerindeki yaşitlarından çok geridedir (Bican, 2017, s. 3). Bu çocukların, buldukları ülkenin eğitim sistemi içerisinde başarısız olmalarının şüphesiz ki en önemli sebeplerinden biri de ana dillerine hâkim olamamalarıdır. Çünkü ikinci dil, ana dilden hareketle öğrenilir. Dil becerileri iyi olmayan bir bireyin okuma ve anlama becerileri de iyi olamamaktadır. Bunun sonucunda da akademik başarısızlık kaçınılmazdır.

Bir çalışmanın sonucuna göre yurt dışında yaşayan 3. nesil arasında Türkçe bilen yüzdesi yalnızca %23,1’dir (Pilancı, 2009, s. 136). Amerika’daki yeni nesil Türklerin önemli bir kısmı, Türkiye hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir. Birçok çocuk, “nerelisiniz?” sorusuna babaları ve anneleri Türk olmasına rağmen “Amerikalıyım” cevabını vermektedir. Bostancı, (2014) çalışmasında Amerika’da yaşayan iki dilli Türklerin dil kullanımları ile tercihleri ve Türkçeye olan tutumları konusunda bir araştırma yapmıştır. Buna göre Türk göçmenlerin miras dillerinden uzaklaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Birinci kuşak göçmenler, Türkçeye karşı daha pozitif bir tutum sergilerken ikinci kuşak Türklerin Türkçeden uzaklaşmış olduğu sonucuna varılmıştır. Otçu, (2014) çalışmasında Amerika’nın göçmenlere özel bir dil politikası oluşturamadığı konusunda eleştiriler getirmiştir. Bu konuda, Amerika’nın Avrupa’nın gerisinde olduğunu ifade eder. Bu sebeple de Türkçenin Amerika’daki geleceğinin tehdit altında olduğunu düşünür. Dolayısıyla Türk çocuklarının miras dillerinden uzak kaldıkları ve miras dillerine ait kazanmaları gereken becerileri kazanamadıkları anlaşılmaktadır. Otçu’nun (2016) bir diğer çalışması ise New York’taki toplum temelli bir okulun, Türk dilini geliştirme ve ABD’de Türk kültürel kimliğini oluşturma konusundaki rolünü araştırmaktır. Çalışmanın sonucuna göre ebeveynlerin Türkçe kullanma konusundaki teşviklerine rağmen çocukların İngilizce kullanmaya daha fazla eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ekiyor (2018) çalışmasında Amerika’da yaşayan göçmenlerin dil becerileri, dil tercihleri, kendi dillerini koruma ve geliştirme durumlarını uluslararası perspektifinden ele almıştır. 511 Türk ile yapılan çalışmanın sonucuna göre birinci kuşak Türklerin dil becerilerinin oldukça iyi bir durumda olduğu gözlemlenirken ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin dil becerilerinin zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız, Arslan ve Thomas, (2021) Almanya’da Türkçe- Almanca iki dilli büyüyen çocukların iki ya da çok dillilik durumlarını araştırmıştır. Araştırmacılar tarafından ebeveynlere çocukları ile alakalı çeşitli sorular yöneltilmiştir. Buna göre bir ebeveyn, iki dilli olarak büyüyen çocuğunun konuşması sırasında konsantrasyon eksiklikleri yaşadığını belirtmiştir. Çocuklarının Türkçe anlama düzeyinin iyi olduğu fakat konuşma becerisinin iyi olmadığı belirtilmiştir. Çalışmadaki bir diğer ebeveyn ise çocuğunun Almanca konuşmakta daha çok istekli olduğunu ifade etmiştir. Sönmez’in (2018) çalışmasında “Hollanda eğitim sistemindeki Türk çocuklarının akademik başarı yönünden yerli ve

yabancı çocuklara göre daha geri bir seviyede olduğu aktarılmıştır. Hollanda'nın kültürlerarası yaklaşıma eğitimde yer vermesine rağmen Türk çocukları üzerinde uygulanması konusunda yetersiz kaldıkları, tam anlamıyla bu etkileşimin yansıtılmadığı" ifade edilmiştir. Sönmez'in (2018) çalışmasında Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ise Türkçe ile Fransızca kelimeleri birbirine karıştırdıkları, Türkçe kelime hazinelerinin oldukça sığ olduğu, çocuklar tarafından Fransızca konuşmaya öncelik verildiği, dengeli iki dillilik olarak adlandırılan iki dilliliğe ulaşamadıkları ve çocukların cümleye Türkçe başlayıp Türkçe devam edemedikleri de aktarılmıştır. Kızıleme ve Okur'un (2020) çalışmasında Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının anadillerinde kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, akranlarından akademik anlamda geri kaldıkları aktarılmıştır. Türk çocuklarının iki dil arasında bocaladıkları, uyum ve iletişim sorunları yaşadıkları dile getirilmiştir. Bunun sonucu olarak da Türk çocuklarının ilkokul ve ortaokuldan diplomasız olarak ayrıldıkları ifade edilmiştir.

Hem Avrupa'da hem Amerika'da yaşayan çocuklarımızın Türkçe öğrenimi ve kullanımı konusunda yaşamış oldukları problemler, yapılan çalışmaların sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Bu yaşanan problemlerin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Bu sebepler, Amerika'da yaşayan Türk çocukları için şöyle sıralanabilir:

1. Amerika Birleşik Devletleri'nde, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki okullarda ana dilde eğitimin yapılabilmesi için yeterli bir öğrenci sayısına ulaşmak gerekmektedir. Ana dili dersleri, öğrencilerin seçimlerine bağlı bir şekilde okullarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Fakat ne yazık ki hem Türkçe dersine olan talebin azlığı sebebiyle hem de Amerika genelinde Türklerin çok farklı eyaletlere dağılım göstermeleri sebebiyle bu konuda birlik sağlanamamıştır. Bu sebeple çocuklarımız, ana dilde eğitim görme hakkından uzak kalmışlardır.

2. Ana dilde eğitimin sağlanamaması sebebiyle ihtiyacı karşılayabilmek için Türk-Amerikan derneklerine bağlı olarak Türkçe dil okulları açılmıştır. Fakat derneklere bağlı olarak açılmış bu dil okulları, derslerini çoğunlukla Türkiye'de yaşayan Türkçe öğretmenleri ile çevrim içi olarak yürütmektedir. Çünkü alanında uzman, iki dilli çocuklara Türkçe öğretebilecek bir öğretmeni Amerika'da bulmak oldukça zor bir iştir. Dolayısıyla yüz yüze eğitime kıyasla, çevrim içi olarak yapılan eğitimlerden alınan verim azalmaktadır.

3. Amerika'da Türkçe öğretiminin yapıldığı bir diğer kurum ise toplum temelli Türkçe ana dili okullarıdır. Bu okulların önemi büyüktür fakat derslerin yalnızca haftada bir gün ve çok sınırlı saatlerde yapılması sebebiyle istenilen etkiyi gösterememektedir.

4. Derneklere bağlı olarak açılmış dil okulları ve toplum temelli Türkçe ana dili okulları her eyalette bulunmamaktadır. Dolayısıyla birçok Türk çocuğu bu fırsatlardan da faydalanamamaktadır.

5. Bireysel çabalarla, velilerin sponsorlukları veya yardım kuruluşları ile ayakta kalmaya çalışan kurumlar sınırlı bütçeye sahip olmaları sebebiyle istenilen faaliyetleri gösterememektedir.

6. Türkçe öğreten okulların veya derneklerin kurulabilmesi için Amerikan hükümetinden onay alma konusunda problem yaşanması, karmaşık ve uzayan diplomatik süreçler.

7. Yurt dışında yaşayan Türklere Türkçe öğretimi, iki dillilere Türkçe öğretimi, çocuklara Türkçe öğretimi gibi çalışma alanlarına gereken değerin verilmemesi, çalışmaların çok az olması ve bu çalışma alanlarının Türkçe öğretimi içerisinde ayrı bir dal olarak tanımlanmaması.

8. Hedef kitleye yönelik alanda yetişmiş uzmanın çok az bulunması. Yetişkin yabancıya Türkçe öğreten bir öğretici de ana dili Türkçe olan çocuklara Türkçe öğreten bir öğretici de iki dilli bir çocuğa nasıl Türkçe öğreteceği konusuna hâkim değildir. Bu sebeple de öğretimden verim alınamamaktadır.

9. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak çalışan öğretmenlerin, Avrupa'daki bazı okullara görevlendirildiği bilinmektedir. Bu konu, yalnızca MEB'de çalışan öğretmenler ile yürütülmemelidir. İki dillilik konusunda lisansüstü çalışan, akademik anlamda kendini geliştirmiş olan araştırmacılar da göz önünde bulundurulmalıdır. Fakat bu konuda bir politikanın oluşmaması sebebiyle imkânlar kısıtlı kalmıştır. Çünkü yurt dışında Türkçe öğretimi için görev almak isteyen uzmanların görevlerini yapabilmeleri için Amerika'da çalışma ve oturma iznine sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum, kişinin tek başına üstesinden gelebileceği bir konu değildir. Burada devlet yetkililerinin desteği gereklidir fakat ne yazık ki bu konuda bir çalışma bulunmamaktadır.

10. Türk nüfusunun Avrupa'da yoğun olması sebebiyle, Avrupa'da yaşayan iki dilli çocuklara yönelik birçok proje yapılırken, Amerika'da yaşayan çocuklara yönelik projelerin çok az bulunması.

11. Amerika'da çocuklar için Türkçe öğretiminin yapıldığı bazı kurumlarda çalışan kişilerin öğretmen olmamaları. Bu durum, Türkçe öğrenmek isteyen çocuklarımızın dilimizden ve kültürümüzden uzaklaşmasına sebep olmaktadır.

12. Amerika'da çocuklara Türkçe öğretimi yapan kurumların birbirinden farklı öğretim programı takip etmeleri. Kurumların takip ettiği ders programları incelendiğinde her bir okulun kazandırmayı amaçladığı bilgi ve becerilerin farklı olduğu görülmüştür.

13. Kurumlarda seviyeler ve sınıflar belirlenirken ölçme değerlendirme hatalarının yapılması, sınıftaki çocuklar arasında beceri alanlarında büyük farklılıkların bulunması.

14. Bazı ebeveynlerin, Türkçe öğretimi için bir okula ihtiyaç olmadığını, evde aile ortamında da çocuğunun Türkçe öğrenebileceğini düşünmesi.

Ana dilinin yaşamın her alanında ne kadar önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yurt dışında yaşayan çocuklarımızın yaşamış oldukları sorunlardan yola çıkarak bu sorunlara çözümler getirmek gerekmektedir. Bu sebeple, yurt dışında yaşayan çocuklarımızla ilgili olarak bir durum tespiti yapmak son derece önemlidir.

Literatür taraması sonuçlarına göre Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının dil görünümünü iki dillilik bağlamında inceleyip sonuçları ortaya koyan çalışma sayısı ülkemizde yalnızca bir tanedir. Bu çalışma, 2023 yılında Yılmaz tarafından hazırlanmıştır. Söz konusu olan çalışma, bir yüksek lisans tezidir. Bu nedenle, Amerika'da yetişen Türk çocuklarının iki dilliliğinin araştırılması, ana dilleri ile ilgili olan bilgi ve becerilerinin güncel durumlarının tespit edilmesi ihtiyacı bulunmaktadır.

Bu çalışmada, New York'ta bulunan bir Türk okulunun 9-11 yaş grubu, 6 öğrencisinin yazılı anlatım çalışmaları incelenmiştir ve Türkçe dil görünümüleri iki dillilik bağlamında ortaya konmuştur. Öğrencilere, yazma konusu verilerek bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin, yazılı anlatımlarındaki yanlışları, yanlış çözümlenmesi ilkesi, dilsel gelişim ve *Avrupa Diller Ortak Çerçevesinde* belirtilen kazanımlar göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur. Yapılan yanlışlar değerlendirilerek probleme yönelik çözüm önerileri getirilmiştir.

Amaç

New York'ta bulunan bir Türk okulu öğrencilerinin yazma becerilerini "yanlış çözümlenme yöntemi" ile değerlendirmek ve dil görünümünü iki dillilik bağlamında incelemektir.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal

ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s. 340).

Araştırmanın verileri, belge analizi yoluyla elde edilmiştir. “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli belgelerin toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir” (Sak vd., 2021, s. 228).

New York, Manhattan’da bulunan bir Türk okulu ziyaret edilmiştir. Bu okulun, bir sınıfındaki öğrencilerine, “en güzel gününüzü anlatınız” konulu bir yazılı anlatım çalışması verilmiştir. Çocuklara, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra 30 dakika süre verilerek yazılı anlatımlarını oluşturmaları istenmiştir. Çalışma, New York, Manhattan’da bir Türk okulunda öğrenim gören 6 öğrenci ile sınırlıdır. Türkçe derslerine olan katılımın az olması ve bir konu ile alakalı istenilen ve beklenen düzeyde yazı yazabilecek beceride olan öğrenci sayısının oldukça sınırlı olması sebebiyle çalışma grubu 6 öğrenci ile sınırlı kalmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarından toplanan veriler, yanlış çözümlene yaklaşımına göre incelenmiştir. Dört temel dil becerisinin birbirine bağlı olarak gelişim gösterdiğini söylemek gereklidir. Bir beceri alanındaki eksiklik, diğer beceri alanına büyük bir oranda ve olumsuz anlamda etki etmektedir. Bu sebeple, yazma öğrenme alanında bulunan eksikliklerin ortaya çıkarılmasının, diğer beceri alanlarındaki eksiklikleri görmemize de yardımcı olacağı düşünülmüştür. Dolayısıyla bu hataların görülmesi, diğer becerilerdeki eksikliklerin de giderilmesine yardımcı olacaktır. Yanlış çözümlene yaklaşımı, hataların gözle görülebilir bir şekilde olmasını sağlar ve düzeltilebilme imkânını da vermektedir. Yanlış çözümlene yöntemi, bulguların sayısal verilerle aktarılması bakımından da elverişlidir. Bu yöntem ile öğretmen, öğrencilerinin ne durumda olduğunu anlayabilir, öğrenci de kendi durumu ile ilgili bir öz değerlendirme yapabilir. Ayrıca yanlış çözümlene, “öğreticinin öğretim yöntem ve tekniğini, hazırladığı materyallerin etkinliğini kontrol etmesini, öğretimin gidişatının değerlendirmesi ve öğretim programının alınan verilere göre tekrar düzenlenmesi konusunda yol göstericidir” (Bölükbaş, 2011, s.1359).

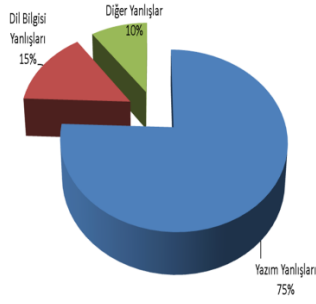
Yanlış çözümlene yöntemi, yabancılara Türkçe öğretimi alanında da kullanılmaktadır. Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataları ortaya koyan çalışmalarda oldukça fazla tercih edilmektedir. Örneğin bu çalışmalardan biri, Özkan (2021) tarafından yapılmıştır. Özkan, çalışmasında, Ruandalı öğrencilerin yazılı anlatımlarını yanlış çözümlene yöntemine göre incelemiştir. Bir diğer çalışma ise Şihanlıoğlu (2021) tarafından yapılmıştır. Şihanlıoğlu, tezinde Türkiye’deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi yapmıştır.

Çalışmanın verileri, dilsel gelişim ve Avrupa diller ortak çerçevesinde belirtilen kazanımlar göz önünde bulundurularak, *dil bilgisi yanlışları*, *yazım yanlışları* ve *diğer yanlışlar* başlıkları altında toplanmıştır. Birinci el kaynaktan elde edilen yazılı anlatım verileri, tarama tekniğine uygun olarak incelenmiş ve öne çıkan hatalar tespit edilerek sıklık derecesine göre sınıflandırılmıştır.

Bulgular

Yapılan taramalar sonucunda tespit edilen yanlışlar; yazım yanlış, dil bilgisi ve diğer yanlışlar olmak üzere üç ana başlık altında toplanmış ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bulunan yanlışların %75’i yazım yanlış, %15’i dil bilgisi yanlış ve %10’u diğer yanlışlardır.

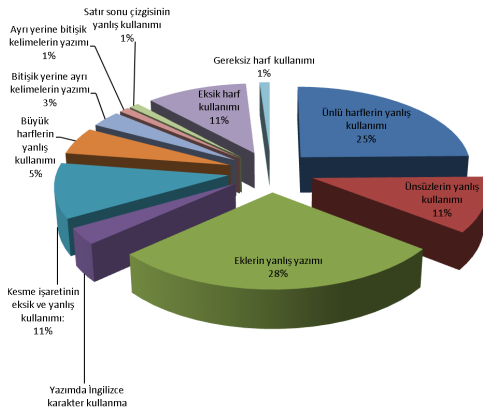
Grafik 1: Yapılan Yanlışların Dağılımı



a) Yazım Yanlışı ve Noktalama İşareti Kaynaklı Yanlışlar

Toplam yanlışlar içinde yazım yanlışları, %75 oran ile en fazla paya sahiptir. Yazım yanlışı kaynaklı hataların %28'i eklerin yanlışı yazımı ile ilgili iken, %25'i ünlü harflerin yanlışı kullanımı ile ilgilidir. Ünsüzlerin yanlışı kullanımı oranı ise %11 iken eksik harf kullanımı oranı da %11 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Grafik 2: Yazım Yanlışı Kaynaklı Yanlışların Oransal Dağılımı



Bu yanlışlardan örnekler şu şekildedir:

Ö1: Benim en sevdiğim gün bisiklet sürmeye **örendiğim** gün.

Ö1: İlk ben ve annem iki tekerli **bisikletimli** parka **göttürdük**.

Ö1: Sonra annem bana yarım **saat'den** kısa **zaman'da öğretti**.

Ö1: O kadar mutlu **oldum'ki**

Ö1: O günü artık hiç **unut'mayacağım**.

Ö1: **Baba'ma ve kardeşi'me** duyurunca benden çok gurur **duydu'lar**.

Ö1: Akşam **yemeyine** annem bana en sevdiğim **yemeyini** yaptı.

Ö2: O gün ailem hiç birşey demediler.

Ö2: Annem, Okuldan gelince ailem büyük **supriz** yaptılar.

Ö2: Annem, **Babam, Kardeşim, Anneannem, Dedem, Halam ve Babaannem ordaydı**.

Ö2: Babaannem ve **Halam** Türkiye'de **yaşıyorlar**, ama o kişi bize **gelmiştiler**.

Ö2: Salonu en sevdiğim renkle **decor** yaptılar.

Ö2: Babam bana büyük **oyuncak** araba almıştı.

Ö3: Benim en güzel günüm benim on **birinçi doğum gunumdum, çuncu** benim arkadaşlarım geldi.

Ö3: Bir **vidiyo** oyunu **ötöbusu** geldi ve biz **oyün oyünadık**.

Ö3: Benim çok **sevdim küzenim** Efe geldi ve ben çok mutlu **öldüm**.

Ö3: **Bü** benim **covidden** sonra **döğümgunumdu, oyuzden** çok iyi bir doğümgunudu.

Ö4: **Arkadaşlarımın** adları Noah ve Patrick.

Ö4: O gün babam bizi **götürdü** Spare Time'a.

Ö4: Türk **Okul'dan** sonra hazırlandım.

Ö4: O **yuzdan** basketbol oynadık.

Ö4: Gitmek için kırk **bes** dakika arabada durmamız lazımdı.

Ö4: Arabada çoğunlukla **dışaradaki** şeyleri konuştuk.

Ö4: **Kirk** beş dakika sonra Spare Time'a **vardık**.

Ö4: Girince **cok** eğlenceli görünüyordu.

Ö4: Bazı **oyun larda** arkadaşlarım kazandı.

Ö4: O **yuzdan** tuvalete gittik.

Ö4: Yine kırk beş **dakikayda** hepimiz çok yorulduk.

Ö4: Noah ve Patrick'i **biraktikten** sonra ben ve babam eve gittik.

Ö4: O **gü** eğlenceli bir gündü.

Ö5: **Floridaya gitceyim** hatırladım çok **haycanlıydim** o yüzden **kavaltıya** indim.

Ö5: **Kiyafetlerimi** giydim ve **arbaya** indim.

Ö5: 24 **satlik** yola gitmeye **başladık**.

Ö5: Yolda çok güzel şeyler **gürdük**.

Ö5: Yolda **giterken** akşam **oldunu farkettim o yuzden baba ma hotel de** durmasını **söledim** ki **uyuyalımdı**.

Ö5: Yola devam **etelim** diye 6 **satimiz kalmışdı**.

Ö5: 6 **sat** sonra **Floridaya** geldik.

Ö5: Arkadaşım **Ayazla** havuzda oynadık.

Ö5: Sonra **herkez yattha** gitti.

Ö5: Ve **bigun** sonra denize gittik **birsürü** hayvan **gurdük** sonra **Floridada** sokakları gezdik, çok **güzelerdi orda** çok güzel yemekler vardı.

Ö5: **On dan** sonra gün **bitmişdi**.

Ö5: İkinci günüm **büle** geçti.

Ö5: **Floridayı** çok sevdim, **yene** gitmek istiyorum.

Ö6: En güzel günümü **anlatıcağım**.

Ö6: O **ğün** tatildi, çok erken **kalkdık**.

Ö6: Oraya **girdimizde** birlikte kahvaltı yaptık.

Ö6: Ben ve arkadaşlarım onların **trampolinde** zıpladık.

Ö6: Birkaç saat **sonra da saklanbaç** oynadık.

Ö6: **Sıkıldımızda** onların çok hızlı giden scooterlarına binip dondurmacıya gittik ben **ordan vanillalı** dondurma aldım.

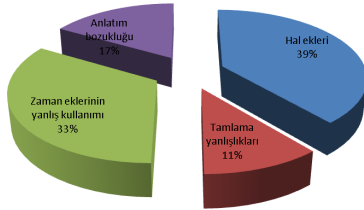
Ö6: Sonra evlerine **gittimizde** akşam **yemeyini tv'yi** izlerken yedik.

Ö6: Bir **suru** oyunlar **oynaudık**.

b) Dil Bilgisi Kaynaklı Yanlışlar

Dil bilgisi ile ilgili yapılan hatalar, hâl ekleri, zaman eklerinin yanlış kullanımı, tamlama yanlışlıkları ve anlatım bozuklukları başlıkları altında toplanabilir. En fazla yanlışın, %39 oran ile hâl ekleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından yapılan hatalar aşağıdaki grafikte verilmiştir.

Grafik 3 : Dil Bilgisi Yanlışlarının Oransal Dağılımı



Hâl Ekleri

Bu bölümde, hâl eklerinin kullanımıyla ilgili gözlenen hatalar değerlendirilecektir. Yazılı anlatımlarda, kullanılması gerekenden farklı hâl eklerinin kullanıldığı, eksik ya da fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Hâl ekleri ile ilgili olarak 7 hata yapılmıştır. 7 hatanın 5'i "belirtme durumunun yanlış kullanımı" ile ilgili yapılan hatalardır. Öğrenciler tarafından, çoğunlukla belirtme durumu eki yerine yönelme eki kullanıldığı görülmüştür. Bir hata, edat kullanımının yerine "den" ayrılma ekinin kullanılması ile ilgilidir. Bir diğer hata ise eksik yönelme ekinin kullanılmasıdır.

Bu yanlışlardan örnekler şu şekildedir:

Ö1:

- 1) Bisiklet **sürmeye** öğrendiğim gün
- 2) **Bisikletimli** parka götürdük
- 3) **Benden** çok gurur duydular
- 4) Annem bana en sevdiğim **yemeyini** yaptı.

Ö4:

- 1) **Arkadaşlarıma** davet ettim

2) **Bir oyuna** yendik

Ö5:

1) Florida'ya **gideceğim** hatırladım.

Zaman Eklerinin Yanlış Kullanımı

Zaman eklerinin yanlış kullanımı ile ilgili tespit edilen yanlışlardan örnekler şu şekildedir:

Ö2: **gelmiştiler**

Ö5 : **gitceyim, uyuyalımdı.**

Ö6: **anlatıcağım**

Tamlama Yanlışlıkları

Yapılan hataların, bir kısmının da tamlanan eki eksikliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yapılan yanlışlardan bazıları şu şekildedir:

Ö4 :Türk **okula** katıldım.

Mercimek **çorba** içtim.

Anlatım Bozukluğu

Bu başlık altında, gereksiz sözcük kullanımı ve yanlış sözcük kullanımı tespit edilmiştir. Yapılan yanlışlardan bazıları şu şekildedir:

Ö1:Sonra annem bana, yarım **saat'den** kısa **zaman'da bana** öğretti.

Ö2: Salonu en sevdiğim renkle **decor** yaptılar.

Ö3: Benim en güzel günüm **benim** on birinci doğum gunumdum.

Ö4: **Yenide** çok eğlenceliydi.

c. Diğer Yanlışlar

Yukarıda sıralanan yanlışların dışında yüzdesi çok düşük olan tek tek ele alındığında araştırmamızın sonucunu değiştirmeyecek nicelikteki yanlışlar bu bölümde toplanmıştır. İki örnekte nesne eksikliği, bir örnekte edat eksikliği, 2 örnekte, İngilizce karakter kullanımı ve 3 cümlede söz dizimi hatası tespit edilmiştir.

Ö1: Sonra annem bana yarım **saat'den** kısa **zaman'da** bana öğretti.

Ö1: **Baba'ma** ve **kardeşi'me** duyurunca **benden** çok gurur duydular.

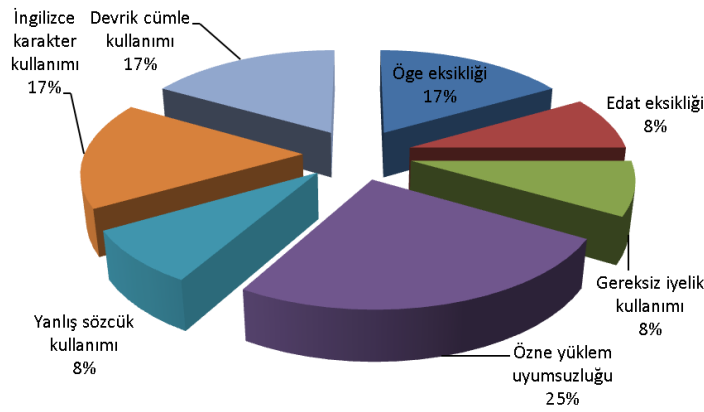
Ö2: Salonu en sevdiğim renkte **decor** yaptılar.

Ö5: Babama **hotelde** durmasını söyledim.

Ö4:O gün babam bizi götürdü Spare Time'a.

Ö4: Bowling oynamaya gittik sonra.

Ö5: Yolda **giterken** akşam **oldunu** fark ettim **o yuzden baba ma** **hotelde** durmasını **söledim** ki **uyuyalımdı.**

Grafik : 4 Diğer Yanlışların Oransal Dağılımı

Sonuç ve Tartışma

Amerika’da Türkçe öğretimi yapan bazı Türk okullarının müfredatlarında yazım ve noktalama konusu yer almamaktadır. Yazım ve noktalama eğitimi yani “yazım eğitimi” söz konusu değildir. Okul programlarının, Avrupa Ortak Başvuru Metninin açıklamaları ve kazanımları göz önünde bulundurulmadan oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu metinde, A1 seviyesinden başlayarak C1 seviyesine kadar yazım ve noktalama eğitiminin yapılması gerektiği yer alır. Öğrencilerin iki dilli veya çok dilli olmaları sebebiyle daha önce öğrenmiş oldukları dillerden yapmış oldukları yanlış aktarımlar, bu çalışmanın en dikkat çeken sonuçlarından biridir.

İki dilli öğrenciler, dil bilgisel anlamdaki bilgi eksikliğinden dolayı da yazım hataları yapmışlardır. Örneğin, öğrencilerin büyük bir kısmının ünsüz sertleşmesi , -e - de, ve - den gibi hâl eklerinin kullanımı gibi konularda bilgi eksikliğine sahip olduğu görülür. Ki bağlacının kullanımı konusunda da sıkıntılarının olduğu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarından anlaşılmaktadır. Önemli dil bilgisi konularından biri olan ses uyumu ve ünlülerin kullanımı konusundaki hatalar da bu başlık altında dikkat çeken hatalardandır.

Konuşma dili ile yazı dilinin arasındaki farkın bilinmemesi, konuşulduğu veya duyulduğu gibi yazılmasından dolayı bu hataların aile veya öğretmenler tarafından düzeltilmediği anlaşılmıştır. Ders sırasında kullanılan materyallerin öğretimde etkili olamadığı ya da yeterli olamadığı görülmüştür. Öğrencilerin okulda öğrendiği bilgileri, pratiğe dökemediği sonucuna ulaşılmıştır. Okul, arkadaş ve çevrenin dili İngilizce olduğu için öğrenilen bilgilerin unutulması, yapılan yanlışların sebeplerinin başında gelmektedir. Yazma pratiklerinin yeterince yapılmadığı, yapılsa da düzeltmeye yönelik yeterince dönütlerin verilmediği anlaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, araştırma konusu ile ilgili yalnızca 1 çalışmanın olduğu görülür. Buna göre Yılmaz’ın, 2023 yılında hazırlamış olduğu tezde, bu çalışmanın sonuçlarına oldukça benzer sonuçların ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Yılmaz’ın tezinde, Amerika’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarındaki yazım- noktalama yanlışları ve anlatım bozuklukları tespit edilmiştir. Buna göre Türk çocuklarının genel anlamda, yazım ve noktalama yanlışı yaptıkları, anlatım bozukluğu içeren cümleler kullandıkları, gereksiz sözcük kullandıkları, tamlamalarla, eklerle ilgili yanlışlıklar yaptıkları, özne- yüklem uyumsuzluğu içeren cümleler yazdıkları, mantık yanlışlıkları yaptıkları belirtilmiştir. Yapılan yanlışlar, ayrıntılı olarak incelendiğinde ise alfabe farklılığından kaynaklı yanlışlar, kelime aktarımı/kavram yanlışları, bağlaç olan “da/de”nin yazılışıyla ilgili yazım yanlışlarının bulunduğu,

bağlaç olan “ki”nin yazılışıyla ilgili yazım yanlışların yapıldığı, ayrı/bitişik yazılan kelimelerin yazılışıyla ilgili yazım yanlışlarının yer aldığı, büyük harflerin kullanımıyla ilgili yazım yanlışlarının yapıldığı, sesler ve ses uyumlarıyla ilgili yazım yanlışlarının bulunduğu, ünsüz uyumu/benzeşmesi/yumuşaması ve seslerin karıştırılmasından kaynaklı yazım yanlışlarının yapılmış olduğu görülmektedir.

Öneriler

1. Amerika’da Türkçe eğitim veren tüm kurumların öğretim programlarında yazım ve noktalama konusuna yer vermesi gerekmektedir.
2. Yazımdan kaynaklı yanlışları azaltmak için dikte üzerinde ve seslerin öğretiminde temel seviyede yoğun olarak durulmalıdır.
3. Öğrenciler tarafından sürekli karıştırılan (ı,ö,ü) sesleri üzerinde özellikle durulmalı ve Türkçedeki ses uyumu öğrencilere temel seviyeden itibaren kavratılmaya çalışılmalıdır.
4. İngilizceden yapılacak olumsuz aktarımların öğretmenler tarafından önceden bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir.
5. Sınıflarda, her seviyede öğrencilerin dil gelişimine dikkat edilmeli ve yazma becerisi zayıf olan öğrencilere yönelik ek uygulamalar yapılmalıdır.
6. Öğrenciler, Türkiye’de veya Amerika’da yaşayan akraba, arkadaş vb. tanıdıklarıyla Türkçe yazışmaya, konuşmaya teşvik edilmelidir. Türkçe konuşmanın ve kullanmanın bir alışkinlik haline gelmesi gerekir. Bunun için de motivasyon ve sürekliliğin sağlanması gerekir.
7. Ailecek Türkçe filmler izlenebilir. Bunlar hakkında diğer aile üyeleri ile sohbetler edilebilir.
8. Dil bilgisi eksikliğinden kaynaklı hataları önleyebilmek için ise yaş ve dil seviyelerine uygun olarak, Avrupa Ortak Başvuru Metninin açıklamaları ve kazanımları takip edilerek, bu konuların bir metin içerisinde sezdirerek verilmesi gerekmektedir.
9. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına özel çalışmaların yapılması, bu alanda uzmanların yetişmesi, buradaki çocukların mevcut durumlarını ortaya koyacak, bu konuya dikkat çekecek çalışmaların artması gerekmektedir.
10. Çocuklara Türkçe öğretimi konusunda çıkarılan kitaplardan haberdar olunmadığı ya da kitapların tercih edilmediği için kullanılmadığı bilinmektedir. Bu kitaplar alanında uzman kişiler tarafından hazırlanan kitaplardır. Okullarda yaygınlaştırılması gerekmektedir.
11. Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitaplarından ya da öğretmenin bireysel olarak hazırladığı materyaller yeterli olamaz. Çok farklı materyallerden faydalanmak gerekir. Bu materyalleri şöyle sıralayabiliriz: EBA bilişim ağı, MEB tarafından tasarlanmış dijital oyunlar ve PİKTES projesi için düzenlenmiş ders videoları ve resimli sözlüklerdir.

Kaynakça

- Agvan, Ö. Dönger, A. (2016). Bireyde İki Dillilik Olgusu, International Multidisciplinary Congress of Eurasia.
- Baker, C. (2011). Anne-Babalar ve Öğretmenler için Rehber: İkidilli Eğitim. (S. Güvener Çev.) İstanbul: Heyamola.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind, Child Development, May/ June, Volume: 70, Number: 3, Pages, 636- 644, Blackwell Publishers Inc.
- Bican, G. (2017). Danimarka’da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümünün iki dillilik temelinde incelenmesi [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 450184).

- Blocher, E. (1982). Zweisprachigkeit. Nachteile und Vorteile. In: Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale undmultikulturelle Erziehung. Interkulturelle Pädagogik, Bd. 5. Würzburg, 117-132.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. University of Chicago Press,
https://books.google.com.tr/books?id=87BCDVsmFE4C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bostancı G. (2014). "Amerika'daki Birinci ve İkinci Kuşak Türklerin Dil Tercihleri, Sürdürümleri, Tutumları ve Etnik Dilsel Canlılıkları", Bilig, sayı 70, 105-130, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234293>
- Boyacı, Ş. (2018). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Kültür Aktarımı*. Nobel Bilimsel Eserler.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. Turkish Studies. 6/3, s.1357- 1367.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demirkan, M. Akgün, A. (2017). Kültür(süz)leşme ve Dil Erozyonu Sorunsalı: Fransa'daki Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Kimlik Profilleri, Türkçe Konuşanların Akademik Dergisi, Cilt / Volume: 4, Sayı / Issue: 1
- Ekiyor, E. (2018). "Uluslararası Bağlar ve Dil: ABD'de Yaşayan Türkler Örneği", Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Sayı 2, 37 – 51, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/40900/493950>
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. In Grosjean, F. & Li, P. (2013), pp.5-25.
- Güleç, İ., İnce, B., Demiriz, H. N. (2021). *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi*, Kesit Yayınları.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik*, Anı Yayınları.
- Karahan, F., Savaşçı, M. (2021). Türkiye'de İki Dillilik, *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi*, s.10
- Kızılmeşe, R., Okur, A. (2020). Belçika'daki İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma (Gent Örneği), International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language, Cilt: 3, Sayı: 1.
- Legendre, G. (2006). Early Child Grammars: Qualitative and Quantitative Analysis of Morphosyntactic Production, Cognitive Science: Volume: 30, Issue 5.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Pilancı, H. (2009). *Avrupa Ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi Kullanma Ortamları, Sürdürebilme İmkânları ve Koruma Bilinçleri*. bilig, 49, 127-160. <https://hdl.handle.net/11421/14266>
- Savaşçı, M., Karahan, F. (2021). Türkiye'de İkidillilik, *İkidillilik ve Çocukların Eğitimi*, Kesit Yayınları, 9-44.
- Şihanlıoğlu, Ö. (2021). Türkiye'deki Suriyeli geç iki dilli bireylerin yazılı anlatımları üzerine bir hata analizi, [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No: 658906).
- Otçu, B. (2014). ABD'deki Dil Politikaları, İki Dilli Eğitim Programları ve Türk Toplumu, Die Gaste, Sayı: 32, ISSN: 2194-2668. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi3205.html>
- Otçu, B. (2016). "Speak Turkish!" or not? Language Choices, Identities and Relationship Building Within New York's Turkish Community", International Journal of the Sociology of Language, sayı 237, 161-181. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2015-0040>
- Özkan, H. (2021). *Ruandalı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümlemesi Yöntemine Göre İncelenmesi*, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 11, Sayı: 1.
- Sak, R., Şahin Sak, T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). *Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi*. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>

- Sönmez, H. (2020), “İki Dilli Türk Çocuklarının Avrupa’daki Ülkelere göre Türkçe Eğitimleri ile İlgili Bir Literatür Değerlendirmesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 1, 12-33
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/55286/731212>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Arslan K., Thomas R. (2021). *İki Dillilik ve Dil Edinimi*, Pegem Akademi.
- Yılmaz, B. (2023). ABD’deki Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yazım- noktalama yanlışları ve anlatım bozukluklarının tespiti. [Hacettepe Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No:792694).
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

Çatışma Beyanı

Makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.