



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı

AVUSTURYA'DAKİ TÜRKÇE ANA DİLİ DERSİNE YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ: VİYANA  
ÖRNEĞİ

Derya ACAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En iyiye ...*



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

AVUSTURYA'DAKİ TÜRKÇE ANA DİLİ DERSİNE YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ: VİYANA  
ÖRNEĞİ

PARENT OPINIONS ON THE TURKISH MOTHER TONGUE LESSON IN AUSTRIA: THE  
CASE OF VIENNA

Derya ACAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

### Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Derya ACAR'ın hazırladığı "AVUSTURYA'DAKİ T¼RKÇE ANA DİLİ DERSİNE YÖNELİK VELİ GÖRÜŞLERİ: VİYANA ÖRNEğİ" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

|                       |                       |      |
|-----------------------|-----------------------|------|
| J¼ri BaŐkanı          | Unvan Ad SOYADI       | İmza |
| J¼ri Üyesi (Danışman) | Prof. Dr. Mahir KALFA | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Unvan Ad SOYADI       | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Unvan Ad SOYADI       | İmza |
| J¼ri Üyesi            | Unvan Ad SOYADI       | İmza |

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

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmanın amacı Avusturya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynlerinin “Türkçe Ana Dili” dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel bir çalışma olan araştırmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Avusturya’nın Viyana şehrinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında “Türkçe Ana Dili” dersine katılan Almanca-Türkçe iki dilli 20 öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine bilgi elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve bu formdaki sorular velilere yöneltilmiştir. Velilerin izniyle görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Araştırmada nitel verilerin analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde verilerin kodlanması, kategorilerin bulunması, alt kategorilerin bulunması ve daha sonra bulguların yorumlanması sıralaması izlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Velilere göre çocuklarının Avusturya’da Türkçe ile ilgili en sık karşılaştığı sorunlar standart Türkçe ile konuşmama, cümledeki kelimeleri yarı Türkçe yarı Almanca kullanma, Türkçe kelime hazinesi eksikliği ve Türkçeyi yanlış kullanmadır. Araştırmaya katılan velilerin dörtte üçü Avusturya’da okullarda verilen Türkçe Ana Dili dersini gerekli ve önemli bulmakta ve çocuklarının bu dersi almasını desteklemektedir. Velilerin çocuklarına bu dersi aldırarak isteme sebepleri çocuklarının Türkçelerini geliştirmesi, daha iyi Türkçe konuşması ve Türk kültürünü öğrenmesidir. Veliler, çocukları Türkçe Ana Dili dersini aldıktan sonra çocuklarında en çok kendini daha iyi ifade etme, aile bireyleri ve akrabalarla daha iyi iletişim kurma, daha kolay Almanca öğrenme, özgüven kazanma gibi gelişimler gözlemiştir. Veliler Türkçe Ana Dili dersi alan çocuklarının Almanca öğrenmesini geliştirdiğini savunmaktadır. Türkçe Ana Dili dersinin ders saati ise araştırmaya katılan velilerin neredeyse tamamı tarafından az bulunmuştur. Veliler Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenlerden en çok kendileri ile okul yönetimi arasında köprü kurmasını, dersi çocuklara sevdirmesini ve güzel Türkçe konuşmasını beklemektedir. Veliler çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için en çok çocuklarına Türkçe dersi aldirdiklerinden, çocuklarını tatillerde Türkiye’ye götürdüklerinden ve Türkiye’de farklı illeri gezdirdiklerinden, çocuklarına Türkçe kitaplar okuttuklarından, çocuklarıyla Türkçe konuştuklarından bahsetmişlerdir. Araştırmanın bulgularından hareketle birtakım önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Avusturya’da Türkçe Öğretimi, Türkçe Ana Dili Dersi, İki Dillilere Türkçe Öğretimi, Avusturya.

## Abstract

The aim of this research is to reveal the views of the parents of bilingual Turkish children living in Austria on the "Turkish Mother Tongue" course. The interview method was used in the research, which is a qualitative study. The study group of the research consists of the parents of 20 German-Turkish bilingual students who attended the "Turkish Mother Tongue" course in the 2022-2023 academic year in Vienna, Austria. In order to obtain in-depth information in line with the purpose of the research, a semi-structured interview form was prepared and the questions in this form were directed to the parents. With the permission of the parents, the interviews were recorded with a voice recorder. Then the audio recordings were transcribed. Content analysis method, one of the analysis methods of qualitative data, was used in the research. In the content analysis, the order of coding the data, finding the categories, finding the subcategories, and then interpreting the findings was followed. Based on the findings of the study, the following conclusions were reached: According to the parents, the most common problems that their children encounter in Turkish in Austria are not speaking standard Turkish, using the words in the sentence half in Turkish and half in German, lack of Turkish vocabulary and misuse of Turkish. Three-quarters of the parents participating in the research find the Turkish Mother Tongue course taught in schools in Austria necessary and important and support their children to take this course. The reasons why parents want to take this course for their children is that their children improve their Turkish, speak Turkish better and learn Turkish culture. After their children took the Turkish Mother Tongue lesson, parents mostly observed improvements in their children such as expressing themselves better, communicating better with family members and relatives, learning German more easily, and gaining self-confidence. Parents argue that their children who take Turkish mother tongue lessons improve their German. The course hours of the Turkish Mother Tongue lesson were found to be insufficient by almost all of the parents who participated in the research. Parents expect the teachers who teach Turkish as mother tongue to build a bridge between themselves and the school administration, to make the children love the lesson and to speak Turkish well. The parents mentioned that they mostly make their children take Turkish lessons so that they can learn Turkish and Turkish culture, that they take their children to Turkey on holidays, that they take them on tours to different cities in Turkey, that they have their children read Turkish books and that they speak Turkish with their children. Based on the findings of the study, some suggestions were made.

**Keywords:** Teaching Turkish in Austria, Turkish Mother Tongue Lesson, Teaching Turkish to Bilinguals, Austria.

## Teşekkür

Öncelikle tez çalışmam süresince bana kolaylık sağlayan, ilgi ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım sayın Prof. Dr. Mahir KALFA'ya saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince akademik bilgi ve desteğini esirgemeyen, zorlandığım anlarda beni en iyi şekilde sabırla yönlendiren hocam Dr. Rasim TARAKÇI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırma sırasında verilere ulaşmamı kolaylaştıran kıymetli arkadaşım Mag.

M. Martin WEİNBERG'e teşekkür ederim.

Mesleki tecrübeleriyle bana yardımcı olmasının yanı sıra beni yüreklendiren ve motive eden, yoluma ışık tutan değerli öğretmenim Şakir GÜLER'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans çalışmam boyunca bana yardımcı olan sevgili arkadaşım Ummuhanı ÖZDEMİR'e teşekkür ederim.

Zamanlarından fedakârlık yaparak dikkat ve özveriyle araştırmaya katılım sağladıkları için tüm velilere teşekkürü borç bilirim.

Yoğun çalışmalarım sırasında bana katlanan ve sabır gösteren, üzerimde emekleri olan ablam Fatoş'a, arkadaşlarım Cengiz ve Erich'e, uzaktan da olsa desteklerini ve varlıklarını her zaman yanımda hissettiğim sevgili aileme, annem Hanife ACAR ve babam Ramazan ACAR'a sevgi ve teşekkürlerimi iletirim.

## İçindekiler

|  |     |
|--|-----|
| Kabul ve Onay.....   | ii  |
| Öz.....  | iii |
| Abstract.....  | iv  |
| Teşekkür.....  | v   |
| İçindekiler.....   | vi  |
| Tablolar Dizini.....   | ix  |
| Şekiller Dizini.....   | x   |
| Bölüm 1.....   | 1   |
| Giriş.....   | 1   |
| Problem Durumu.....  | 1   |
| Araştırmanın Amacı ve Önemi.....                                 | 4   |
| Araştırma Problemi.....  | 5   |
| Alt problemler.....  | 5   |
| Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar..... | 7   |
| Ana Dili ve Önemi.....   | 7   |
| İki Dillilik.....  | 8   |
| Çok Dillilik.....  | 11  |
| Köken Dil ve Çevre Dili.....                                     | 12  |
| Kimlik.....  | 14  |
| Avusturya'da Eğitim.....   | 15  |
| Avusturya'da Okul Sistemi.....                                   | 16  |
| Avusturya'da Ana Dili Eğitimi.....                               | 18  |
| Avusturya'da Yabancı Dil Öğretimi.....                           | 22  |
| Türkçe Ana Dili Dersi.....                                       | 23  |
| Avusturya'da Türk varlığı.....                                   | 23  |
| Avusturya'nın Dil Politikası.....                                | 25  |



|   |    |
|---|----|
| İlgili Çalışmalar.....                                      | 27 |
| Bölüm 3.....  | 30 |
| Yöntem.....   | 30 |
| Araştırmanın Modeli.....                                    | 30 |
| Çalışma Grubu.....  | 30 |
| Veri Toplama Süreci.....                                    | 31 |
| Veri Toplama Aracı.....                                     | 33 |
| Verilerin Analizi.....                                      | 34 |
| Verilerin Kodlanması.....                                   | 35 |
| Kategorilerin Bulunması.....                                | 35 |
| Alt Kategorilerin Bulunması.....                            | 35 |
| Bulguların Yorumlanması (Raporlaştırma).....                | 35 |
| Bölüm 4.....  | 36 |
| Bulgular.....   | 36 |
| Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....   | 36 |
| Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....    | 39 |
| Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular.....    | 40 |
| Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular.....  | 41 |
| Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....   | 44 |
| Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular.....   | 45 |
| Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....   | 48 |
| Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular..... | 49 |
| Bölüm 5.....  | 53 |
| Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....                            | 53 |
| Sonuç ve Tartışma.....                                      | 53 |
| Öneriler.....   | 56 |
| Kaynaklar.....  | 58 |

|  |         |
|--|---------|
| EK-A: Tez Önerisi Ekleri.....                                      | lxxii   |
| EK-B: Etik Beyanı .....  | lxxiv   |
| EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu ..... | lxxvi   |
| EK-Ç: Thesis/Dissertation Originality Report.....                  | lxxvii  |
| EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....              | lxxviii |

## Tablolar Dizini

|   |    |
|---|----|
| <b>Tablo 1</b> Okul türlerine göre anadil teklifleri.....   | 21 |
| <b>Tablo 2</b> Çalışma Grubuna İlişkin Çeşitli Veriler.....   | 31 |
| <b>Tablo 3</b> Velilerle Yapılan Görüşmelerin Süreleri .....  | 33 |
| <b>Tablo 4</b> Görüşme Formunun Hazırlanması .....  | 34 |
| <b>Tablo 5</b> Velilere Göre Çocuklarının Avusturya'da Türkçe Ana Diliyle İlgili Yaşadığı Sorunlar .....  | 36 |
| <b>Tablo 6</b> Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersiyle İlgili Düşünceleri.....  | 39 |
| <b>Tablo 7</b> Velilerin Çocuklarına Türkçe Ana Dili Dersini Aldırma/Aldırmama Durumları ve Gereçekçeleri .....                                   | 40 |
| <b>Tablo 8</b> Velilerin Türkçe Ana Dili Dersini Aldıktan Sonra Çocuklarının Elde Ettiği Kazanımlara İlişkin Görüşleri.....                       | 42 |
| <b>Tablo 9</b> Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersinin Çocuklarının Diğer Derslerdeki Başarısını Etkileme/Etkilememe Durumuyla İlgili Görüşleri ..... | 44 |
| <b>Tablo 10</b> Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersini Veren Öğretmenden Beklentileriyle İlgili Görüşleri .....                                       | 46 |
| <b>Tablo 11</b> Velilerin Türkçe Ana Dili Dersinin Ders Saatine İlişkin Görüşleri .....   | 48 |
| <b>Tablo 12</b> Velilerin, Çocuklarının Türkçeyi ve Türk Kültürünü Öğrenmesi İçin Neler Yaptığı ile İlgili Görüşleri .....                        | 50 |

**Şekiller Dizini**

|  |    |
|--|----|
| <b>Şekil 1</b> <i>Avusturya Okul Sistemi</i> ..... | 16 |
|--|----|

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları üzerinde durulmuş ve araştırmayla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

#### Problem Durumu

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra birçok Türk işçi Avrupa ülkelerine göç etmiştir. Bu ülkelerden biri de Avusturya'dır. Avusturya'da Türk çocuklarına verilen Türkçe Ana Dili dersleri Türk öğrencilerin ana dillerini geliştirmeleri ve ülkeleriyle bağlarını sağlam tutmaları açısından oldukça önemlidir. Bu dersle ilgili bilimsel araştırmaların yapılması; dersin sürekliliğini, dersin daha verimli olmasını ve içeriğinin zenginleştirilmesini sağlamak açısından gereklidir. Yapılan araştırmaların en önemli ayaklarından biri velilerdir. Avusturya'nın Viyana şehrinde Türkçe Ana Dili dersine katılan öğrencilerin velilerinin derse ilişkin görüşleri alınmadan yapılacak olan geliştirme çalışmaları büyük oranda eksik kalacaktır.

Bu araştırmanın amacı, Avusturya'da Türkçe-Almanca iki dilli çocukları olan ebeveynlerin Avusturya'da verilen Türkçe Ana Dili dersine ilişkin görüşlerini incelemektir. Avusturya'da yaklaşık 300.000 Türk göçmen yaşamaktadır, dolayısıyla Avusturya'daki Türk nüfus büyük bir etnik grup oluşturmaktadır. Avusturya ve Türkiye arasındaki anlaşmalar nedeniyle, 1960'lardan 1970'lere kadar Türkiye'den çok sayıda işçi Avusturya'ya göç etmiştir. Başlangıçta geçici bir çözüm olarak düşünülen bu durum daha sonra kalıcı bir hâl almıştır. Bu göçmen işçilerin ailelerinin de Avusturya'ya kabul edilmesiyle birlikte Avusturya'daki Türk göçmen sayısı giderek artmış ve ana dili Türkçe olan insanların Avusturya'daki varlığı bu şekilde devam etmiştir. Türkler özellikle eğitim sistemi ve işgücü piyasası açısından önemli özelliklere sahiptir. (Potkanski, 2010, S. 3).

Avusturya'da eğitim sistemi göçmen gruplarının ülkeye ilk geldiği zamanlar olan 1970'lerde ülkeye gelen bu göçmen gruplarının anavatanlarına dönüşünü mümkün olduğunca kolaylaştırabilmek amacıyla ana dili desteği sağlamaktaydı. Ancak zamanla bu göçmenlerin ülkelerine dönmek yerine Avusturya'da kalıcı olacaklarının anlaşılmasıyla eğitim sisteminde de iki dillilik teşvik edilmeye başlandı. Ancak eğitim sisteminde, ana dili Türkçe olan öğrencilerin diğer dil gruplarının gerisinde kaldığı görülmektedir. Özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde, Türk göçmenler diğer dilleri konuşan göçmenlere göre daha az düşünülmektedir.

Six-Hohenbalken (2001) bir çalışmada, Avusturya'daki Türk göçmenlerin genellikle geri dönmemelerinin nedenlerinden birinin çocukların okul eğitimi olduğunu belirtmektedir. Birinci neslin ebeveynleri, çocuklarının Avusturya'da okula gittiğinde onların

geleceklerinin daha iyi olacağını umuyordu. Dolayısıyla çocuklarının Avusturya'da eğitim almasını isteyen velilerin bu tutumu tersine göçü engellemiş ve birçok göçmenin Avusturya'da yaşamaya devam etmesini sağlamıştır. (Six-Hohenbalken, 2001, s. 48).

Avusturya'da eğitim sistemi 1950'lerden sonra değişmeye başlamış ve bu değişimler daha fazla insanın iyi eğitim nitelikleri elde etmesine olanak sağlamıştır. Örneğin toplumsal cinsiyet rollerinde olduğu gibi, çok dillilik konusunda da tablo değişmiştir. "Toplumda, göçmenlerin ülkeye gelmesiyle dil ve kültür alanında çeşitlilik oluşmaya başlamış ancak bu çeşitlilik toplumda yeterince fark edilmemiş, eğitim kurumlarında bu çeşitliliğe ayak uydurulması ve konunun yetkin bir şekilde ele alınması zaman almıştır." (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 3) Göçmenlerin çok dilliliğinin avantajlarına ilişkin farkındalık Avusturya'da hâla gerçekleşmemiştir. Ayrıca okullarda ve eğitim sisteminde, çok dillilik pratiğinin neye benzeyebileceği konusunda hâlâ yanlış kanılar vardır. Artık toplumda çok dilliliğin olduğu fark edilse de bu durumla ilgili çok dilliliği teşvik edici çalışmalar ve eğitim anlayışları henüz tam olarak düzenlenmiş ve nihai hâline ulaşmış değildir. (Gogolin & Neumann, 1997, s. 4-5).

Avusturya'da Türkçe ana dili öğretimi için çerçeve koşullar hâlâ istenilen düzeyde değildir. Ana dilinin ve ikinci dilin eşit önemde görülmesi gerektiği düşüncesi yaygınlık kazanmıştır. Dahası, doğru öğrenilen bir ana dilinin ikinci dil edinimini, entegrasyonu ve okul ile iş piyasasında başarıyı da desteklediği artık bilinmektedir.

"Ana dilinin gelişiminin ikinci dilin gelişimi için bir ön koşul olduğu" varsayılır (Fleck, 2011, s. 1). Ayrıca, iki kültürlülük ve iki veya daha fazla dil konuşabilme becerisi yaygınlaştırılmalıdır. Bu şekilde genç nesillerin potansiyellerini geliştirebilmeleri sağlanmalıdır. Ancak bu önemli farkındalık, özellikle de tüm öğretmenler ve ebeveynler arasında henüz tam olarak yerleşmiş değildir. Bütünleştirici ve paralel bir ana dili öğretimi ya da haftada birkaç saatlik seçmeli ders veya serbest ders, birçok ebeveyn için yanlış bir yol gibi görünmektedir. Buna göçün zorlu koşulları da eklenmektedir. Bazı ebeveynler çocuklarının eğitim hayatında ana dilinin ne kadar önemli olduğunun farkına varamayabilmekte ve çocuklarının okulda yalnızca ikinci dili öğrenmesini ve bunu geliştirmesini isteyerek çocuklarına baskı yapabilmektedir. Bu baskı çocukların başarısız olmasına veya ana dilini öğrenemediği için birçok konuda kendini geliştirememesine sebep olabilmektedir. Ayrıca çocuklarının başarısız olmasından korkan ebeveynler, kendileri bu dile yeterince hâkim olmasalar ve bu dilde sosyalleşmemiş olsalar bile, çocuklarıyla yaşadıkları ev sahibi ülkenin dilini konuşurlar (Krumm, 2009, s. 233-240; Brizic, 2007).

Bazı aileler, Türkçe ana dili dersi için çocuklarının sınıftan bir başka sınıfa çıkarıldığında sınıftaki dersleri kaçırdıklarından, bazıları ders saatlerinin yetersizliğinden,

bazıları da bu dersin içeriği ve performansından endişe duymaktadır. Her velinin bir Türkçe ana dili öğretmeninden farklı beklentileri vardır. Bu aynı zamanda Avusturya'daki dil politikasını ve dil ideolojisini de yansıtmaktadır; bu ideoloji, kategorizasyonlar yoluyla ebeveynlere ve onların beklentilerine, öz imajlarına ve dolayısıyla öğrencilere de aktarılmaktadır (Busch, 2013, s. 96-101).

Genel olarak, iki dillilik ve çok dillilik gelecekteki işgücü piyasasında avantaj olarak görülmektedir ancak bu, örneğin yabancı dil İngilizce'den daha az değer verilen Türkçe ve Boşnakça/Hırvatça/Sırpça için geçerli değildir. Ana dili öğretimi düşük süreklilikle karakterize edilir ve bilişsel, sosyal, duygusal ve sağlık gelişimi için sahip olabileceği önemle karşılaştırıldığında hâlâ çok az takdir görmektedir (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 30). Dil öğrenmenin her zaman kolaylaştırıcı ve engelleyici faktörlere (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 23) sosyo-ekonomik açıdan çerçeve koşullara bağlı olduğu da bilinmektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik durumu ve dil yetersizliği gibi faktörler de çocukların merkezi okul dilini veya ikinci dil olan Almancayı öğrenmelerinde zorluklara yol açmaktadır. Bunun nedeni, Türkçeyi yeterince öğrenme fırsatına sahip olmamalarıdır. Ancak yurt dışında yaşayan Türk göçmen çocuklarının dil sorunu genellikle sadece ev sahibi toplum tarafından dil öğrenme sorunu olarak görülmektedir. Ana dili önemi ve merkezîyetçiliğinden neredeyse hiç bahsedilmemekte ve ona hak ettiği ilgi gösterilmemektedir. En kötü durumda, ana dili ulusal dilin öğrenilmesini ve kullanılmasını bile engelleyen bir faktör olarak görülmektedir. Bu durum, durumun aksini gösteren bilimsel kanıtlara rağmen ana dili kullanımının engellenmesine yol açabilir (Weber, 2011, s. 156-167; Steinbach, 2017, s. 75-87).

Dengeli bir dil öğrenimi için, çocukların henüz aile dilindeyken resimli kitaplarla ve mümkün olan en geniş yelpazede eğitsel ana dilleriyle de tanışmaları önemlidir. Ana dilinin gelişmesi buna benzer uygulamalarla sağlanabilir (Herzog-Punzenberger, 2017, s. 29-30).

İki dillilik, çok dillilik ve ikinci dil edinimi üzerine yapılan araştırmalara göre, yurtdışında (Türkçe) konuşanlar için en önemli ön koşul yeterli ve iyi yapılandırılmış bir anadil eğitimidir (Cummins, 1979; 1984; 2000; Fthenakis vd., 1985; Skutnabb-Kangas, 1981). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi, Avrupa'da bilim ve eğitimin önemli bir kesişim noktasıdır. Almanca konuşulan ülkelerde Türkçe hem yabancı dil hem de ana dili olarak öğretilmektedir (Dorostkar, 2014). Yabancı dil olarak Türkçe ile ana dili olarak Türkçe arasında görev, nicelik, nitelik, yöntem ve hedef kitle açısından büyük farklar vardır. Yabancı dil öğretimine ilişkin politika temel olarak dil yeterliliğinin iletişimsel boyutuna dayanırken, ana dili öğretimi politikası farklı bir şekilde yapılandırılmıştır. Derslere katılanlara dil becerilerinin yanı sıra dilin işlevlerinin bütününe kazandırmak

amaçlanmaktadır. Bu, dili ve onunla ilişkili kültürü sevmeyi ve benimsemeyi, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazanmayı, duygu ve düşünce evrenini genişletmeyi, sosyal bağları güçlendirmeyi ve etnik-kültürel referans grubuna yönelik olumlu duyguları içerir. Öte yandan, bir dil yabancı dil olarak öğretiliyorsa, bu tür roller daha az üstlenilir veya hiç üstlenilmez, dil öğrencilerin bilinçaltına daha az nüfuz eder ve kişilik gelişimleri üzerinde çok az önemli etkiye sahiptir. Ana dilinin uygun şekilde edinilmesi, uygun kültür aktarımı ve yeterli eğitim de ikinci bir dilin edinilmesini kolaylaştırır ve bireyin okuldaki başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Yıldız, 2012).

Avrupa'da artık çok dillilik oldukça yayılmış ve Avrupa'ya farklı yerlerden göç eden göçmenlerin dilleri bu kıtada varlığını sürdürmeye ve genişlemeye başlamıştır. Ancak bu dillerin Avrupa için bir zenginlik olduğunun farkına hâlâ varılamamıştır. Bu durum, milyonlarca Avrupalının Avrupa dışı, göçmen dillerini (Türkçe veya Arapça gibi) öğreniyor olması gerçeğiyle tezat oluşturmaktadır. Göçmenler kendi dillerine ne kadar değer verse de yasalar hâlâ bu dillerle ilgili yetkin noktalara gelmemiş, eğitim sistemi de çok dillilik konusunda beklenen noktaya ulaşamamıştır. (Yağmur, 2015, s. 5). Ancak birçok yaygın görüşe göre okullarda çok dilliliği tartışmasız desteklemenin gerekliliği vurgulanmakta, kültürel farklılıkların sürekli vurgulanmasının ve asimile edici yaklaşımların terk edilmesinin gerekliliği ile göçmenlerin işgücü piyasasına ve eğitime entegre edilmesi gerektiği de savunulmaktadır. (Fürstenau & Gomolla, 2011, s. 13-14).

Çok dillilerden beklentiler de çok yüksektir. Her iki dil de ana dili gibi konuşulmalıdır (Sarter, 2013, s. 14). Ancak özellikle Türkçe veya Boşnakça/Hırvatça/Sırpça gibi göçmen dilleri söz konusu olduğunda bu gerçekçi değildir. Dillerden birinin diğerinden daha iyi öğrenilmesi normal bir durumdur. Avusturya okullarında ana dili öğretimi konusunda bu tür beklentilerin olması, hayal kırıklığına neden olabilir ve takdir eksikliğini derinleştirebilir. Dil edinimi mitleri ve göçmen dillerine karşı ayrımcılık birçok eşitsizliği sürdürmektedir (Knappik & Thoma, 2015, s. 15-17). Bu sebeplerle özellikle eğitim ortamlarındaki göçmen çocukların ana dilini veya ikinci dili diğer dilden daha iyi konuşması normal karşılanmalı ve çocuklara her iki dili de mükemmel konuşmaları konusunda baskı yapılmamalıdır.

Bu çalışma, Türk çocuklarının ebeveynlerinin Türkçe Ana Dili dersleri hakkındaki görüşlerini belirlemek ve bu dersin daha işlevsel bir şekilde öğretilmesine katkıda bulunan beklentileri vurgulamak için gereklidir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı Avusturya'da yaşayan iki dilli Türk çocukların ebeveynlerinin "Türkçe Ana Dili" dersine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.



Yaklaşık olarak 300.000 Türk göçmenin yaşadığı Avusturya'da Türkçe önemli bir dildir. Okullarda öğrencilerin ana dillerini öğrenebilmeleri, geliştirebilmeleri açısından büyük bir önem taşıyan "Türkçe Ana Dili" dersiyle ilgili bilimsel araştırmaların yapılması, bu dersin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Avusturya'da Türkçe ile ilgili yapılan araştırmalar, az olmakla birlikte vardır ancak okullarda verilen bu dersle ilgili araştırmalar bulunmamaktadır. Bu sebeple "Türkçe Ana Dili" dersi ile ilgili araştırmaların yapılması gerekmektedir. Bilindiği gibi eğitimin birçok paydaşı vardır ve bu paydaşlardan en önemlisi çocukların hayatında derin bir yer tutan velilerdir. Velilerin görüşleri eğitimin geliştirilmesi ve durumuyla ilgili bilgiler verecektir. Bu sebeple de bu araştırmada "Türkçe Ana Dili" dersiyle ilgili velilerin görüşlerine başvurularak verilerin toplanması planlanmıştır. Araştırma velilerin bu derse karşı görüşlerini içeren ilk araştırma olması ve velilerin görüşleri sayesinde bu derse yönelik iyileştirme-geliştirme çalışmaları yapılabilmesi için kaynak oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

### **Araştırma Problemi**

Bu araştırma şu ana problem sorusu üzerinden ilerleyecektir:

Avusturya'da yaşayan Türkçe Ana Dili dersine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe Ana Dili dersine yönelik görüşleri nelerdir?

### **Alt problemler**

1. Velilere göre çocuklarının Avusturya'da Türkçe ana diliyle ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Velilerin Türkçe Ana Dili dersiyle ilgili düşünceleri nelerdir?
3. Velilerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırma/aldırmama durumları ve gerekçeleri nelerdir?
4. Velilerin, Türkçe Ana Dili dersini alan çocuklarının elde ettiği kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Velilerin, Türkçe Ana Dili dersinin çocuklarının diğer derslerdeki başarısını etkileme/etkilememe durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Velilerin, Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenden beklentileriyle ilgili görüşleri nelerdir?
7. Velilerin, Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Velilerin, çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için neler yaptığı ile ilgili görüşleri nelerdir? 1.5. Sayılılar

Bu çalışmada yer alacak olan tüm velilerin araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formunu samimi bir Şekilde cevaplandırdığı varsayılmıőtır.1.6. Sınırlılıklar

Araştırma Avusturya'nın Viyana Şehrinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkçe Ana Dili dersine katılan öğrencilerden 20'sinin velisi ile sınırlı olacaktır.

Bu araştırma için oluőturulan veri toplama aracı ile sınırlıdır.1.7. Tanımlar

İki Dillilik: İki farklı dilde sözlü veya yazılı iletişim kurabilme yetisi "iki dillilik" olarak tanımlanabilir. Popüler görüşe göre de iki dilli olmak, iki dili mükemmel bir Şekilde konuşabilmek demektir; bu aynı zamanda iki dilliliği *iki dilin ana dili gibi kontrolü* olarak tanımlayan Bloomfield'in (1935) yaklaşımıdır.

Aile: Gençlerin bireysel yaşam durumlarıyla yüzleştikleri en önemli davranışları, becerileri, temel yetenekleri ve değerleri veya normları kazandıkları yerdir (Lehnert, 2007, s. 77-78).

Ana Dili: çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (TDK, 2023).

Kimlik: Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünüdür (TDK, 2023).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve araştırmanın konusuyla ilgili araştırmalar üzerinde durulacaktır.

#### Ana Dili ve Önemi

Ana dili, çocuğun içinde yaşadığı ve ait olduğu toplumun dilidir. Bireyin duygu ve düşüncelerini en iyi aktardığı dil, ana dili olduğu kadar temel dildir de. Aslında bu bir öğrenmeden ziyade bir edinim ya da bir kazanımdır. Ailede ve yakın çevrede başlayan bu edinim, okullarda belirli bir sisteme oturtulur. Bu sayede bireylere ana dillerinde anlama ve anlatma becerisi kazandırılır (Özbay, 2006, s. 3).

Ana dilinin kazanılması anne karnında başlar ve ömür boyu sürer. İnsan hayatı boyunca ana dilinde düşünür, hayal kurar ve duygularını ifade eder. Yağmur'a (1997) göre okulda, eğitim hayatında ve toplumda yer edinebilmek için ana dilinin iyi anlaşılması ve doğru kullanılması gerekmektedir (Pembe Şahiner 2012, s. 233-249). Ana dilini kullanamayan veya ana dilinde okuyup yazamayan çocuklar kendilerine yabancılaşırlar (Noack ve Weth, 2012, s. 15-33).

"Tüm eğitim kurumlarında dil öğreniminin temel ilkesi, ana dilinde ya da daha önce öğrenilmiş olan diğer dillerde zaten var olanın kullanılması olmalıdır. Bunun nedeni, kişinin ana dili ve öğrenilen veya edinilen diğer diller temelinde başka diller edinmesidir. Dolayısıyla başka dillerin edinimi, ilk dilin ediniminden temelde farklıdır. Orijinal dil donanımı benzersizdir. İkinci kez satın alınamaz. Diğer diller, bilinçli olarak deneyimlenmese bile, ilk dille ve daha önce öğrenilen diğer dillerle zıtlık içinde edinilir." (Christ, 2009, s. 34-35).

Ana dilinin öğrenilememesi kimlik ve kişilik krizlerine yol açmaktadır. Bu durumda olan insanlar hayatın her alanında sorun yaşayabilir. Kimlik krizi yaşayan insanlar ne içinde yaşadıkları toplum ne de çevreleri fayda sağlar (Krumm, 2009).

Yakın tarihli araştırmalarda "ana dili" kavramı ve terimi giderek terk edilmektedir. Bunun birkaç nedeni vardır. Bunun bir nedeni, "ana dilinin" birçok karmaşık durumu açıklayamamasıdır. Çünkü ailelerdeki gerçekler, "ana dili"nden çok daha fazla dilin konuşulduğunu göstermektedir. Genellikle farklı aile dilleri vardır, örneğin babanın dili, büyükannenin ve/veya büyükbabanın dili vb. Bu nedenle ana dilinden bahsetmek mantıklıdır. Ayrıca, birçok göçmen azınlık dillerine mensuptur ancak menşe ülkesinde başka bir resmi dil konuşulduğu için genellikle bu "ana dillerini" kullanmazlar. Dilselliğin bu "makro koşulları" önemli bir rol oynar; ana dili ve ilk dil bu durumda farklılık gösterebilir. "Ana dili" terimine şüpheyle yaklaşılmasının bir başka nedeni de diğer dillerden farklılaşmasıdır. Ana dili, ikinci ve üçüncü dille yan yana getirilirse ana diline değer verilir ve daha önemli görülür.

Eğitim kurumlarında da ana diline odaklanılmakta ve bu da "düşük değerli" ana dillere karşı ayrımcılığa yol açabilmektedir. Örneğin, "misafir işçi ülkeleri" olarak adlandırılan ülkelerin dilleri (eski Yugoslavya, Türkiye...) Avusturya'da bir kaynak olarak değil, bir engel olarak görülmektedir. Bu durum, olumlu ve zenginleştirici olarak görülen batı sanayi uluslarının dillerinden (İngilizce, Fransızca...) farklıdır (Fürstenau, 2011, S. 33; Fuchs & Elspaß, 2019, S. 1) Bu adaletsizliği telafi etmek için, tarafsız "ana dili" terimine daha güçlü bir şekilde odaklanılmalıdır.

## İki Dillilik

İki farklı dilde sözlü veya yazılı olarak iletişim kurabilme becerisi iki dillilik olarak adlandırılabilir. Yaygın ancak modası geçmiş bir görüşe göre, iki dilli olmak iki dili mükemmel bir şekilde konuşabilmek anlamına gelmektedir. Bu aynı zamanda iki dilliliği kişinin ana dili gibi iki dile de hâkim olması olarak tanımlayan Bloomfield'ın (1935) yaklaşımıdır.

İki dillilikte önemli olan her iki dilin de eşit şekilde gelişmesidir. Özellikle ilk dil olan ana dilinin geliştirilmesi, tüm dillerin üzerine inşa edilebilmesi için önemlidir. Sadece ikinci dilin gelişimi vurgulanır ve ana dili arka planda kalırsa, her iki dil de kaybolabilir. Bireyin dilsel ve bilişsel gelişimi, sağlıklı bir bireysel ve toplumsal kimlik inşası için her iki dil de teşvik edilmeli ve birey "dengeli iki dilli" olmalıdır (Cummins, 2000, 174-198; Cummins, 1979, 4-25).

İki farklı dilin konuşulduğu bir ortamda büyüyen çocuklar bir süre sonra her iki dili de edinirler. Üç ya da dört farklı dilin konuşulduğu ailelerde büyüyen çocuklar da vardır. Bu tür durumlar çok dillilik olarak adlandırılmaktadır (Uyar, 2016).

1970'lere kadar iki dillilik bir sorun olarak algılanıyordu. Kanadalı dilbilimci Jim Cummins, iki dilliliğin bilişsel yetenekler üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmalarla (1979; 1984; 2000) bu algının kırılmasına yardımcı oldu.

İki dillilik, yaşa veya edinim şekline bağlı olarak farklı etiketlerle tanımlanmaktadır. İkinci dilin edinildiği yaş dikkate alındığında, iki dillilik eşzamanlı iki dillilik ve ardışık iki dillilik olarak ikiye ayrılır. Eş zamanlı iki dillilik, çocuğun doğumdan itibaren her iki dile de maruz kalmasıdır. Bu durum genellikle farklı ırklara mensup kişiler arasındaki evliliklerden doğan çocuklar veya azınlık çocukları için geçerlidir. İlk dilin edinimi, üç yaşından itibaren çocuklarda belirli bir aşamaya ulaşır. Eğer ikinci dil üç yaşından sonra edinilirse, ardışık iki dillilikten söz edilebilir (Baker, 2001, s. 87). İkinci dil edinim yaşına bağlı olarak, iki dillilik erken iki dillilik (atfedilen iki dillilik) ve geç iki dillilik (edinilen/öğrenilen iki dillilik) olarak ikiye ayrılır. Eğer ikinci dil ergenlikten önce öğrenilmişse buna erken iki dillilik, ergenlik döneminde veya daha sonra öğrenilmişse buna geç iki dillilik denir.

İkinci dilin nasıl edinildiğine bağlı olarak doğal ve kültürel iki dillilik ile yapay, güdülenmiş veya okul temelli iki dillilik arasında bir ayrım yapılır. Doğal iki dillilik veya edinilmiş iki dillilik, ikinci dilin bir kurs ortamında eğitim almadan ana dili İngilizce olan kişilerle günlük diyalog içinde edinilmesidir. Kültürel/yapay/yönlendirilmiş ya da okul temelli iki dillilik ise ikinci dilin bir ders ya da okul konusu olarak sistematik bir öğrenme sürecinin ardından edinilmesidir. Doğal iki dillilikte amaç, başka bir dil grubunu konuşanlarla doğrudan iletişim kurmaktır ve odak noktası dili hatasız kullanmak değildir.

Güdümlü iki dillilikte ise diğer dil grubunu konuşanlarla doğrudan iletişim kurma hedefi somut ve belirli değildir. Amaç, ikinci dili doğru ve en iyi şekilde öğrenmektir.

Weinreich (1979) dilbilimsel ölçütlere göre üç farklı iki dillilik türü saymaktadır. Bunlar,

- Eşgüdümlü iki dillilik
- Bileşik iki dillilik
- İkincil iki dillilik

Eşgüdümlü iki dillilikte, dilsel göstergeler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilir. Bu durumda, iki dillilik farklı sosyal ortamlarda edinilir. Eklemeli iki dillilikte, her iki dilde de aynı şeyi ifade eden kelimeler bellekte ayrı ayrı saklanır, ancak ortak bir anlam içeriğine sahiptirler ve her iki dilde de ayrı sembollerle ifade edilirler. Bu tür iki dilliliğe en iyi örnek Almanya'da yaşayan Türklerin aynı iletişim durumunda bazen Türkçe bazen de Almanca kullanmalarıdır. Bağımlı iki dillilik, ikinci dilin daha önce edinilen birinci dilin yardımıyla öğrenilmesidir. Bu öğrenme genellikle okulda veya bir kursta gerçekleşir.

İki dilliliği, sosyal iletişim aracı olarak birden fazla dilsel koda erişimi olan bir bireyin psikolojik durumu olarak değerlendiren Hammers ve Blanc (2000), bu erişimin bir dizi psikolojik ve sosyolojik boyuta göre değiştiğini belirtmektedir. Bu boyutları Göreceli Yetkinlik, Bilişsel Organizasyon, Edinim Yaşı, Dışsallık, Sosyal Kültürel Statü ve Kültürel Kimlik olarak tanımlamışlardır.

Uzun'a (2011, s. 8 vd.) göre, belirli iki dillilik türleri ayırt edilir. Bu türleri aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1. Bileşik iki dillilik: Göç geçmişi olan çocuklar, her iki dilde de kullanıma giren ortak bir anlam sistemi geliştirir. Özellikle Türkçe-Almanca bileşik iki dillilerin sayısı nispeten yüksektir.

2. Sıralı iki dillilik: Beyin her iki dil için iki farklı anlam sistemi geliştirir ve bunlar ayrı ayrı kullanılır. Dilbilimsel bir bakış açısıyla, bilişsel dizilime sahip iki dilli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

3. İkincil iki dillilik: Bu durumda baskın dil (Almanca) ön plandadır, ana dili ikincil konumdadır. Alt dilin (bu durumda Türkçe) dil seviyesi daha düşüktür ve konuşmacılar kendilerini bu dilde yeterince ifade edemedikleri için kaçınmaya çalışırlar. Bilimsel dil becerileri de bu durumda daha düşüktür. İki dilli ortamda bulunan bir çocuk, hangi dili baskın olarak edinmesi gerektiği konusunda yaşam koşulları tarafından şekillendirilir.

4. Dengeli iki dillilik: Sıralı iki dillilik, dengeli iki dilliliğin ön koşuludur. Dengeli iki dillilerin iki dillilik konusunda yüksek bir ustalığa sahip oldukları söylenir.

5. Baskın iki dillilik: Baskın iki dillilik, iki dilden birinin daha iyi kullanıldığı birleşik iki dillilik dizisidir.

6. Kısıtlı iki dillilik: Kısıtlı iki dillilik, her iki dilde de eksiklikleri olan kişilerle ilgilidir. Sosyo-ekonomik durum, siyasi durum ve ev sahibi toplumun ikinci dile karşı tutumunun yanı sıra ebeveynlerin eğitim düzeyiyle de bir bağlantı vardır.

Dilbilimsel bir hedef olarak, iki dillilerin bilişsel olarak düzenli bir şekilde iki dilli olarak gelişmeleri ve daha sonra dengeli iki dilli olmaları arzu edilir. Bu durum, iki dilli dil edinimini ve iki dilli öğretimi geliştirmek için pedagojik yaklaşımlar ve hedefe yönelik destek gerektirmektedir (Uzun, 2011, s. 8 vd.).

Yıldız (2012) çalışmasında, iyi bir Türkçe bilgisinin, yurt dışında yaşayan öğrencilerin ev sahibi ülkenin dilini ikinci dil olarak anlamaları ve öğrenmeleri için bir kaynak olduğu sonucuna varmıştır. Literatürde ana dilinin okul başarısı üzerindeki etkisini ve ikinci dil edinimi için bir temel oluşturduğunu gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır (Akpınar, 1979; Baytekin, 1992; Cummins, 1984; 2000; Temel ve Şimşek Bekir, 2005; Temel, Bekir ve Aydın, 2016; Yıldız, 2012).

Avusturya da dâhil olmak üzere iki dillilik konusunda pek çok tartışma vardır. Bunun kökeninde, bir ülkedeki insanların genellikle tek dilli olduğu ve iki ya da daha fazla dili (eşit derecede iyi) konuşmadığı yönündeki eski fikir yatmaktadır. Dil ve toprak birliği, ulus ve ulus-devlet fikrini beraberinde getirir. Ulus-devlet, vatandaşları devlete ve kültürel bağlara bağlayan dil ile tek dilli bir devlet olarak düşünülür. Bu ilişki "doğal" bir ilişki olarak görülmektedir. Bunlar "gerçeklik inşa eden mitler"dir (Hobsbawm 2004):

"19. yüzyılda, bu karakterdeki uluslarda tartışmaya dayalı olarak pekiştirilmelerini, eğitim, kamu yönetimi gibi toplumsal kurumların en iyi ve uygun işleyiş biçimlerine ilişkin söylemlere yayılmalarını ve bireylerin öz anlayışlarına inmelerini yaşadılar." (Gogolin, 2009, s. 16). Bu fikirler kamu kurumlarına derinlemesine nüfuz etmiş ve özellikle eğitim sistemini etkilemiştir. Onlara göre, hayatı tek bir dilde yaşamak doğal ve en iyisidir. İki dillilik 19. yüzyılın sonlarından beri hararetle tartışılmakta ve genellikle bir zayıflık olarak görülmektedir. Farklı dilsel geçmişe sahip ulusal azınlıklar ve göç nedeniyle bu konu her

zaman tartışma konusu olmuştur. İki dillilik siyasette, toplumda, bilimde ve eğitimde hâlâ tartışmalara neden olmaktadır. Avusturya'da bu tartışmalar "entegrasyon" sorusuyla ve entegrasyonda iki dillilik veya çok dilliliğin oynadığı rolle bağlantılıdır (Gogolin, 2009, s. 16-19).

İki dilliliğin tanımı son araştırmalarla değişmiştir. Merkezi, iki dilde anlam ifadeleri üretme ve alt becerilerden (okuma, konuşma, yazma, dinleme) en az birinde ustalaşma becerisidir (Grosjean, 2020, s. 14).

İki dillilik aynı zamanda kayıplara da yol açabilir. Bu, dillerden birinin zaman içinde bozulduğu anlamına gelir. Bu durum, dili kullanmak için yeterli fırsat olmadığında ortaya çıkar (Grosjean, 2020, s. 15).

Transfer olarak da adlandırılan girişim de meydana gelir. Bu durumda iki dil birbirini etkilemektedir. Etkileşimler, iki dilliliğin avantajlarını veya dezavantajlarını açıklamaz, bu nedenle eksiklik olarak algılanmamalıdır (Grosjean, 2020, s. 15).

"Girişim, dilin tüm seviyelerinde (fonolojik, sözcüksel, sözdizimsel, anlamsal, pragmatik) ve tüm modalitelerde (sözlü, yazılı veya işaret dili) meydana gelebilir. Bu nedenle, konuşulan Almancada, Türkçe kökenli kişiler genellikle ünsüz kombinasyonlarında (sokak için /Schetarassee/ gibi) eklenmiş ünlü sesler bulurlar, bu da Türkçede (birkaç yabancı kelime dışında) ünsüz kümelerinin oluşmamasından kaynaklanmaktadır." (Grosjean, 2020, s. 16)

Dil biliminde, iki dilliliğin ne gibi avantajlar veya dezavantajlar getirdiği kesin değildir. Eğer çocuk bir dil öğrenirse, bu iletişim kurma ihtiyacından kaynaklanır. Bu nedenle, dilin kaybolmaması için kullanılmasının teşvik edilmesi gerekmektedir. Son psikolojik ve ampirik bulgular, iki dilliliğin tek dilliliğe kıyasla çeşitli alanlarda hiçbir farklılık göstermediğini, bazı alanlarda avantajlar getirdiğini ve bazı alanlarda da dezavantajlar yarattığını göstermektedir (Bialystok ve Feng, 2010, s. 121-138).

İki dillilik ve iki dilli çocuklar bir avantaj olarak görülmeli ve ülkeler tarafından bu avantaj değerlendirilmelidir. Özellikle Avrupa ülkeleri iki dilli çocukları geliştirmek için neler yapılabileceği üzerinde çaba sarf ederse, potansiyel barındıran iki dilli çocukları hem toplum hayatına hem de okula çok daha iyi adapte etmiş olur.

### **Çok Dillilik**

Çok dillilik genellikle iki dillilik ile eş anlamlı olarak kullanılsa da bunlar aslında farklı terimlerdir. Çok dillilik genellikle ikiden fazla dilin konuşulması anlamında kullanılmakla birlikte aslında iki dilliliği de kapsamaktadır.

İki dillilik daha çok iki dil arasındaki ilişkiye odaklanır. Çok dillilik ise insanların hangi koşullar altında dilsel olarak yaşadıklarını gösterir. Bir insan yaşamı boyunca birçok dille veya özel dillerle (lehçeler, regiolects, sociolects, standart dil...) çok farklı şekillerde (ailede çocuk olarak veya okul, meslekle bağlantılı olarak veya bir gruba ait olarak düzenlenmiş bir şekilde) karşılaşır ve bunları öğrenir.

"Çok dilli, öğrendiği her dille yeni kültürel deneyimler edinir. Her dille birlikte yeni bir topluluğa, yeni bir dil topluluğuna girer" (Christ, 2009, s. 31-32). Dolayısıyla çok dilli olmak aslında birçok toplulukla ilişki kurmayı gerektirir.

İki ve çok dillilik farklı nedenlerle gelişmiştir. Bu, tekdüze şekilde gerçekleşen bir süreç değildir. İki ve çok dillilik tüm yaş gruplarında, sosyal sınıflarda ve dünyanın her yerinde ortaya çıkabilir -göç, evlilikler, eğitim sistemi vb. yoluyla-. Dünya nüfusunun en az yarısı günlük yaşamında iki veya daha fazla dil kullanmaktadır. Yine de düzenli iki dillilik bir istisnadır. Uygulamada, iki dilin bilgisi karşılaştırılmaz (Grosjean, 2020, s. 13). Durum böyle bile olsa iki dilli insan sayısının bu kadar fazla olması, iki dillilikle ilgili çalışmaların da yoğunlaştırılmasını ve devletlerin bu konuda araştırmalar yaparak bu araştırma sonuçlarına göre eğitim-öğretim süreçlerini planlamasını gerektirir.

Çok dillilik, bireyler veya konuşmacılar için olduğu kadar toplumlar veya dil toplulukları için de kapsamlı bir zorluk olarak görülebilir (Christ, 2009, s. 31-32). Toplumsal alanda iletişim problemleri de dâhil olmak üzere birçok soruna sebep olabilecek durumlar da ortaya çıkarabilir. Ancak bütün bunlar eğitim yoluyla çözülebilir.

Öznel olarak, ek diller öğrenen konuşmacılar genellikle bu dilleri bir eksiklik perspektifinden deneyimlemektedir. Bu nedenle dikkat genellikle dilde hâkim olunmayan şeylere odaklanır (Bialystok, 2009, s. 56). Bir dilin hangi noktada öznel olarak "kişinin kendisine ait" olarak deneyimlendiği sorulmalıdır. İnsanların bir dilde neler yapabileceklerinin farkına varmaları ve çok dilliliğin bir yetkinlik ve kaynak olarak anlaşılması için toplumdan, özellikle de eğitim kurumlarından rehberliğe ihtiyaç vardır (Schärer, 2007). Bu rehberlik doğru yapılırsa iki dillilik veya çok dillilik bir avantaja çevrilebilir.

Bu bağlamda, ulus-devlet fikri Avusturya'da tek dilliliğin normal, çok dilliliğin ise istisna olarak görülmesini sağlamıştır (Ehlich & Hornung, 2007, s. 7). Ancak aslında yukarıda da belirtildiği gibi eğitim sayesinde iki dillilikten veya çok dillilikten yararlanmak, bu durumu istisna olarak görmekten çok daha faydalı olabilir.

### **Köken Dil ve Çevre Dili**

Köken dil ve çevre dili kavramı, tamamen dilbilimsel olan birinci ve ikinci dil kavramlarına kıyasla bir yeniliktir. Her şeyden önce, konuşmacıların sosyal durumları dahil



edilmiştir. Avusturya'da Türkçe ve Boşnakça/Hırvatça/Sırpça konuşulan en önemli köken dilleridir (bkz. Caprez-Krompák, 2010, s. 19). Çok dillilik, köken dilin ve çevre dilin farklı bölgelerde konuşulduğu gerçeğine de yansımaktadır. Örneğin, ailede köken dili olarak Türkçe, okulda ise çevre dili olarak Almanca konuşulmaktadır (Melhorn, 2020, s. 24). Bu durumla Avusturya'da sık karşılaşıldığı da bir gerçektir.

Göçmenler genellikle ana dillerinin korunmasını ve çocuklarının da bu dili çevre dillerle birlikte iyi bir şekilde öğrenmesini isterler. Böylece kök kültürünün ve kök ülkeyle olan bağlantılarının korunması ve sürdürülmesi umulmaktadır (Lengyel ve Neumann, 2017, s. 273-282). Eğitim sisteminde de teorik olarak, örneğin ana dili öğretimi yoluyla köken dillerin geliştirilmesi ve korunması gerektiği varsayılmaktadır. Bu, bir kaynak olarak çok dilliliğin ruhuna uygundur. Ancak uygulamada durumun genellikle farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Koşullar ve genel bir "tek dilli habitus" ve toplumun asimilatif etkisi, köken dilleri değersizleştirmekte ve bu da ebeveynlerin savunuculuğunu zorlaştırmaktadır (Esser, 2006, s. 213). Durum böyle olunca bazı ebeveynler köken dille ilgili olumsuz yargı taşıyor duruma gelebilir hatta çocuklarının köken dilini öğrenmesini veya geliştirmesini bile istemeyebilirler.

Köken dil ve çevre dili terimleri sosyal faktörleri içerir, "yaşam dünyası çok dilliliği" ile ilgilidir (Schnoor, 2020, s. 99). Ancak bu çok dilliliğin sürdürülebilmesi için her iki (veya daha fazla) dilin de nesiller boyunca (ebeveynler, çocuklar, torunlar) öğrenilmesi gerekir. Bu aktarımın genellikle başarısız olduğu, çünkü öğrenme ve kullanım için çok az fırsat olduğu, böylece üçüncü neslin artık köken dili neredeyse hiç kullanmadığı veya ustalaşmadığı gösterilmiştir (Schnoor, 2020, s. 100). Yani köken dil aslında zaman geçtikçe, alt kuşaklar tarafından öğrenilmemekte, unutulmakta veya konuşulmamaktadır.

Göçmenler arasında köken dil ve çevre dili, yalnızca ev sahibi topluma değil, aynı zamanda kendi etnik gruplarına da sosyal entegrasyonla her zaman bağlantılıdır. Bu bireysel sosyal bütünleşme dört düzeyde (az ya da çok değişen derecelerde) gerçekleşir (Esser, 2006, s. 24-26):

1. Kültürel entegrasyon: Çoğunluk toplumunun veya kişinin kendi grubunun bilgisi, normları, kültürel fikirleri benimsenir.

2. Yapısal entegrasyon: İlgili sosyal sistemde, eğitim alanında, işgücü piyasasında vb. önemli pozisyonlar işgal edilir.

3. Sosyal entegrasyon: Çoğunluk toplumunun veya kişinin kendi grubunun sosyal sistemi içinde ilişkiler kurulur ve sürdürülür.

4. Duygusal bütünleşme: Kişi çoğunluk toplumunun sosyal sistemiyle veya kendi grubuyla özdeşleşir.

Sosyal entegrasyonun bu dört seviyesi için, köken dil veya çevre diliyle de bağlantılı olan dört olası dâhil etme veya dışlama hareket tarzı vardır (Esser, 2006, s. 210-212):

1. Çoklu katılım: Kişi her iki sosyal sistemde de (çoğunluk toplumu ve kendi grubu) kendine bir yol bulur. Dil söz konusu olduğunda bu dengeli bir iki dilliliktir.

2. Asimilasyon: Sadece çoğunluk toplumunun sosyal sistemine dâhil olma gerçekleşir, köken dil kaybedilir ve çevredeki dile hâkim olunur, tek dillilik yönünde ilerlenir.

3. Segmentasyon: Bu, asimilasyonun tam tersidir. Katılım sadece kendi grubunda gerçekleşir, çevre dil öğrenilmez ve kullanılmaz, sadece köken dil nesiller boyunca aktarılır, burada da tek dillilik yönünde ilerler.

4. Çoklu dışlanma veya marjinalite: Dışlanma hem çoğunluk toplumundan hem de kişinin kendi grubundan gerçekleşir, ne köken dil ne de çevre dil yeterince öğrenilmez veya hâkim olunmaz, sınırlı iki dillilik vardır.

Bu nedenle, optimal sosyal entegrasyon ve çoklu içerme, dengeli çok dilliliğin gerçekleşmesi için ön koşullara ihtiyaç vardır: Fiziksel güvenlik ve sağlık güvence altına alınmalı ve her şeyden önce sosyal tanınma sağlanmalıdır. Göçmenler hangi eylemlerin kendilerine en fazla fayda ve en az zarar getireceğine öznel olarak karar verirler (Esser, 1999, s. 247-249). Genel olarak, çevredeki dil öğrenilecek kadar baskındır. Köken dillerde durum farklıdır, nesiller boyunca kaybolabilirler. Bu nedenle toplum ve eğitim sistemi, köken dillerin korunması ve sürdürülmesi için koşullar, fırsatlar ve teşvikler yaratmalıdır (Schnoor, 2020, s. 102).

### **Kimlik**

Bütün çocuklar için aile ilk ve en önemli sosyalleşme alanıdır. Bu süreç yaşamları boyunca diğer sosyalleşme alanları aracılığıyla genişletilir. Toplumda ve okulla ilgili oryantasyon söz konusu olduğunda, aile belirleyici destek işlevini üstlenir. Sosyal etkileşime girebilecek istikrarlı bir kimliğin ön koşulu, aile ile güçlü, duygusal bir bağdır ve bu da çocuğun olumlu algısına bağlıdır (Lehnert, 2007, s. 74-77). Bu nedenle aile, gençlerin bireysel yaşam durumlarıyla yüzleştikleri en önemli davranışları, becerileri, temel yetenekleri ve değerleri veya normları kazandıkları yerdir (Lehnert, 2007, s. 77-78). Ayrıca aile, yetişkin gençlerin sosyal konumu için de önemlidir (Witterstätter, 2002, s. 100-102). Tüm bunlar ailenin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk göçmenler örnek olarak değerlendirilirse, aile kültürel kimlik ve güvence sağladığı için kimlik gelişimi açısından da özel bir rol oynamaktadır. Aile etnik kimlik ve muhafaza ama aynı zamanda kültürleşme ve dolayısıyla değişim için bir yer olarak işlev görmektedir. Ev sahibi toplumdaki yabancılaşma ve ayrımcılık deneyimleri arasındaki gerilim

alanında pozitif kimlik yaratma yeri olarak yeri doldurulamaz (Herwartz-Emden, 1998, s. 27).

Bu nedenle kimlik esasen olumlu, doğrulanmış bir benlik imajı, anlamlı bir şekilde algılanan aidiyet (aile, köken kültürü...) ve kişinin kendi dilsel kimliğinin farkındalığı ile belirlenir. Bu nedenle ikincisi, ev sahibi toplum tarafından en kısa sürede eğitim yöntemleri, başarı ve sosyal etkileşim için olumlu psikososyal ön koşulları sağlamak için desteklenmelidir (Krumm, 2009, s. 238-239). Sağlıklı bir kimlik oluşumunun aile sayesinde olacağı unutulmamalı, çocukların ve gençlerin kimlik gelişimi için de aileye önem verilmelidir.

### **Avusturya'da Eğitim**

Maria Theresa'nın 1774 yılında zorunlu eğitimi başlatmasından bu yana genel bir Avusturya eğitim sisteminden söz edilebilir. Bunun arkasındaki amaç, iş dünyası, yönetim ve askerî alanlardaki meslekler için eğitim sağlamaktı. Başlangıçta sadece ilköğretim sektörü etkilenmişti ancak ortaokul olarak adlandırılan bir Latin okuluna gitme imkânı vardı (BMBWF, 2019).

Konkordat aracılığıyla, okul denetimi, 1869'da İmparatorluk Halk Okulları Yasası (Reichs Volksschulgesetz) yürürlüğe girinceye kadar Katolik Kilisesine devredildi. Bu yasa, eğitim sistemi üzerinde devlet denetimi, okul sistemi için tek tip bir temel ve sekiz yıllık zorunlu eğitimi getirmiştir (Stachel, 2002, S. 8).

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra cumhuriyetçi hükümet biçiminin yürürlüğe girmesiyle ve iki savaş arası dönemin siyasi zorluklarının ortasında, 1927 tarihli Ortaokul ve Lise Yasası kabul edildi. Bu yasa, Avusturya okul sistemini dört yıllık ortak ilköğretim ve farklılaştırılmış bir ortaokul olarak ikiye ayırdı. Ortak yönelim, 10 ila 14 yaş arası çocuklar için, yani bugünün ortaokul seviyesi için zorunlu bir okul oluşturulması yönündeydi. İçerik açısından Avusturya'da yurttaşlık eğitimi merkezî bir konumdaydı (Perl-Wippel, 2014, S. 15-16).

İkinci Dünya Savaşı ve uzun yıllar süren yeniden yapılanma nedeniyle, yeni bir okul teşkilatı yasası (Schulorganisationsgesetz, SchOG) ancak 1962'de kabul edilebildi. Zorunlu eğitim dokuz yıl olarak belirlendi ve okula devam etmenin ekonomik kalkınmayı desteklemesi amaçlandı. Eğitim sisteminin amacı, "öğrencileri doğru, iyi ve güzel" yetiştirmektir. Ancak örneğin şehir ve kırsal arasındaki güçlü uçurum veya sosyal denge gibi dikkat edilmesi gereken sorunlar da vardı (Perl-Wippel, 2014, S. 17-18).

1990'dan sonraki yıllar yeni değişiklikler getirdi. Avusturya okulları, federal veya eyalet hükümetinden bağımsız olarak kendi bütçelerini yönetmek zorunda oldukları anlamına gelen "schulautonom" (özerk okullar) hâline geldi. Eğitim standartları daha sonra

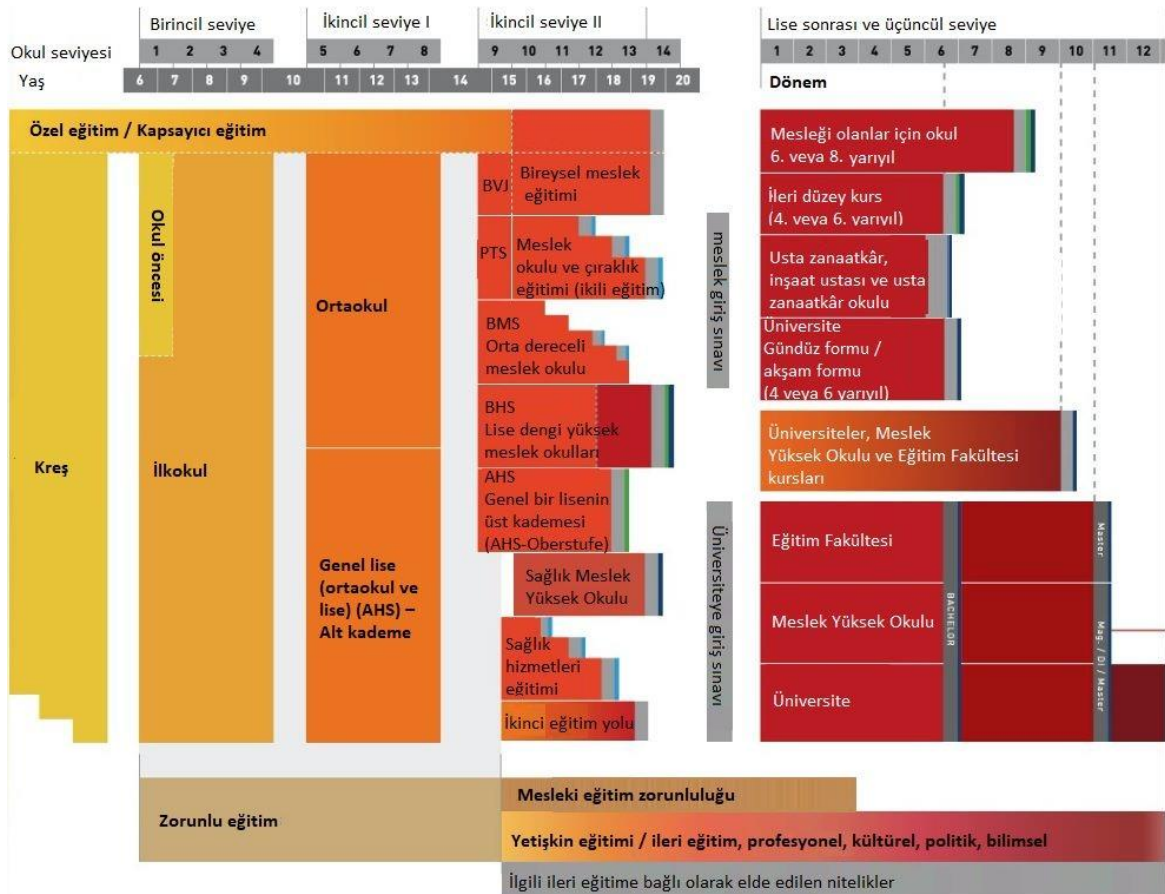
daha fazla standardizasyon getirdi, kalan Hauptschulen'in (HS) (Ortaokul 5.-9. sınıf) 2020/2021 eğitim yılından bu yana sadece Mittelschule (Ortaokul) olarak adlandırılan Neue Mittelschulen'e (NMS) (Yeni Ortaokul) devredilmesi ve Zentralmatura'nın (Merkezi Okul Bitirme Sınavı) başlatılmasıyla daha fazla standardizasyon getirilmiştir ve bir başka eğilim de herkese yönelik tüm gün okullardır. (BMBWF, 2020).

## Avusturya'da Okul Sistemi

Aşağıda Avusturya okul sistemini gösteren bir şekle yer verilmiştir:

### Şekil 1

Avusturya Okul Sistemi (OeAD, 2022)



Avusturya okul sistemi Volksschule veya Primarstufe (ilkokul) seviyesinden başlar. Altı yaşını dolduran ve sürekli olarak Avusturya'da yaşayan tüm çocuklar dört yıl boyunca bu ortak ilkokula devam etmektedir. Okul öncesi düzeyde bir anaokuluna gitme imkânı vardır ve anaokulun son yılı 2010/2011 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunludur (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2021; Bundeskanzleramt, 2022). Bu anaokulu yılı, çocukların Almancayı daha iyi öğrenmeleri ve daha sonra okulda daha iyi sonuçlar elde etmeleri için de getirilmiştir ancak "Avusturya'daki ilköğretim kurumları" henüz okul sisteminin bir parçası olarak sayılmamaktadır.

Ortaokul (Mittelschule) veya ilkokulun son yılı ve yaşamın onuncu yılı ile çocukların ileri eğitim yolu belirlenir. Çocuklar ortaokul (Mittelschule) veya lise (das Gymnasium) veya genel ortaokul (Hauptschule) arasından seçim yapabilirler. Ortaokullar (Hauptschulen) artık tamamen kaldırılmış ve yeniden (Allgemeine Höhere Schulen, AHS) (Genel Merkezi Liseler) olarak adlandırılmıştır. (BMBWF, 2021).

Ortaöğretim okulları, performansları ne olursa olsun tüm öğrencilere açıktır ve onları akademik veya mesleki geleceklerine mümkün olan en iyi şekilde hazırlamayı amaçlar. Odak noktası sosyal becerilerdir, ortaokulun sonunda (Sekundarstufe I) bir mesleğe geçme veya bir ortaokula (Sekundarstufe II) devam etme seçeneği vardır. Bunun ardından öğrencileri bir veya iki yıllık çıraklığa/meslek eğitimine hazırlayan politeknik okulu (Polytechnische Schule) vardır. Ayrıca, uygulamalı bir çıraklığın bir meslek okuluna devamla birleştirildiği ikili bir eğitim de seçilebilir. (Perl-Wippel, 2014, S. 21-22.; BMBWF, 2021).

AHS sekiz yıl sürer, dört yıl ortaokul seviyesi (alt seviye), (Sekundarstufe I) ve dört yıl lise seviyesi (üst seviye), (Sekundarstufe II). Gymnasium okulu için ön koşullar vardır, yani iyi bir 4. sınıf ilkokul karnesi. Genel merkezi liseler (AHS) Gymnasium (dillere odaklı), Realgymnasium (matematik/doğa bilimlerine odaklı) ve Wirtschaftskundliche Realgymnasium (ekonomi odaklı) olarak ayrılmıştır. On ikinci öğretim yılı ile birlikte Matura veya Reifeprüfung (yeterlilik sınavına) girilir ve Gymnasium tamamlanır. Matura öğrencilere tüm yükseköğretim kurumlarına katılma hakkı verir, kabul koşullarının (Aufnahmevoraussetzungen) elbette yerine getirilmesi gerekir. (OeAD, 2022).

Merkezi Genel Liseler üst seviyesine (AHS-Oberstufe) ek olarak, ortaokul alt seviyesinden (Sekundarstufe I) sonra bir Meslek Yüksek Okulu'na (Berufsbildende mittlere Schule, BMS) devam etme ve böylece Matura'yı alma fırsatı vardır. HTL, Höhere Technische Lehranstalt (Yüksek Teknik Kolej), HAK, Handelsakademie (Ticari Akademi) veya HBLA, Höhere Berufsbildende Lehranstalt (Yüksek Meslek Yüksekokulu) seçenekleri bulunmaktadır. Beş okul yılı tamamlanmalıdır, 13. okul yılı ile birlikte Matura alınır ve entegre mesleki eğitim de tamamlanır (OeAD, 2022).

Matura (lise diploması) almak için diğer olanak, ikinci eğitim yolu ise bir akşam okuluna (Abendsschule) gitmek ve bir meslek bitirme sınavını (Berufsreifeprüfung) geçmektir.

Matura ile ortaöğretim okul formlarına ek olarak, bir ila dört yıllık teknik kolejlere (Fachschulen) veya meslek okullarına (Berufsbildende mittlere Schulen, BMS) devam etme veya anaokulu eğitimini veya sağlık meslekleri için de eğitimi tamamlama imkânı da vardır.

Üçüncül sistemde (Tertiärsystem) ya bir üniversite sistemi (Universitätssystem) ya bir Uygulamalı Bilimler Okulu (Fachhochschule) ya da bir Eğitim Bilimleri Okulu (Pädagogische Hochschule) birbirine bağlanır.

Yukarıda belirtilen kurumlarda bireysel kursları tamamlama fırsatları da bulunmaktadır. Ustalar, yapı ustaları ve usta zanaatkarlar için bir yüksekokula veya meslek okuluna devam etme fırsatları da vardır. (OeAD, 2022).

### **Avusturya'da Ana Dili Eğitimi**

Avusturya'da ana dili öğretimi tartışması, Batı Avrupa'ya artan işçi göçüyle birlikte başlamış ve çeşitli aşamaları kapsamıştır. Avrupa işgücü piyasalarında yabancı işçilerdeki artışa aile birleşmelerindeki ve genellikle zorunlu eğitime tabi olan çocuklardaki artış eşlik ettiğinden, düşüncelerin eğitim politikası çerçevesinde yer alması gerekiyordu.

Bunun temel taşı, ekonomik açıdan başarılı Avusturya için yabancı işçi istihdam etme hedefini belirleyen 1961 tarihli Raab-Olah Anlaşması'ydı. Bu işçiler Avusturya'da çok sınırlı bir süre için çalışacaklardı (rotasyon prensibi). Özel işçi alımı anlaşması imzalanan iki ülke 1964 yılında Türkiye ve 1966 yılında o zamanki adıyla Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti (SFR Jugoslawien) olmuştur (ÖIF, 2014, s. 2). Ancak rotasyon ilkesi planlandığı gibi işlemedi ve misafir işçilerin aileleri Avusturya'ya geldi. 1970'lerin başından itibaren bir durgunluk başladı. Yabancı işgücü azaldı ve genellikle işçiler ülkelerine geri döndü. Ancak Avusturya'da, uzun süredir Avusturya'da yaşayan çocukların birçoğunun hazırlık yapmadan evlerine ve oradaki okullara dönemeyeceği fark edilmiştir (Çınar & Davy, 1998, s. 25).

Avrupa Topluluğu çerçevesinde de bu sorun ele alınmıştır. Yabancı işçilerin çocukları ana dilleriyle iletişimlerini sürdürmeli ve aynı zamanda ev ve kültür duygusunu öğrenmelidir. Daha sonra geri dönecek olurlarsa, buna göre hazırlanacaklardır. Bu nedenle iki dilli eğitim sunulmalıdır. Avusturya'da ana dili eğitime olan ilginin temelinde Türkiye ve Yugoslavya'dan gelen işçi göçmenleri yatmaktadır. Bu eğitimin sorumluluğu, ev sahibi ülke Avusturya ile işçi gönderen ülkeler arasında paylaşılmıştır. Bu amaçla hükümetler arası işbirliği kurulmuştur. 1970'lerin sonuna doğru, bir okul deneyinin parçası olarak Avusturya genelinde zorunlu eğitimde ek ana dili eğitime katılma şansı zaten vardı (Stizanın, 2013, s. 38).

Bir yanda Türkiye Cumhuriyeti ve SFR Yugoslavya ile diğer yanda Avusturya arasındaki işbirliği, 1976'dan itibaren yılda bir kez toplanan ve yabancı çocukların Avusturya okul ve çalışma sistemine entegrasyonunun yanı sıra ana dili öğretimi ile ilgili sorunları da açıklığa kavuşturan "Expertenkommissionen" uzman komisyonlarının kurulmasına yol açtı. Bu bağlamda, örneğin okul öncesi eğitim (anaokulu vb.) düzeyinde, gençlerin eğitim ve

öğretim durumlarını iyileştirmeye yönelik tedbirler ve özel eğitimdeki öğrencilerin oranını azaltmaya yönelik girişimler söz konusudur. Ancak ilk etapta, Yugoslavya'dan veya Türkiye'den gelen çocukların kendi ülkelerine döndükten sonra sorunsuz bir şekilde ilgili okul sistemlerine geri dönebilmelerini sağlamaya yönelik ilgi ortaya çıkmıştır (Çinar & Davy, 1998, s. 27).

Avusturya Eğitim ve Sanat Bakanlığı (BMUK) için aşağıdaki sorular merkezi öneme sahipti:

1. Ana dili ek dersi için hangi koşullar ve kaç saat uygulanmalıdır?
2. Hangi öğretim materyalleri kullanılacak?
3. Bu ek öğretimde görev alacak öğretmenler kimlerdir ve hangi eğitimi almaları gerekmektedir?

Ek ana dili öğretiminin amacı misafir işçi ailelerinin çocuklarının birçoğunun kendi ülkelerine dönmesi beklendiğinden, kendi ülkelerinin kültürünü ve ana dilini öğretmektir. Daha sonra hızlı bir şekilde okula ve topluma yeniden entegre olabilmeliydiler (Seifert, 1982, s. 11).

Müfredat ve öğretim materyallerinin yanı sıra öğretmenler de bu ülkeler tarafından sağlanmıştır. Müfredatla ilgili olarak, uzman komisyonlar tarafından bir öneri hazırlanmış ve bu öneri daha sonra Avusturya Federal Bakanlığı tarafından Avusturya koşullarına uyarlanmıştır (Stizinin, 2013, s. 38-39).

Ana dili dersleri, en az yedi öğrencinin katılımı hâlinde gerçekleştirilmiştir; en fazla öğrenci sayısı 15'tir. Haftalık ders saati sayısı üç ile en fazla beş saat arasında değişmektedir. Katılımcı sayısı çok düşükse, dersler imkansızdı. Ek ana dili derslerine katılmanın zorunlu olmadığı ebeveynlere her zaman vurgulanmıştır (Stizinin, 2013, s. 40). Uygulamada haftada sadece üç ders verilmekte ve konunun statüsü hakkında tartışmalar yaşanmaktadır. Örneğin Türkiye, karnede sadece katılım notu değil, not verilmesini de istiyordu. Ancak Avusturyalı okul yetkilileri çerçeve koşulları değiştirmek istememiş, daha fazla ebeveynin çocuklarını başka yollarla kaydettirmesini sağlamaya çalışmıştır. Ancak ilgili tüm taraflar kayıt sayılarında bir artış olmasını dilemiştir (Çinar ve Davy, 1998, s. 32).

"Eski Yugoslavya'dan gelen ebeveynlerin büyük bir kısmı çocuklarının ana dili derslerine kaydedilmesine karşıydı. Birçok göçmen ebeveyne göre, diğer birçok destek tedbirinin yanı sıra sunulan ek dersler çocukları için çok külfetli olacaktır. Ebeveynlerin çoğu sadece olumlu bir okul sonucu istiyordu ve bunun için de en hızlı şekilde Almanca öğrenmek bir ön koşuldu. " (Stizinin, 2013, s. 41).

1980'lerin ortalarında, Yugoslav veya Türk kökenli çocukların yaklaşık yarısı ek ana dili eğitimi teklifinden yararlanmıştır. Ancak Yugoslav çocuklar arasında bu oran yüzde 59 ile, yüzde 47 olan Türk çocuklarına göre oldukça yüksektir (Çınar & Davy, 1998, s. 34).

"En iyi eğitim dili sorusu söz konusu olduğunda, ulusların görüşleri bazen büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Türkler arasında, katılımcıların üçte ikisi çocuğun ana dilinde daha fazla eğitim almasının daha iyi olacağını düşünürken, katılımcıların %18'i çocuğun okulda sadece Almanca öğrenmesinin daha iyi olacağına inanmaktadır (Yugoslavlar arasında bu oran sadece %4,9'dur). Çocukların okulda ana dilinden ziyade Almanca öğrenmesi gerektiğinin en sık Türkler tarafından dile getirilmesi ilginçtir." (Fischer, 1986, s. 314).

90'lı yıllarla birlikte, geri dönen ailelerin sayısının muhtemelen çok fazla olmayacağı anlaşıldı. Türkiye'den gelen aileler, Avusturya'dan ayrılmadan geldikleri ülkeyle temas hâlinde kalmanın yollarını bulmuş, Yugoslavya'nın parçalanması ve sonunda bir iç savaş çıkması nedeniyle Avusturya'ya gelenlerin sayısı geri dönenlerin sayısından daha fazla olmuştur. Bu nedenle 1991'de ikili işbirliği sona ermiş ve Avusturya ana dili eğitiminden tek başına sorumlu olmuştur. Bir dizi farklı okul deneyi gerçekleştirilmiştir.

1986'da büyük ölçüde değiştirilmiş bir müfredatın yürürlüğe girmesinin ardından, 1991'de "kültürlerarası öğrenme" öğretim ilkesi de getirilmiştir. Amaç, kültürel farklılıklardan okul başarısı için avantajlar elde etmektir. Öğrenciler diğer dilleri, gelenek ve görenekleri öğreneceklerdi ancak bu aynı zamanda "kültürel değerleri aktif olarak şekillendirmek ve deneyimlemekle ilgiliydi" (Köpruner, 2011, s. 42).

1992 yılında, ilköğretim ve ortaöğretim (Genel Liseler, AHS hariç) müfredatlarına iki sütun (ek dersler) (Zusatzunterricht) yerleştirilmiştir.

1. "Ana dili Almanca olmayan öğrenciler için Almanca", yani Almancanın ikinci dil olarak öğretilmesi.
2. "Ana dili öğretimi" (Çınar & Davy, 1998, s. 44-45).

Elbette ana dilinin edinimi hâlâ ana dili öğretiminin merkezindeydi ancak odak noktası farklıydı. Artık 1. ana dile ve 2. kültüre/ülkeye ve 3. iki dilliliğe yönelik olumlu bir tutum söz konusuydu. Olumlu tutum, Almancanın daha iyi öğrenilmesine de yardımcı olmalı ve daha iyi okul ve sosyal entegrasyon sağlamalıdır (Çınar ve Davy, 1998, s. 45-47).

Ek ana dili öğretimi artık bir okul deneyi olmaktan çıkmış, seçmeli bir ders ya da bağlayıcı olmayan bir uygulama statüsüne kavuşmuştur. İlkokullar için ana dilinde ilk okuma ve ilk yazma öğretimi başlatılmış ve hem istisnai hem de normal öğrenciler için haftada en az beş (normal, ordentlich) ve en fazla on iki saat (istisnai, außerordentliche) arasında



destek eğitimi sağlanmıştır. Sınıflara kayıt sayısı ilden ile değişiklik göstermiştir (Çinar & Davy, 1998, s. 47).

Menşe ülkeye olası geri dönüş hâlâ hedefin bir parçası olmaya devam etse de odak noktası artık açıkça iki dilliliğin teşvik edilmesiydi. Buna ek olarak Almanca öğrenmek için daha iyi koşullar yaratılacaktı (Bauböck, 1998, s. 290-292).

Ana dili ve ikinci dilin eşdeğerliği yoluyla iki dilliliği teşvik etme hedefi, özgür bir konu veya bağlayıcı olmayan bir uygulama olarak çerçeve koşullarla çelişiyordu. Ana dili Almanca ile eşit değildi. Bazen gerekli olan yüksek sayıdaki kayıtlar, belirli koşullar altında uygulamayı zorlaştırmıştır. Öğretmenlere Avusturya okul yetkilileri tarafından ödeme yapılmaktadır. 2011-2012 öğretim yılında 400 öğretmen ana dili öğretmeni olarak istihdam edilmiştir (bm:ukk, 2011, s. 23-24).

Ana dili programları aşağıdaki alanlarda sunulmaktadır:

**Tablo 1**

*Okul türlerine göre anadil teklifleri (Stizinin, 2013, S. 49-50).*

| Okul türü                                      | Ders türü   | Haftalık ders |
|--|---|---------------|
| Okul öncesi                                    | Zorunlu ders (okuma ve yazmaya hazırlık)                              | 3 saat        |
| İlkokul/Özel eğitim okulu                      | Zorunlu olmayan ders/uygulama   | 2-6 saat      |
| Ortaokul/ Özel eğitim okulu                    | Zorunlu olmayan ders/uygulama   | 2-6 saat      |
| Polytechnikum- Uygulamalı Fen Bilimleri lisesi | Zorunlu olmayan ders/uygulama   | 3 saat        |
|  | Seçmeli ders  |               |
| AHS-Genel Ortaokul- Alt seviye                 | Zorunlu olmayan ders/uygulama   | 2-5/6 saat    |
|  | Seçmeli ders  |               |
| AHS-Genel Ortaokul- Üst seviye                 | Zorunlu olmayan ders/uygulama   | 2-8 saat      |
|  | Seçmeli ders  |               |
| BMS- Meslek lisesi                             | Eyalet düzenlemelerine göre özerk okul (müfredatın bir parçası değil) | -             |
| BHS- Meslek ortaokulu                          | Zorunlu olmayan ders/uygulama   |               |
|  | Seçmeli ders  |               |

Viyana'da ana dili dersleri iki şekilde verilmektedir. Türk çocuklarına okullarda seçmeli ders veya ders içerisine entegre edilmiş Türkçe dersleri olanağı sağlanmaktadır. Organizasyonel formlar açısından, ana dili öğretiminde 1. bütünleştirici öğretim (integrativ) ve 2. kurs formu (nichtintegrativ) arasında bir ayrım vardır. Bütünleştirici öğretim, sabahları okul ekibinin bir parçası olarak sınıf içinde veya dışında gerçekleşir. Kurs formu ise, hem okullar arası hem de sınıflar arası öğleden sonra ek bir tekliftir (Özcan, 2022, s. 20).Bütünleştirici dersler için normal derslerle koordinasyon vardır, ayrı bir kayıt gerekli değildir ve karnede seçmeli ders adı altında öğrencilerin derse katıldığına dair ibare

bulunmakta veya öğretmenleri tarafından öğrencilere katılım belgesi de verilmektedir. (Özcan, 2022, s. 21).

Bütünleştirici öğretimde sadece ayrı sınıfta yapılan bir Türkçe dersinden değil, aynı zamanda diğer derslerle de entegre edilmiş, okul müfredatına dayalı bir Türkçe dersinden söz edilmektedir. Ana dili dersine giren öğretmenler matematik dersinde de örneğin aktif rol oynamakta, öğretmen Türkçe veya hangi ana dil dersini veriyorsa, kendi ana dilinde de anlatıp çift dilli ders olanağı sunmaktadır. Derste işlenen konu aynı zamanda ana dili dersinde de işlenmesi bu entegre edilen ana dili derslerinin hedeflerindedir. Bu eğitime aynı zamanda *teamteaching* adı da verilip bu derslere ayrıyeten bir kayıt şartı da bulunmamaktadır. İkinci seçenek olan entegre edilmeyen ana dili dersleri kurs şeklinde planlanmaktadır. En az 12 öğrencinin kaydolmasıyla, yani talep üzerine açılan bu gruplarda yaş aralığı gözetilmemekte ve ayrıyeten başka okullardan da buralara kayıt almak mümkün olmaktadır. Bu ikinci seçeneğe kayıt şartı bulunmaktadır. Ücretsiz olan bu eğitime katılım gönüllü olmakla beraber, çocukların bu ek öğrenim olanağından yararlanmasının sağlanması tavsiye edilmektedir. Bu şekilde evde edinilen ana dili bilgilerinin köklendirilip, iyileştirilebileceği, ana dilin iyi konuşulmasının Almanca ve diğer dersler üzerinde olumlu etkileri olabileceği vurgulanmaktadır. (Mehlhorn, 2016, 27).

Viyana Milli Eğitim Bakanlığı'nın verilerine göre, 2021/22 eğitim-öğretim yılı itibariyle 2014 okulda 22 dilde ana dili öğretimi için toplam 211 öğretmen istihdam edilmektedir. Bu diller Arnavutça, Arapça, B/K/S, Bulgarca, Çince, Farsça, İtalyanca, Kıpti, Kürtçe, Peştuca, Lehçe, Portekizce, Romanca, Rumence, Rusça, Slovence, Slovakça, Somalice, İspanyolca, Çekçe, Çeçence ve Türkçedir (Özcan, 2022, s. 4-5).

Viyana'da ana dili derslerinin bulunduğu okullar bakımından Türkçe (143 Okul), B/K/S (136 Okul) ve Arapça (84 Okul) ilk sıralarda yer almaktadır (Özcan, 2022, s. 5). Ana dili öğretiminin büyük çoğunluğu, yani yüzde 96'sı, bütünleştirici forma göre gerçekleşmektedir ve bu nedenle çoğunlukla öğretime paraleldir (Özcan, 2022, s. 6). 2017/18 döneminde Viyana'da 18.299 öğrenci ana dili derslerine katılmış, bunu 3.600 öğrenci ile Yukarı Avusturya izlemiş ve Avusturya genelinde 423 ana dili öğretmeni istihdam edilmiştir (Özcan, 2022, s. 7).

### **Avusturya'da Yabancı Dil Öğretimi**

Yukarıda anlatılanlara ek olarak, ortaokullarda ve genel merkezi liselerin (AHS) alt kademesinde "yaşayan yabancı dil" olarak anadil öğretimini seçme imkânı vardır (bm:ukk, 2011, s. 24). AHS alt kademesinde 3. sınıftan itibaren (ikinci yaşayan yabancı dil) veya 5. sınıftan itibaren yabancı dil olarak seçilebilir. Bu yabancı dili zorunlu ders, zorunlu seçmeli ders ya da bağlayıcı olmayan bir alıştırma veya seçmeli ders olarak öğrenmek mümkündür.

Eğer yabancı dil birinci veya ikinci yabancı dilin bir parçası olarak öğretiliyorsa, bu dersten lise bitirme sınavına (Abschlussprüfung) girmek de mümkündür. Genel Merkezi Liselerde (AHS) İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Rusça, İspanyolca, Boşnakça/Hırvatça/Sırpça, Slovence, Çekçe, Lehçe, Slovakça ve Macarca dillerinde eğitim verilmektedir (bm:ukk, 2011, s. 24). Ortaokullarda Türkçe seçmeli ders olarak sunulurken, AHS sektöründe (Gymnasium) bu mümkün değildir. Sadece çalışanlara yönelik bir okul olan akşam okulunda (Abendgymnasium Wien) "Matura dersi olarak Türkçe" seçeneği bulunmaktadır (Abendgymnasium Wien, 2015).

### **Türkçe Ana Dili Dersi**

Ana dili Türkçe olan çocukların durumunun büyük zorluklar içerdiği daha önce bildirilmişti. Avusturya'da eğitim ve öğretim sistemindeki düşük performansın nedenlerinden biri de dildir. Teoride, iki dillilik büyük bir kaynak olarak görülmektedir. Ancak ana dili öğretimi uygulamasında "Almanca" entegrasyon dili olarak değer görürken "Türkçe" aynı değeri görmemektedir (Bülent, 2010, s. 47-49.; Lengauer, 2003, s. 45)

Günlük yaşamda dil, sosyal ve ekonomik ilerlemenin önemli bir sembolüdür. Türk göçmenler de bilinçli olarak ana dillerinden ve kültürlerinden uzak durabilmektedir. Sosyal çevredeki kötü ve olumsuz deneyimler nedeniyle Türkçeyi çocuklarına aktarmamakta ya da bazen çocukları ana dillerini reddetmektedir. Dillerin durumu ve saygınlığı sosyal ve toplumsal değişimlerden etkilenir (Bülent, 2010, s. 34).

2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplam 12.636 öğrenci (%40,5) Türkçe ana dili derslerine katılmıştır. Bu rakam tüm ana diller arasında mutlak sayı olarak en yüksek katılımdır. Karşılaştırma yapmak gerekirse, BKS'deki öğrenci sayısı 8.870'tir ve bu sayı neredeyse üçte bir oranında daha azdır. 149 öğretmen (%35,6) ana dili Türkçe olan dersler vermiştir. Bu öğretim saatlerinin çoğunluğunu (1.739) takım öğretimi oluştururken, yaklaşık 1.045 öğretim saati ana dili Türkçe derslerine harcanmıştır (Gouma, 2020, s. 12f.). Ancak bir önceki eğitim-öğretim yılına kıyasla 1.088 çocuk daha az Türkçe ana dili derslerine katılmıştır; en büyük düşüş ilkokullarda (-928) yaşanmış, bunu ortaokullar (-191) izlemiştir. Bunlar aynı zamanda en çok talep gören okullardır. Bunun bir nedeni öğretmen eksikliği olabileceği gibi, ebeveynlerin tutumu ve teklifin reddedilmesi de olabilir (Gouma, 2020, s. 26).

### **Avusturya'da Türk varlığı**

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra birçok işçi Türkiye'den başta Avusturya olmak üzere Batı Avrupa ülkelerine göç etti. Avusturya da aile birleşimi nedeniyle Türkiye'den göçün bugüne kadar devam ettiği Avrupa ülkelerinden biridir. İlişkilerin yeni bir boyut kazanması - Almanya ve Avusturya'nın ön planda olduğu- 1964 toplu iş sözleşmesinin imzalanmasına

başlanmasıyla olmuştur (Sari, 2012). Resmi rakamlara göre bugün beş milyondan fazla Türk yurt dışında yaşamaktadır, bu Türklerin yaklaşık dört milyonu Batı Avrupa ülkelerindedir. Resmi olmayan rakamlara göre, Batı Avrupa ülkelerindeki bu Türk nüfusu, beş milyondan fazla insanı oluşturmaktadır. Türkçe aynı zamanda Batı Avrupa'daki birçok ülkede en büyük azınlık dilidir ve Avrupa'nın bu bölgelerinin vatandaşları arasında İngilizce'den sonra en yaygın ikinci dildir (Yağmur, 2006, s. 26).

2012 ve 2022 arasında, Avusturya'da yaşayan ve yalnızca Türkiye vatandaşı olan (Avusturya vatandaşlığı olan Türkler hariç) Türk vatandaşlarının sayısı 112.917'den 117.668'e yükseldi. (Statista, 2022). Avusturya'daki Türkler, yani hem Türk vatandaşlığına sahip olanlar hem de Türkiye'den Avusturya'ya göç edip Avusturya vatandaşlığı alan Türkler, Avusturya'daki en büyük dördüncü göçmen grubunu (Almanlar, Rumenler ve Sırp'lardan sonra) temsil etmektedir. (Statistik Austria, 2022). Avusturya'daki Türk varlığı, Türkçenin halihazırda en çok konuşulan on dilden biri olduğu Habsburg yönetimine kadar uzanmaktadır (Cabot Abbott, 2007, s. 474).

İkinci Cumhuriyet Dönemi'nde, 15 Mayıs 1964 tarihinde Türkiye ile Avusturya arasında Türk işçilerin Avusturya'ya gelebilmeleri için bir "İş Gücü Anlaşması" imzalanmıştır. Ancak bu "misafir işçiler" daha sonra genellikle kalıcı olarak Avusturya'da kaldılar. Türkiye'den aileler daha sonra aile birleşimleri yoluyla Avusturya'ya geldi ve birçok çocuk burada doğdu. Türkiye'ye tekrar tekrar göç olmasına rağmen, Avusturya'daki Türklerin oranı yüksek kalmıştır.

2017'deki son nüfus sayımında, Türkiye'de doğan birinci kuşak göçmenlerden 160.371 kişi, Avusturya'da doğmuş ancak anne ve babası Türkiye kökenli olan ve bu nedenle yaklaşık 118.700 kişiyle ikinci kuşağa ait olan Türkiye kökenli kişilerle birlikte 279.071 kişi vardı ve bu da toplam nüfusun %3,2'sine karşılık geliyordu. "Avusturya Türklerinin" büyük çoğunluğu, yani yaklaşık %40'ı başkent Viyana'da yaşamaktadır. Bu, Türklerin aynı zamanda Avusturya'da İslam dinine mensup en büyük grup olduğu anlamına gelmektedir. (Brainworker, 2017).

Türk göçmenler, Avusturya kökenli nüfustan çok daha yüksek bir doğum oranına sahiptir. Bunun nedeni ilk kuşak göçmenlerdir. Avusturyalılar için 1984-1989 doğum oranı 1,43 iken 2014'te 1,37'ye düşmüştür. (Frejka, Toulemon & Sobotka, 2008, S. 315f.) Türkler için ise bu oran önce 3,7 iken 2014'te 2,44'e düşmüştür. Bu doğum oranı özellikle iki anlama gelmektedir: 1. Türk göçmen kökenli olup Avusturya'da okula giden çok sayıda çocuk vardır, 2. Avusturya işgücü piyasası (AMS, Arbeitsmarkt sevice) (Bülent, 2010, S. 24-25) üzerinde etkileri vardır:

15-64 yaş arası Türk göçmen kökenli kişilerin istihdam oranı 2016 yılında genel olarak %55 iken, aynı yaş grubundaki göçmen kökenli olmayan kişiler için bu oran %74'tür. Bu fark, 2016 yılında Türkiye kökenli kadınların yalnızca %42'sinin istihdamda olmasından kaynaklanmaktadır. Buna karşılık, göçmenlik geçmişi olmayan kadınların istihdam oranı %71'dir. (brainworker, 2017)

Diğer bir sorun ise Türk göçmen geçmişine sahip kişilerin eğitim düzeyidir. Göç geçmişi olmayan kişilere göre önemli ölçüde daha kötü performans göstermektedirler. Örneğin, otokton (yerli) (autochthonen) Avusturyalıların (brainworker, ÖIF) yüzde 18'inin aksine, sadece yüzde 4'ü bir üniversite tamamlamıştır. (Brainworker, 2017; ÖIF, 2014) Avusturya'daki Türklerin büyük bir kısmı (% 61) sadece zorunlu eğitimi tamamlamıştır. İş piyasası ve eğitim sistemi ile ilgili sorunlar sadece Avusturyalılar için değil, aynı zamanda diğer göçmen grupları için de geçerlidir. Türk göçmenler için Avusturya'daki eğitim entegrasyonu kötü işlemektedir. (Morak & Schmoigl, 2018).

Bu durum, 2016 rakamlarında da görülebileceği gibi, özellikle okul sistemi için geçerlidir:

Ana dili Türkçe olan çocukların oranı zorunlu eğitimde %6 civarındadır ancak daha sonra hızla düşmektedir. 10. sınıfta bu oran sadece %4,3'tür, okul bitirme sınavları ve çıraklık yeterlilikleri için önemli olan 12. ve 13. sınıflarda ise bu oran sırasıyla sadece %3,3 ve %2,4'tür (Morak & Schmoigl, 2018).

Veriler Türk göçmenlerin eğitime katılma oranlarının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Bu sebeple eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için bu konuda çalışmaların yapılması ve önlem alınması yerinde olur. Daha eğitilmiş kişilerin yetişmesi gerek Avusturya için gerekse göçmenler için avantaj sağlayacaktır.

### ***Avusturya'nın Dil Politikası***

Dil politikası, gerçek çok dilliliğin toplumda nasıl düzenlendiğiyle ilgilenen çok geniş bir alandır. Belgelerin hangi dillerde yayınlanacağını, kendi dilinin yurtdışında nasıl tanıtılacağını, dil ve kültür alışverişinin nasıl organize edileceğini düzenleyen bir dış dil politikası vardır (Christ, 2009, s. 41-42).

İç dil politikası söz konusu olduğunda, bu artık sadece resmi kurumların ve hükümetin eylemleriyle ilgili bir mesele değildir çünkü dil politikası toplumun tüm alanlarına ekonomiye, yetkililere, medyaya ve ayrıca okullara kadar uzanmaktadır (Christ, 2009, s. 41-42.). Buna bir örnek olarak Avusturya'nın resmi yayın organı ORF (Österreichischer Rundfunk) verilebilir. Avusturya'da yaklaşık çeyrek milyon (yaklaşık 280.000) Türk göçmen yaşamaktadır (brainworker, 2017), gayri resmi olarak 300.000 (Hayir, o.J., s. 103). İlk kuşaklar Avusturya'ya misafir işçi olarak gelmişler ve çalıştıkları ülke onların yeni vatanları

olmuştur (Soytürk 2012, s. 9). Ancak Avusturya Entegrasyon Fonu'nun araştırmasına göre, bu insanlar "entegre olma/uyum sağlama" konusunda hâlâ önemli zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, "entegrasyonun" sadece analitik-bilimsel olarak değil, aynı zamanda "normatif-politik" olarak da kullanıldığı gerçeğini göz ardı etmektedir (Geißler & Pöttker 2006, s. 17). Sosyal ve kültürel bir süreç olarak entegrasyon, eğitim ve istihdam, mülkiyet, barınma, güvenlik ve devlete, yönetime erişim gibi konularda katılım fırsatlarını ifade etmelidir (Akçay-Akbulut, 2008, s. 10). Yanlış bir entegrasyon anlayışı bunu asimilasyonla karıştırmaktadır. Alman dili kültürel asimilasyon aracı olarak kullanılmaktadır. Ancak Avusturya'da televizyonu en çok kullananlar ve özellikle Türkçe programları en çok izleyenler tam da Avusturya'da Türkçe konuşan kesimdir (Potkanski, 2010, s. 11). Türk kültürü, aile ve köken, ülkenin zihniyeti ile nesiller arası bir bağlantıdır. Televizyon kanallarının özelleştirilmesi nedeniyle, Avusturya'da alınabilir Türk programlarının sayısı önemli ölçüde artmıştır. Avusturya televizyonunun görevi, ev sahibi kültürle köprüler kurmayı mümkün kılmak, her iki yönde de, hem ev sahibi ülke halkına hem de göçmenlere yönelik oryantasyon sağlamaktır. Ancak büyük Türk göçmen grubu ORF'de neredeyse hiç temsil edilmemektedir. Bırakın Türk dilini, Avusturya Türklerine hitap etmeye çalışan çok az program vardır. Hatta tam tersine, Türkler kendilerine ayrılan az sayıdaki programda ağırlıklı olarak olumsuz ya da tek taraflı olarak resmedilmektedir. Bu nedenle Avusturya'daki kamu yayıncılığında Türklere ve Türkçeye yeterince değer verilmemektedir. ORF, kamusal eğitim görevinin hakkını vermemektedir (Hayir, o.J.,s. 110).

ORF, programlarını azınlıkların ve diğer etnik grupların kendilerini bulabilecekleri ve içerikle özdeşleşebilecekleri şekilde değiştirmelidir. Aynı zamanda yerli halka önyargılı ve ırkçı düşüncelere yol açabilecek klişeler de sunulmamalıdır. Dolayısıyla ORF, entegrasyon ve uluslararası anlayışın sağlanmasında önemli bir göreve sahiptir (Hayir, o. J., s. 110).

Bir başka örnek de yabancı dil öğrenimine ilişkin okul dil politikasıdır. Avusturya'da İngilizce, yaşayan ilk yabancı dil olarak sunulmakta ve daha sonra ikinci bir yabancı dil eklenmektedir (genellikle Fransızca, daha nadiren İspanyolca veya İtalyanca). Günümüzün küreselleşmiş ekonomik yaşamında İngilizcenin önemli bir rol oynadığı anlaşılabilir bir durumdur. Ancak İngilizcenin diğer diller karşısında tek taraflı olarak tercih edilmesi anlaşılabilir bir durumdur. Türkçe gibi diller ve diğer ikinci ve üçüncü yabancı diller bu şekilde Avusturyalı öğrenciler için dil olarak pek ilgi çekici hâle gelmemektedir. Bu şekilde, gerçek anlamda çok dillilik teşvik edilmemiş olur. Ancak sistem, Almanca ve öğrencilerin ana dili eğitimi dışında mümkün olan çok çeşitli diller arasından ilk yabancı dilin (örneğin Türkçe) seçilmesiyle tersine çevrilebilir. İngilizce daha sonra tüm öğrenciler için ikinci bir zorunlu yabancı dil olarak öğretilecektir. Çok dillilik ortaya çıkabilir ve İngilizce diğer dillerin yerini

almadan genel bir yabancı dil olarak kalabilir (Christ, 2009, s. 44-45; Bausch, Christ & Krumm 2007).

Avusturya'da "tek dilli bir habitus" hâlâ varlığını sürdürmektedir. Bu habitus aracılığıyla çok dillilik engellenmeye devam etmektedir. Eğitim sistemindeki değişikliklere ve AB'nin çok dillilik çağrısına rağmen, eğitim sistemi bir bütün olarak göçmen kökenli çocukları, özellikle Almanca dil becerilerindeki eksiklik nedeniyle bir rahatsızlık olarak görmektedir. Bu şekilde, eğitim sistemindeki başarı ikinci dil olarak Almanca bilgisine bağlanmaktadır ve bu durum çocukların eğitim yolu için olumsuzdur. Almandaki sorunlar diğer derslerdeki başarı için genelleştirildiğinden, bu eksiklik temelli yaklaşım, çocukların kendi kimlikleri üzerinde olduğu kadar okul ve mesleki eğitimdeki performansları ve fırsatları üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu durum özel bir şekilde, ana dili Türkçe olan veya eski Yugoslavya ülkelerinden birinden gelen çocuklar için geçerlidir.

İlkokul çocuklarıyla yapılan nitel bir çalışma (Brizić, 2006), dilsel farklılığın gerçekten de eğitimde başarıya engel olup olmadığı sorusunu ele almıştır. Arka planda 1999 ve 2003 yılları arasında Viyana'daki ilkokullarda yapılan psikodilbilimsel bir dil araştırması yer almıştır (Peltzer- Karpf, Wurnig, Schwab, Griessler, Akkus, Lederwasch, Piwonka, Blazevic ve Brizic, 2003). Göçmen kökenli çocukların Almanca ve ana dillerinde sözlü ve yazılı dil yeterlilikleri arasındaki korelasyon araştırılmıştır. Türk göçmen kökenli çocuklar sadece Almandaki değil, Türkçe ana dillerinde de en kötü performansı göstermişlerdir. Ancak takip eden çalışmalar bunun esas olarak mikro (aile ve birey) veya mezo (okul, toplum) faktörlerden değil, her şeyden önce makro faktörlerden kaynaklandığını ortaya koymuştur (Brizić, 2006; s. 34). Ancak sosyal mekanizmalar ve eğitim sistemindeki tek dilli habitus, bu "açıktan" genellikle dezavantajlı olan sosyal grubu sorumlu tutmaktadır. Bu, "entegrasyona istekli olmama" ifadesinin arkasında gizlidir. Buna karşın, incelenen öğrenciler için, çocuklarda bu sonuçları doğuran şeyin daha ziyade ebeveynlerin (menşe ülkelerinde) mükemmel ilk dil edinimi fırsatları olduğu bulunmuştur (Brizić, 2006, s. 38-40).

Dolayısıyla bunun Avusturya'daki eğitim ve okul sistemi çerçevesinde yaklaşıma dahil edilmesi gerektiği açıktır. Sadece tek dilli habitustan uzaklaşıp gerçek çok dilliliğe yönelme ihtiyacı değil, aynı zamanda en başından itibaren açık bir ana dili veya ilk dil desteğine de ihtiyaç vardır. Çünkü ana dili bilgisi ile bu bilginin mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde aktarılması ve böylece Almandaki da buna uygun olarak öğrenilebilmesi arasındaki bağlantı açıktır.

### **İlgili Çalışmalar**

Aldemir (2022), "Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri" başlıklı yüksek lisans tezinde Viyana'da yaşayan ve orada

eğitim alan Türk ocuklarının Türkçe dil becerilerini, söz varlıklarını ve dil bilgisi durumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Türkçe ğretmenleri ile görüşme yapmak suretiyle veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının dil becerilerinden en çok yazmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Konuşma becerisinde yöresel ağız ve Almanca aksan kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dinledikleri metinleri anlayamadıkları, okumada ise yavaş ve heceleyerek okuyabildikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil becerilerini yeterince geliştirmedeği, söz varlıklarının dar olduğu, Türkçe dil bilgisi konusunda da genellikle hatalar yaptıkları araştırmanın diğer sonularındanır. Araştırmacı bu sorunların sebebi olarak aile, evre, eğitmen ve STK'lerin durumlarını araştırmasında tartışmıştır.

Kepek ve Arıcı (2022), "Avusturya'da Türkçe ğretimi zerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler" başlıklı çalışmalarıyla Avusturya'daki Türkçe ğretiminin hangi düzeyde olduğunu tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada ğretmen görüşlerinden yararlanılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise Viyana'da görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Çalışma sonucunda materyal eksikleri, öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmamaları gibi sonuçlar vurgulanmış, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle geliştirilmeleri ve iki dilli çocuklara önem verilmesi gerektiği önerilmiştir.

akır (2016), "Avusturya Türk Toplumunun Güncel Sorunları" başlıklı çalışmasında Avusturya'daki Türk toplumunun birçok sorunları ile birlikte dil ve eğitim sorunlarını da ele almıştır. Araştırmanın sonuçlarına dil ve eğitim açısından bakıldığında burada yaşayan Türklerin %68'inin zorunlu eğitimin üzerinde bir eğitiminin olmadığı, eğitim düzeyinin düşük olmasından dolayı Türklerde işsizlik oranının da daha yüksek olduğu, okullarda ana dili Türkçe derslerinin verilmesi için öğretmenleri mahalden karşılandığı ve Türklerin yalnızca %24'ünün Almancayı ana dili gibi konuşabildiği, geri kalanların ise Almandada çeşitli sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur.

Halilovic (2015) tarafından yapılan araştırmada Viyana'da yaşayan Türk göçmen çocuklarının konuşma becerileri araştırılmıştır. Araştırmada alışma grubunu Gymnasium'un alt sınıflarında olan ve Türkçe Ana Dili derslerine katılan 9-11 yaş arası 20 Türk göçmen çocuğu oluşturmaktadır. Yine 12-17 yaş arasında olan Türk göçmen çocuklarla da çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında çocukların konuşma dilinde standart Türkçeden farklı bir söz dizimi morfoloji kullandıkları belirtilmiş, ocukların Almanca dil bilgisi kurallarından etkilendikleri tespit edilmiştir. Halilovic, ailelerin çocuklarıyla aile ortamında Türkçe konuştuklarından ancak buna rağmen ocukların Türkçe ana dilinde bir eğitime ihtiyacı olduğundan bahsetmektedir.



Özturgut (2018) tarafından yapılan araştırmada Viyana'da yaşayan 19 yaşındaki üç Türk kökenli öğrencinin Türkçe ve Almanca yazı dilinde ne seviyede olduklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığını araştırmıştır. Öğrencilerin yazma becerisinde eğitime ihtiyaçlarının olduğu, kelime hazinesi eksiklikleri sebebiyle öğrencilerin yazılarında sorunlar yaşadığı, öğrencilerin hem Türkçede hem de Almancada standart dil becerilerine sahip olabilmeleri için desteklenmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Windner (2020), "7-10 yaş arası iki dilli Almanca-Türkçe konuşan çocuklarda bu iki dilden hangisi daha belirgindir?" sorusunu sormuş ve araştırmasını yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuklarda Türkçenin değeri Almancaya göre daha yüksektir. Çocukların dil yeterliliklerinin gelişiminde motivasyon, ilk dil olan Türkçe ve ebeveyn etkisi ön plandadır.

Kereku (2020), çalışmasında ikinci dili Almanca olan iki dilli Türk çocuklarının Almanca öğrenirken yazı dili ediminde ne gibi zorluklarla karşılaştığını araştırmıştır. Buna göre yazımda öğrenciler Almanca kuralları uygulamakta oldukça zorlanmaktadır. Öğrencilerin birçok harfin yazımında, çekimlerde ve cümle oluşturmada zorluklar yaşadığı belirtilmiştir.

Demirci (2019), çalışmasında iki dilliliğin Türk göçmen çocukların ve gençlerin eğitim başarısını etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmada Avusturya'da doğan ve eğitim hayatlarını burada sürdürmüş olan 19-26 yaş aralığındaki Türk göçmenler ana dillerini destek almadan öğrendiklerini ve Almanca öğrenirken de zorluk çekmediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları iki dilli olmanın eğitim ortamlarında bir dezavantaj olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya göre iki dillilik eğitim başarısında sınırlı bir etkiye sahiptir.

Çağlayan (2020), çalışmasında Avusturya ilkokullarında bir ve dördüncü sınıflarda seçmeli ders olarak okutulan Türkçe derslerinin ders materyallerini çeşitli değişkenler açasından incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre birinci sınıf kitaplarında Türkçe dil yapısı terimlerle açık bir şekilde aktarılmamış, bilgiler metinler aracılığıyla verilmiştir. Avusturya ve Türk bayramlarına değinilmiş ve incelenen tüm kitaplarda Atatürk ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu anlatılmıştır. Dördüncü sınıf kitaplarında dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler sunulmuş, Türkçenin yapısı anlatılmış ve terimler kullanılmıştır. Yazılı anlatım çalışmaları ile okuma becerisini geliştirmeye yönelik metinler kullanılmıştır. Kelime servetini geliştirmeye yönelik çalışmalar da mevcuttur. Kitaplarda Türk ve Avrupa motiflerine yer verilmiş ve bunlar karşılaştırılarak sunulmuştur. Kitaplar canlı ve çekici bir şekilde hazırlanmış ve iyi yapılandırılmıştır.

## Bölüm 3

### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Avusturya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynlerinin "Türkçe Ana Dili" dersine ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, nitel bilgi toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı ve algıların, olayların doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım, 1999, s. 10).

Nitel araştırmalar görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri kullanır. Görüşme ise nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama yöntemidir.

Görüşme, iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Araştırmada cevap aranan sorular çerçevesinde, araştırmacı tarafından ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Aynı zamanda görüşme, bir soru veya bir araştırma konusu hakkında derin bilgilere ulaşmayı sağlar (Büyüköztürk vd., 2013, s. 150). Görüşme diğer insanları anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerden biridir. İnsanların gerçeklere ilişkin çeşitli algılarını, anlamlandırmalarını, tanımlamalarını ve gerçeği ifade etme şekillerini ortaya koymanın bir yoludur (Punch, 2005, s. 165-166). Görüşme, insanlar arasında ortaklaşa bir amaç doğrultusunda kurdukları bir iletişim sonucu ortaya çıkar. Yani konuşmanın ötesinde görüşme iletişimin gayet uzmanlaşmış bir şeklidir diye tanımlanabilir (Anderson ve Arsenault, 1998, s. 202). Derinlemesine yapılan görüşmeler açık uçlu ve keşfetmeye yönelik bir metottur. Görüşmede amaç, görüşülen kişinin hislerini, olaylara ve durumlara bakış açısını derinlemesine keşfetmektir (Baş, Usta ve Uyar, 2008, s. 111). Tüm bu görüşme tanımları doğrultusunda kısaca görüşme için, belirli bir hedefe ulaşmak için çeşitli sorular aracılığıyla görüşmecilerin zihinlerinden geçenleri ortaya koyma sürecidir, denilebilir.

Bu doğrultuda Avusturya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynlerinin "Türkçe Ana Dili" dersine ilişkin görüşlerini keşfetmek amacıyla ve nispeten daha geniş veri toplanabileceği düşünülerek araştırma nitel araştırma olarak planlanmış ve iki dilli Türk çocuklarının velilerinden görüşme yoluyla veri toplanmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Avusturya'nın yalnızca Viyana şehrinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında "Türkçe Ana Dili" dersine katılan Almanca-Türkçe iki dilli 20

öğrencinin velisi oluşturmaktadır. Patton'a (2015) göre nitel araştırmalar amaçlı olarak seçilmiş küçük örneklerle detaylı bir biçimde yapılır. Bu sebeple bu araştırmada da 20 kişilik bir veli grubundan detaylı veriler alınma yoluna gidilmiştir.

Aşağıda, görüşmeye katılan velilerin yaş, eğitim düzeyi ve gelir düzeyini gösteren bir tablo verilmiştir. Araştırma boyunca etik kurallara uymak amacıyla katılanların isimleri gizli tutulmuş ve çalışmaya katılan velilerden V1, V2, V3...V20 şeklinde kodlanarak bahsedilmiştir.

**Tablo 2**

*Çalışma Grubuna İlişkin Çeşitli Veriler*

| Veli kodu | Cinsiyet | Yaş | Eğitim Durumu |      |            |             | Gelir Düzeyi     |                |                     |
|-----------|----------|-----|---------------|------|------------|-------------|------------------|----------------|---------------------|
|           |          |     | İlköğretim    | Lise | Üniversite | Lisans üstü | 2000 Euro'dan az | 2000-3000 Euro | 3000 Euro'dan fazla |
| V1        | Erkek    | 60  |               |      | X          |             | X                |                |                     |
| V2        | Kadın    | 54  |               | X    |            |             |                  | X              |                     |
| V3        | Kadın    | 35  |               | X    |            |             |                  | X              |                     |
| V4        | Kadın    | 64  |               |      | X          |             | X                |                |                     |
| V5        | Kadın    | 42  |               | X    |            |             | X                |                |                     |
| V6        | Erkek    | 46  | X             |      |            |             | X                |                |                     |
| V7        | Kadın    | 53  | X             |      |            |             | X                |                |                     |
| V8        | Erkek    | 48  |               | X    |            |             |                  | X              |                     |
| V9        | Kadın    | 38  |               |      | X          |             | X                |                |                     |
| V10       | Kadın    | 47  |               | X    |            |             | X                |                |                     |
| V11       | Erkek    | 46  |               |      | X          |             |                  |                | X                   |
| V12       | Kadın    | 38  |               |      | X          |             | X                |                |                     |
| V13       | Kadın    | 45  |               |      | X          |             |                  | X              |                     |
| V14       | Kadın    | 54  |               |      |            | X           |                  | X              |                     |
| V15       | Kadın    | 54  |               |      |            | X           |                  |                | X                   |
| V16       | Kadın    | 62  |               | X    |            |             | X                |                |                     |
| V17       | Erkek    | 43  |               |      | X          |             |                  | X              |                     |
| V18       | Erkek    | 62  |               | X    |            |             |                  | X              |                     |
| V19       | Erkek    | 38  |               |      |            | X           |                  |                | X                   |
| V20       | Erkek    | 40  |               |      | X          |             |                  |                | X                   |

Tablo 2'ye göre çalışma grubunda yer alan 20 velinin 8'i erkek, 12'si kadındır. Velilerin yaşları 35 ile 64 arasında değişmektedir. Velilerden 2'si ilköğretim, 7'si lise, 8'i üniversite, 3'ü ise lisansüstü mezundur. Velilerden 9'u 2000 Euro altında, 7'si 2000-3000 Euro arasında, 4'ü ise 3000 Euro'dan fazla gelire sahiptir.

**Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanması için örneklem grubunda yer alan velilerle görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup aşağıda "Veri Toplama Aracı" başlığı altında özellikleri anlatılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular araştırmacı tarafından görüşülen velilere yöneltilmiştir. Velilerden izin

alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacı, aşağıdaki görüşme kurallarına dikkat etmiştir:

- Asla görüşmeye soğuk başlanmamalı,
- Amacını hatırlatmalı,
- Doğal bir duruş sergilemeli,
- İşittiklerinin farkında olduğunu göstermeli,
- Görünüşüne dikkat etmeli,
- Rahat bir yerde görüşme yapmalı,
- Çok kısa cevaplarla tatmin olmalı, yeri geldiğinde sonda sorularla konuyu tüm boyutlarıyla ortaya çıkarmaya çalışmalı,
- Saygılı, samimi ve minnettar olmalı,
- Bilgi kaynaklarından her türlü bilgiyi alabilmek için velileri dikkatle dinlemeli,
- Genelde sessiz kalarak katılımcıya fikirlerini daha fazla açıklama imkânı vermeli,
- Beklenmedik bilgilere açık olmalı,
- Yönlendirici sorular sormamalı,
- Bir konudan diğerine çok çabuk geçmemeli, katılımcının sözünün bitmesini beklemeli,
- Katılımcı konuşurken onu durdurmamalıdır (Salkind, & Miller, 1991; Berg, 2004; Baş, Usta ve Uyar, 2008).

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının süreleriyle ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 3***Velilerle Yapılan Görüşmelerin Süreleri*

| Veli kodu | Görüşme Süresi |
|-----------|----------------|
| V1        | 24:16          |
| V2        | 36:20          |
| V3        | 32:21          |
| V4        | 30:43          |
| V5        | 28:56          |
| V6        | 34:55          |
| V7        | 29:42          |
| V8        | 23:53          |
| V9        | 43:13          |
| V10       | 25:27          |
| V11       | 53:34          |
| V12       | 45:38          |
| V13       | 50:22          |
| V14       | 50:37          |
| V15       | 14:22          |
| V16       | 16:56          |
| V17       | 25:28          |
| V18       | 31:32          |
| V19       | 30:31          |
| V20       | 27:29          |

Tablo 3'e göre velilerle yapılan en kısa görüşme 14 dakika 22 saniye, en uzun görüşme ise 53 dakika 34 saniye sürmüştür. Veri toplama süreci boyunca 20 veliyle yapılan görüşmelerin toplam süresi ise 10 saat 56 dakika 15 saniyedir.

Ses kayıtlarıyla elde edilen veriler araştırmacı tarafından deşifre edilmiş ve bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılmıştır. Bu aktarım sonucunda yazılı olarak elde edilen veriler Word programında sayfa kenarlarının 2,5 cm boşluk olarak, satır aralıklarının 1,5, aralıkların önce 0 nk ve sonra 6nk, yazı tipinin Times New Roman, yazı büyüklüğünün ise 12 punto olarak ayarlandığı durumda 123 sayfadan ve 43.179 kelimedenden oluşmaktadır.

**Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine bilgi elde etmek için hangi görüşme yönteminin kullanılacağına karar vermek amacıyla literatür taranmış ve yarı yapılandırılmış görüşme yönteminin bu araştırma için en iyi veri toplama yöntemi olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın amacıyla ilgili açık sorular yazılarak bir havuz oluşturulmuştur. Sorular Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ortaya konan görüşme formu hazırlama adımlarına dikkat edilerek hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Görüşme Formunun Hazırlanması*

| Görüşme formunun hazırlanması              | Uzmana<br>danışıldı | Uzmana<br>danışılmadı |
|--|---------------------|-----------------------|
| 1. Kolay anlaşılabilir sorular yazma       | x                   |                       |
| 2. Odaklı sorular hazırlama                | x                   |                       |
| 3. Açık uçlu sorular sorma                 | x                   |                       |
| 4. Yönlendirmekten kaçınma                 | x                   |                       |
| 5. Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma      | x                   |                       |
| 6. Alternatif soru ve sondalar hazırlama   | x                   |                       |
| 7. Farklı türden sorular yazma             | x                   |                       |
| 8. Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme | x                   |                       |
| 9. Soruları geliştirme                     | x                   |                       |

Görüşü alınan uzmanlardan biri Türkçe Eğitimi alanında doktordur ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Diğer iki uzman ise üniversitede Türkçe Eğitimi alanında biri Profesör Doktor, diğeri ise Doçent Doktor olarak görev yapan öğretim üyeleridir. Araştırma soruları uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş ve son hâline getirilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel verilerin analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizinde, elde edilen verilerin açıklanması için kavramlara ve ilişkilere ulaşmak hedeflenir. Bir özet hâline getirilen ve yorumu yapılan veriler, içerik analizi yönteminde derinlemesine bir işleme alınır. Kavram ve temalar da bu derinlemesine işlemler sonucunda keşfedilir. Kavramlar araştırmacıyı temalara, temalar da olgulara götürür ve daha anlaşılır sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Nitel veriler karmaşık durumları ortaya koyma konusunda bütüncül ve zengin bir içerik sunar. Bu veriler ilk elden ve etkili tasvirler oluşturur (Miles, Huberman, & Saldana, 2015, s. 10). Ancak Patton'un (2015, s. 21) da ortaya koyduğu gibi nitel veriler analizi oldukça zor, detaylı ve sistematik verilerdir.

Nitel verilerin analiz zorluğunu aşmak için araştırmada Merriam (2013), Yıldırım ve Şimşek (2011), Marshall ve Rossman'ın (2006) belirttikleri nitel veri analizi süreçleri

incelenmiştir ve ortak bir veri analiz süreci görüşme verilerinin çözümlemesinde kullanılmıştır:

### ***Verilerin Kodlanması***

Araştırmada elde edilen ses kayıtları yazıya geçirildikten sonra velilere V1, V2, ... V20 şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra her bir araştırma sorusunda velilerin verdiği cevaplar alt alta yerleştirilmiştir. Bunlar araştırmacı tarafından tek tek okunmuş ve her bir araştırma sorusu için anlamlı kavramlar elde edilmeye çalışılmıştır. Bu anlamlı kavramlardan ise kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada analiz birimi cümlelerdir. Cümlelerin özgün şekli bozulmadan araştırmaya dâhil edilmeye çalışılmıştır. Veriler tümevarımsal analize tabi tutulmuştur. Elde edilen kodlar listelenmiştir.

### ***Kategorilerin Bulunması***

Elde edilen kodlar gruplandırılmaya çalışılmış ve bu gruplandırmalar neticesinde de kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler aslında araştırma sorularına birer cevap niteliğindedir.

### ***Alt Kategorilerin Bulunması***

Bazı araştırma sorularında kategorilerin altında alt kategoriler oluşturmak da mümkün olmuştur. Bu durumlarda alt kategoriler de oluşturularak kodların daha işlevsel bağlantılar kurmaları sağlanmıştır.

### ***Bulguların Yorumlanması (Raporlaştırma)***

Miles Huberman'a (2015, s. 11) nitel veri analizinde verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçları ortaya koyup doğrulama olmak üzere üç aşama vardır. Bu araştırmada da nitel veriler azaltılarak raporlaştırma sürecine gidilmiştir. Veriler kategori, alt kategori, kod ve frekans şeklinde tablollaştırılarak gösterilmiştir. Her araştırma sorusu ayrı bir tabloda ortaya konmuş, sonuçlara yönelik olarak veli görüşlerinden örneklere de yer verilmiştir. Bu örneklerde verilerin hangi koda ve hangi veliye ait olduğu da parantez içinde belirtilmiştir. Tüm bu veriler sunulduktan ve bulgular bölümünde ortaya konduktan sonra literatürdeki benzer çalışmalardan yararlanılarak sonuçlar tartışılmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerinden hareketle “İki dilli Türk çocuklarının Avusturya’da Türkçe ana diliyle ilgili yaşadığı sorunlar”, “Velilerin Türkçe Ana Dili dersiyile ilgili görüşleri”, “Velilerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırma/aldırmama durumları ve gerekçeleri”, “Velilerin Türkçe Ana Dili dersini aldıktan sonra çocuklarının elde ettiği kazanımlara ilişkin görüşleri”, “Velilerin, Türkçe Ana Dili dersinin çocuklarının diğer derslerdeki başarısını etkileme/etkilememe durumuyla ilgili görüşleri”, “Velilerin, Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenden beklentileriyle ilgili görüşleri”, “Velilerin Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine ilişkin görüşleri” ve “Velilerin, çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için neler yaptığı ile ilgili görüşleri” ele alınmıştır. Her bir alt probleme yönelik bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta “Velilere göre çocuklarının Avusturya’da Türkçe ana diliyle ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 5**

*Velilere Göre Çocuklarının Avusturya’da Türkçe Ana Diliyle İlgili Yaşadığı Sorunlar*

| Kategoriler     | Kodlar  | Katılımcılar                             | f |
|-----------------|---|--|---|
| Sorun yaşıyor   | Standart Türkçe ile konuşmama   | V1, V6, V9, V11, V13                     | 5 |
|                 | Cümledeki kelimeleri yarı Türkçe yarı Almanca kullanma                                      | V1, V8, V11, V17                         | 4 |
|                 | Türkçe kelime hazinesi eksikliği  | V3, V8, V11, V13                         | 4 |
|                 | Türkçeyi yanlış kullanma  | V4, V12, V13                             | 3 |
|                 | Argo konuşma  | V1, V6                                   | 2 |
|                 | Toplumda Türkçe konuşmaktan utanma  | V6                                       | 1 |
|                 | Bazı okullarda Almanca dışında dil kullanmanın yasaklanması sebebiyle kendini ifade edememe | V12                                      | 1 |
|                 | Almancaya ağırlık verince Türkçenin gerilemesi  | V19                                      | 1 |
|                 | İki dile de tam olarak hâkim olamama  | V13                                      | 1 |
|                 | Kelimeleri doğru telaffuz edememe   | V3                                       | 1 |
| Sorun yaşamıyor | Türkçe ana diliyle ilgili herhangi bir sorun yaşamama                                       | V2, V5, V7, V10, V14, V15, V16, V18, V20 | 9 |

Tablo 5’te “Velilere Göre Çocuklarının Avusturya’da Türkçe Ana Diliyle İlgili Yaşadığı Sorunlar” ele alınmıştır. Tabloda iki kategori altında on bir kod mevcuttur. “Sorun yaşıyor” kategorisinde “Standart Türkçe ile konuşmama” (f=5), “Cümledeki kelimeleri yarı Türkçe yarı Almanca kullanma” (f=4), “Türkçe kelime hazinesi eksikliği” (f=4), “Türkçeyi yanlış kullanma” (f=3), “Argo konuşma” (f=2), “Toplumda Türkçe konuşmaktan utanma” (f=1), “Bazı okullarda Almanca dışında dil kullanmanın yasaklanması sebebiyle kendini ifade edememe” (f=1), “Almancaya ağırlık verince Türkçenin gerilemesi” (f=1), “İki dile de tam



olarak hâkim olamama" (f=1), "Kelimeleri doğru telaffuz edememe" (f=1); "Sorun yaşamıyor" kategorisinde de "Türkçe ana diliyle ilgili herhangi bir sorun yaşamama" (f=9) kodları yer bulmaktadır.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

...ve şunu da fark ediyorum mesela bizim çocuklar, özellikle küçüğü, parkta, şurada burada Türklerle ya da okulda Türklerle biraz muhabbetini geliştirdi mi ya da daha çok ilişkiye geçtiği anda sanırım şiveyi de kapıyor. Yani şive olayına da girmiş oluyor, Türkçe şivelere mesela. Yani bunlar temel hani benim gözüme çarptı biraz. (V11) (Standart Türkçe ile konuşmama)

Örneğin bir cümlede yedi sekiz tane kelime varsa bu kelimelerin bazılarını Türkçe bazılarını Almanca kullanabiliyor. Ben çocuklarımı bundan korumak için sürekli uyardım. Bir cümleyi ya tamamen Türkçe ya da tamamen Almanca kelimelerle kurmaları gerektiğini, Türkiye'ye gittiklerinde eğer kurdukları cümlelere Almanca kelimeler karıştırılırsa Türkiye'deki insanların bunları anlamayacağını ve kendilerinin zor duruma düşeceklerini sürekli vurguladım. Yine Avusturya'da da öyle. Mesela alışkanlık hâline geldiğinde bir Avusturyalı arkadaşıyla konuştuğunda veya iş yerinde bu şekilde konuşmayı alışkanlık hâline getirdiğinde konuştuklarında yine Avusturyalıların bunu anlamayacağını ve iletişim anlamında zor durumda kalabileceklerini sürekli vurguladım. Bu, bizim en büyük problemlerimizden biri. (V1) (Cümledeki kelimeleri yarı Türkçe yarı Almanca kullanma).

Ben çocuklarımla Türkçe konuştuğum için günlük konuşmamızda sıkıntı diyalogumuz da sıkıntı olmuyor ama böyle değişik kelimeler telaffuzda zorlanıyorlar farklı kelimeler bilmiyorlar, tanımıyorlar. (V3) (Türkçe kelime hazinesi eksikliği)

Sadece konuşmalarında Türkçeyi çok yanlış kullanıyor. Bir gün oğlumla biz konuşuyorduk. Babası bir şey sordu bize. Babasına dedi, "Baba dilimi kesme ben annemle konuşuyorum." dedi. Oğlum dedim, "O dilimi kesme değil, sözümü kesme." Bu tür anlaşmazlıklar. Evet, yanlış kullanmalar oluyor. (V4) (Türkçeyi yanlış kullanma)

Argoyu günlük neredeyse, nasıl ifade edeyim kendimi. Yani utanılacak seviyede değil ama normal bir şeymiş gibi konuşuyorlar. Çok rahat sallıyorlar. Argo aşırı ilerlemiş bu ülkedeki gurbetçiler arasında. Evet, biz Kur'an kursundan çıkan bir çocuk tespit ettik mahallede eşimle yürüyorum. Önümde yürüyor. Argo konuşuyor. Biz müdahale ettik yolda giderken. "Evladım, çocuk dedim, neden küfür ediyorsun?" Abi dedi, "Sana mı dedim?" dedi. "Sana mı dedim?" diyor yani bu o kadar işlemiş ki işte günlük hayatta konuşulacak kelimeler gibi. (V6) (Argo konuşma)

Türkçe ana dilinde yaşadığı sorunları ben şuna bağlıyorum: Genelde toplumdan kaynaklanıyor, bizden değil, toplumdan. Toplumdan kaynaklanan bir şey. Ben "Çok iyi

gözlemciyimdir.” dedim ya burada gördüğüm kadarıyla utanıyorlardı. Türkçe konuşmaya utanıyorlar. Benim en iyi tespitim, utanıyorlar. (V6) (Toplumda Türkçe konuşmaktan utanma)

Şimdi şöyle söyleyeyim, işin içinde de olduğum için. Çocukların ilk sorunu daha kreş hayatında başlıyor. Yani anaokulu döneminde. Çünkü bizim çocuklarımız anaokuluna Almanca bilmeyerek başlıyorlar ve orada da karşılaştıkları ilk şey mesela diyelim iki Türk çocuğu bir araya geldiği zaman otomatik olarak Türkçe konuşuyor. Bu normal bir durum. Ama insanlardan çok tepki alıyorlar. Çalışan eğitimcilerden. “Burada asla Türkçe konuşmayacaksınız.” diye baskı görüyorlar. Çocuk tabii ki anlamıyor hiçbir şekilde. Çocuklarda genelde çekingenlik olduğunu, içlerine kapanma yaşadıklarını görüyorum. Ve kendilerini iki yıl gibi bir süreç geçmesine rağmen doğru ifade edemediklerini görüyorum. O iki yıl zarfında bile Almancalarında çok az ilerleme kaydediyorlar. Kafalarına kaydediyorlar ama onu dışarıya aktaramıyorlar. (V12) (Bazı okullarda Türkçe konuşmanın yasaklanması sebebiyle kendini ifade edememe)

Türkçe ana diliyle ilgili şöyle bir sorun var: Biz özellikle Almanca sınıflarına hazırlık olsun diye çocuğumuzla fazla yani ağırlıklı olarak Almanca konuştuk. Bir süre bazı konularda da aynı şekilde Almanca ağırlıklı konuştuk ve Türkçesi aslında gayet iyi olmasına rağmen bir süre sonra Türkçe ikinci dil pozisyonuna düştü ve onu tekrar toparlamak için özel bir gayret sarf etmemiz gerekti. (V19) (Almancaya ağırlık verince Türkçenin gerilemesi)

Çocuklar kendi anadillerini çok bozuk konuşuyorlar. Daha doğrusu aileler, ikinci jenerasyon diyeyim, kendileri çocuklarla ana dillerini konuşuyor ama yüksek Türkçe, İstanbul Türkçesi konuşmadıkları için çocuklar çok bozuk konuşuyor. Kelime hazineleri çok dar çocukların. Bir yandan ana dili tam oturmamış diğer yandan da Almanca yok denecek kadar az çoğu çocukta. Ailelerinden getirdikleri Türkçe ile konuşmalarından dolayı açıkçası iki dilin de oturmadığını görüyorum. İki yarı dillilik var. (V13) (İki dile de tam olarak hâkim olamama)

Ben çocuklarımla Türkçe konuştuğum için günlük konuşmamızda sıkıntı diyalogumuz da sıkıntı olmuyor ama böyle değişik kelimeler telaffuzda zorlanıyorlar farklı kelimeler bilmiyorlar, tanımıyorlar. (V3) (Kelimeleri doğru telaffuz edememe)

Benim çocuklarım ana diliyle ilgili herhangi bir sorun yaşamadılar. Çünkü ben ve eşim evde sürekli Türkçe konuşuruz ve düzgün Türkçe konuşuyoruz. Eğitim yani kitap Türkçesi konuştuğumuz için Türkçeye hâkimiz. Çocuklar da benim gibi hâkimler. Ben bunu şöyle yorumluyorum: Evde anne babalarından iyi eğitim alan yani iyi Türkçe öğrenen çocuklar bu boşluğu rahatlıkla kapatabiliyor. Ama anne baba şiveli bir dil kullanıyorsa atıyorum Uşak, Erzurum ya da Yozgat dili kullanıyorsa çocuklar bunu öğreniyor. Bizim evde

konuştuğumuz Türkçe tıpkı yazıldığı gibi. Dolayısıyla kızım düzgün Türkçe kullanır. Hiçbir sorunla karşılaşmaz okulda. (V18) (Türkçe ana diliyle ilgili herhangi bir sorun yaşamama).

### **Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin Türkçe Ana Dili dersiyle ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 6**

#### *Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersiyle İlgili Düşünceleri*

| Kategoriler        | Kodlar   | Katılımcılar   | f  |
|--------------------|--|--|----|
| Olumlu Düşünceler  | Dersi gerekli bulma  | V1, V2, V3, V4, V5, V6, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V16 | 14 |
|                    | Türk öğrencilere okula ısınma konusunda destek olma        | V3, V4, V15, V16, V19  | 5  |
| Olumsuz Düşünceler | Ders içeriğini yetersiz bulma                              | V1, V8, V19  | 3  |
|                    | Okulun ders saatlerinden sonra olmasının çocukları yorması | V7   | 1  |
|                    | Çocuğun diğer derslere ilgisini azaltmasına sebep olma     | V18  | 1  |

Tablo 6’da “Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersiyle İlgili Düşünceleri” ele alınmıştır. Tabloda iki kategori altında beş kod mevcuttur. “Olumlu düşünceler” kategorisinde “Dersi gerekli bulma” (f=14), “Türk öğrencilere okula ısınma konusunda destek olma” (f=5); “Olumsuz düşünceler” kategorisinde “Ders içeriğini yetersiz bulma” (f=3), “Okulun ders saatinden sonra olmasının çocukları yorması” (f=1) ve “Çocuğun diğer derslere ilgisini azaltmasına sebep olma” (f=1) kodları yer bulmuştur.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Bu dersin ilkokulda olması çok güzel. Ders, çocukların Türkçelerini geliştirmeye katkı sağlıyor. Çocuklar dersin içinde gerçekten aktif oluyorlar. Öğleden sonra aileler çocuklarını gönderebiliyorsa, derse katılabiliyorlarsa gerçekten destekliyorum. Gerekli görüyorum. (V5) (Dersi gerekli bulma)

Kesinlikle destekliyorum. Özellikle de 1 ve 2’inci sınıflarda. Çünkü çocuklar okula yeni geliyorlar, dışarıdan geliyorlar ve utangaç, çekingen, korkak oluyorlar. Ağlayanlar, okula alışamayanlar... Ama kendi gibi Türkçe konuşan bir öğretmen görünce şaşırıyorlar. Mutlu oluyorlar. Bu, okula ısınmalarını, okulla bütünleşmelerini sağlıyor. Türkçe dersine

giden öğrencilerin gözlerindeki ışıltıyı görmemiz lazım. (V4) (Türk öğrencilere okula ısınma konusunda destek olma)

Ana dili dersleri çok önemli ama içerik olarak yeterli olduğunu zannetmiyorum. Fakat az ve yetersiz de olsa bu derste çocuklara önemli bilgiler verildiğini düşünüyorum. (V1) (Ders içeriğini yetersiz bulma)

Öğleden sonra olduğunda çocuklara fazla geliyor. Çünkü din dersleri de öğleden sonrasına sarkıyor. Çocuklar gidemiyor. Yorgun oluyorlar. (V7) (Okulun ders saatlerinden sonra olmasının çocukları yorması)

Benim çocuğum ana dili derslerine hep girdi. Ama ben mesela onun girmesini pek de istemedim. Çünkü diğer dersler de yoğun oluyordu. Zaten Türkçesi de iyiydi. Diğer derslere ilgisini azaltır, onlara çalışmasını engeller diye istemedim. Ama kızım kendisi katılmak istedi. (V18) (Çocuğun diğer derslere ilgisini azaltmasına sebep olma)

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırma/aldırmama durumları ve gerekçeleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 7**

*Velilerin Çocuklarına Türkçe Ana Dili Dersini Aldırma/Aldırmama Durumları ve Gerekçeleri*

| Kategoriler                           | Kodlar  | Katılımcılar                                | f  |
|---------------------------------------|---|---|----|
| Türkçe Ana Dili Dersini Aldıranlar    | Herhangi bir sebep sunulmaması                  | V1, V4, V5, V7, V9, V15, V16, V18, V19, V20 | 10 |
|                                       | Türkçesini geliştirmesi için                    | V3, V8, V13                                 | 3  |
|                                       | Kendini Türkçe daha iyi ifade edebilmesi için   | V2  | 1  |
|                                       | Türklüğü sahiplenmesi için                      | V6  | 1  |
| Türkçe Ana Dili Dersini Aldırmayanlar | Çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması             | V11, V12, V14                               | 3  |
|                                       | Dersi veren öğretmenin Türkçesinin iyi olmaması | V10   | 1  |
|                                       | Ders öğretmenin ilgisizliği                     | V17   | 1  |
|                                       | Dersteki materyal yetersizliği                  | V17   | 1  |

Tablo 7’de “Velilerin Çocuklarına Türkçe Ana Dili Dersini Aldırma/Aldırmama Durumları ve Gerekçeleri” ele alınmıştır. Tabloda iki kategori altında sekiz kod mevcuttur. “Türkçe Ana Dili Dersini Aldıranlar” kategorisinde “Herhangi bir sebep sunulmaması” (f=10),

“Türkçesini geliştirmesi için” (f=3), “Kendini Türkçe daha iyi ifade edebilmesi için” (f=1), “Türklüğü sahiplenmesi için” (f=1), “Türkçe Ana Dili Dersini Aldırmayanlar” kategorisinde de “Çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması” (f=3), “Dersi veren öğretmenin Türkçesinin iyi olmaması” (f=1), “Ders öğretmenin ilgisizliği” (f=1) ve “Dersteki materyal yetersizliği” (f=1) kodları yer bulmaktadır.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Evet, Ali Bey bir ya da iki gün okula geliyordu. Türkçe bilen çocukları topluyordu derse. Onun bile faydası oluyordu. Ödev veriyordu. İlkokul bitene kadar gitti. Türkçesini geliştirmesi için yolladık. Faydası da oldu. (V13) (Türkçesini geliştirmesi için)

Şu anda çocuklarımın her ikisine de Türkçe Ana Dili dersi aldırдыm. Kendilerini Türkçe daha iyi ifade edebilmeleri için. (V1) (Kendini Türkçe daha iyi ifade edebilmesi için)

Türkiye’den Türkçe bilen Türkiye’nin kökenine ait, geldiği ülkeye ait, bir öğretmenin orada olması, onu temsil ediyor olması çocuğu sevindirdi tabii ki. Türkçenin önemini artırıyor çocuk. Çocuğun bilincine yerleşiyor bu ve ilerde aslını inkâr etmez, sahiplenir, geldiği yeri unutmaz, daha iyi olur, özgüveni artar. (V6) (Türklüğü sahiplenmesi için)

Öyle bir ihtiyaç hissetmedik. Öyle bir istek de hissetmedik çocuklardan, ben daha çok istiyorum ve çocukların gerçekten de kendisini ifade edemediği hissiyatı da yaşanmadı bizde. Yani Türkçeyi iyi biliyorlar. Bunun için herhangi bir kurs ya da dil dersi aldırmaya ihtiyaç duymadım. (V11) (Çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması)

Öğretmen birkaç öğrenciyle sorun yaşamış. Ben de pek memnun kalmadım. Zaten Türkçesi de pek iyi değildi öğretmenin. Bu sebeple dersten aldım. Göndermek de istemedim. (V10) (Dersi veren öğretmenin Türkçesinin iyi olmaması)

İlkokuldayken Türkçe dersi vardı ama yetersizdi. Yani niye yetersiz diyorum çünkü kullanılan materyallere baktığımız zaman ve günlük konuşmaya baktığımız zaman yetersiz görünüyordu. Tabii baktığımız zaman bir dil öğrenmek için dil bilgisi gerekiyor. Kelime dağarcığı, sunulan kitaplar önemli. Sadece belli bir materyale bağlı kalınmıştı. Hem materyalin eksik olması hem de öğretmenin ilgisiz olması sebebiyle göndermek istemedim. (V17) (Ders öğretmenin ilgisizliği) (Dersteki materyal yetersizliği)

### **Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin Türkçe Ana Dili dersini alan çocuklarının elde ettiği kazanımlara ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 8**

*Velilerin Türkçe Ana Dili Dersini Aldıktan Sonra Çocuklarının Elde Ettiği Kazanımlara İlişkin Görüşleri*

| Kategoriler                 | Kodlar  | Katılımcılar           | f |
|-----------------------------|---|------------------------|---|
| Yeni kazanımlar elde etme   | Kendini daha iyi ifade etme                           | V1, V13, V15, V18, V19 | 5 |
|                             | Aile bireyleri ve akrabalarla daha iyi iletişim kurma | V2, V6, V15, V19       | 4 |
|                             | Almancayı daha kolay öğrenme                          | V1, V16                | 2 |
|                             | Özgüven artması                                       | V1, V19                | 2 |
|                             | Türkiye’de kendini yabancı hissetmeme                 | V2, V13                | 2 |
|                             | Türkçe yazma becerisini geliştirme                    | V13, V20               | 2 |
|                             | Yeni Türkçe kelimeler öğrenme                         | V3                     | 1 |
|                             | Türk kültürünü öğrenme                                | V4                     | 1 |
|                             | Almancadan Türkçeye çeviri yapma                      | V5                     | 1 |
|                             | Kendini değerli hissetme                              | V7                     | 1 |
|                             | Standart Türkçe ile konuşma                           | V9                     | 1 |
|                             | Deyim ve atasözlerini öğrenme                         | V13                    | 1 |
|                             | Türkçe okuma ve anlama becerisini geliştirme          | V16                    | 1 |
| Yeni kazanımlar elde etmeme | Herhangi bir kazanım elde etmeme                      | V8                     | 1 |

Tablo 8’de “Velilerin Türkçe Ana Dili Dersini Aldıktan Sonra Çocuklarının Elde Ettiği Kazanımlara İlişkin Görüşleri” ele alınmıştır. V10, V11, V12, V14 ve V17 kodlu veliler, çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırmadığı için veriler diğer on beş velinin cevaplarından elde edilmiştir. Tabloda iki kategori altında on dört kod mevcuttur. “Yeni kazanımlar elde etme” kategorisinde “Kendini daha iyi ifade etme” (f=5), “Aile bireyleri ve akrabalarla daha iyi iletişim kurma” (f=4), “Almancayı daha kolay öğrenme” (f=2), “Özgüven artması” (f=2), “Türkiye’de kendini yabancı hissetmeme” (f=2), “Türkçe yazma becerisini geliştirme” (f=2), “Yeni Türkçe kelimeler öğrenme” (f=1), “Türk kültürünü öğrenme” (f=1), “Almancadan Türkçeye çeviri yapma” (f=1), “Kendini değerli hissetme” (f=1), “Standart Türkçe ile konuşma” (f=1), “Deyim ve atasözü öğrenme” (f=1), “Türkçe okuma ve anlama becerisini geliştirme” (f=1); “Yeni kazanımlar elde etmeme” kategorisinde de “Herhangi bir kazanım elde etmeme” (f=1) kodları yer bulmaktadır.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Tabii ki kazanımlar elde ettiğini düşünüyorum. Mesela birincisi şu, kendisini ifade etmede asla zorluk çekmiyor. (V15) (Kendini daha iyi ifade etme)

Yani kendi çevresindeki insanlarla, Türk kökenli arkadaşlarıyla, Türk aileleriyle iletişime daha kolay geçiyor çünkü Türk aileleri genellikle kendi içlerinde Türkçe

konuşuyorlar ve benim çocuğum kendi akrabalarıyla Türkiye'deki akrabalarından birileriyle görüştüğünde zorlanmaksızın ana diliyle ifade edebiliyor kendini. (V15) (Aile bireyleri ve akrabalarıyla daha iyi iletişim kurma)

Hem de çok önemli kazanımlar elde ettiklerini düşünüyorum. Çünkü Almancada zorlanmadılar. Çünkü Almancayı ana dilleri sağlam olduğu için sağlam temellere dayalı olarak öğrendiler. Kelimelerin hangi anlama geldiğini, nerelerde kullanılacağını, cümlenin hangi önemli noktasında işlevi olduğunu öğrenerek Almancayı da öğrendiler. (V1) (Almancayı daha kolay öğrenme)

Kendini daha iyi ifade edebildiği için özgüveni yerine geldi (V19) (Özgüven artması)

Aksan ya da farklı bir durumu görünmediği için Almanca etiketi yemiyor ya da yabancı etiketi yemiyor Türkiye'de. Orada kendini yabancı hissetmiyor, kendine ait topraklarda kendi diliyle, kendi kimliğiyle yaşıyor, bu artıdır onun için, çocuk için. (V2) (Türkiye'de kendini yabancı hissetmeme)

Yok, kızım Türkçeyi çok güzel kullanıyor. Çok güzel konuştuğuna inanıyorum. Artı yazı dili oldukça gelişti çünkü biz her derste bir yarım sayfa Türkçe yazı yazıyoruz, hani konuya göre tabii ki ben çok ilerleme sağladığına inanıyorum. Yani gözle görülür bir değişim var. (V20) (Türkçe yazma becerisini geliştirme)

Şöyle söyleyeyim bazı kelimeleri öğreniyorlar, bazı yeni kelimeler işte, biz de bunu Türkçe öğretmenimizden duyduk; böyleymiş, şöyleymiş diye anlattıklarını duydum. (V3) (Yeni Türkçe kelimeler öğrenme)

Elbette düşünüyorum. Türkçe dersi almayan öğrencilere göre benim oğlum, çok daha Türk kültürüne hâkim. Aile değerlerine saygılı. Büyüğüne saygı gösterir. Arkadaşlarım diyor bana "Tuna gibi değil benim oğlum." Ama sen Türkçe dersi aldirmedin ki. Türk kültürüne, anlayışına, Nasrettin Hoca'nın o esprî anlayışına hâkim değil ki. Kökünün ne olduğunu öğreniyor. (V4) (Türk kültürünü öğrenme)

Türkçeyi anlaması güzel oldu. Hani bazı şeyleri mesela Almancadaki bazı şeyleri Türkçeye çeviriyor. Nasıl oluyor diye o karşılaştırmaları yapıyor (V5) (Almancadan Türkçeye çeviri yapma).

Okullarda bir Türk öğretmenin olması onlara güven veriyor. Onun geleceği günü ipe çekiyorlar. Eskiden yani biz öğrenciyken böyle bir şansımız yoktu. Almanca anladın anladın. Yoksa öyle Türkçe konuşmak falan yasaktı. Bu sebeple de yani kendimizi yalnız hissettik. Ben okumayı dördüncü sınıfta ancak söktüm. Ama şimdi çocuklarım için böyle değil. Onlar kendi ana dillerini konuştukları için, okulda buna izin verildiği için kendilerini değerli hissediyorlar (V7) (Kendini değerli hissetme)

Tabii ki çok önemli çünkü biraz önce dediğim gibi evde şiveli konuşuluyorsa çocuk onu öğreniyor. Eskiden televizyondan falan öğrenme şansı vardı, izliyorlardı. Ama şimdi televizyon izleme de azaldı. YouTube falan izliyorlar. O sebeple okulda düzgün konuşmayı da öğreniyorlar. (V9) (Standart Türkçe ile konuşma)

Evet. Mesela oğlumda şöyle bir şey fark ettim. Eve gelip atasözlerini, deyimleri öğrendiğini söylüyordu. O çok dikkatimi çekmişti. Çünkü çocuk günlük konuşma dilinde öyle çok atasözlerinin, deyimlerin anlamlarını pek bilemiyor. Ama ana dili dersinde fıkralar, atasözleri, deyimler öğrenmesi çok dikkatimi çekti. (V13) (Deyim ve atasözlerini öğrenme)

Okuduğunu daha iyi anlamaya başladı. (V16)

Evde hep Türkçe konuştuğumuz için ekstra bir artışı olmadı yani. Zaten Türkçesi iyiydi. (V8) (Herhangi bir kazanım elde etmeme)

### **Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin, Türkçe Ana Dili dersinin çocuklarının diğer derslerdeki başarısını etkileme/etkilememe durumuyla ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 9**

*Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersinin Çocuklarının Diğer Derslerdeki Başarısını Etkileme/Etkilememe Durumuyla İlgili Görüşleri*

| Kategoriler  | Kodlar   | Katılımcılar                                   | f  |
|--------------|--|--|----|
| Etkileme     | Ana dilini geliştirdiği için Almancada başarılı olma             | V1, V2, V3, V4, V5, V6, V9, V13, V18, V19, V20 | 11 |
|              | Özgüven kazandığı için diğer derslerde başarılı olma             | V1   | 1  |
| Etkilememe   | Diğer derslerdeki başarıyı etkilememe                            | V8   | 1  |
| Gözlemlememe | Diğer derslerdeki başarıyı etkileyip etkilemediğini gözlemlememe | V7, V5, V16                                    | 3  |

Tablo 9’da “Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersinin Çocuklarının Diğer Derslerdeki Başarısını Etkileme/Etkilememe Durumuyla İlgili Görüşleri” ele alınmıştır. V10, V11, V12, V14 ve V17 kodlu veliler, çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırmadığı için veriler diğer on beş velinin cevaplarından elde edilmiştir. Tabloda üç kategori altında dört kod mevcuttur. “Etkileme” kategorisinde “Ana dilini geliştirdiği için Almancada başarılı olma” (f=11), “Özgüven kazandığı için diğer derslerde başarılı olma (f=1); “Etkilememe” kategorisinde



“Diğer derslerdeki başarıyı etkilememe” (f=1); “Gözlemleme” kategorisinde “Diğer derslerdeki başarıyı etkileyip etkilemediğini gözlemleme” (f=1) kodları yer bulmuştur.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Kesinlikle etkiler. Ben söyledim biraz önce. Almanca öğretmenlerinden ben defalarca duymuştum. Arkadaşlarımın öğretmenlerinden. %100 emin olduğum bir şey vardır eğer bir çocuk bir dersten başarılı olmak istiyorsa ilk önce kendi ana dilinde başarılı olması gerekiyor. Kendi ana dilinde başarılı olan çocuk sonradan öğrendiği dilde de başarılı olur. Bir kere Almancayı bilecek. Buradaki öğretmenler son derece teşvik edici. Şey diyorlar, çocuğunuz ana dilini iyi öğrensin diyorlar. Yani öyle asimile etmek veya işi yokuşa sürmek değil. (V18) (Ana dilini geliştirdiği için Almancada başarılı olma)

Etkiliyor. Az önce anlattığım gibi hem özgüveniyle matematik olsun İngilizce olsun diğer dersler olsun geçmişte birçok şeyi başarmanın özgüveniyle, tecrübesiyle, deneyimiyle sonraki derslere iyi sarıldılar. Böylece özgüvenleriyle yollarına emin adımlarla yürüdüler. (V1) (Özgüven kazandığı için diğer derslerde başarılı olma)

Yok etkilemez, sanmıyorum. Benimkiler ilkokula başladığında zaten Almancayı biliyorlardı. Üç çocuğumun da Almancayla ilgili bir sorunları olmadı. Zaten biliyorlardı. Kendilerini ifade etme konusunda, Türkçe ifade etme konusunda mutlaka faydası olmuştur dersin ama diğer dersleri geliştirme konusunda bir etkisi olduğunu sanmam. (V8) (Diğer derslerdeki başarıyı etkilememe)

Yani şimdi o konuda şöyle diğer dersler, çünkü Almanca olduğu için biz Almanca konuşulan bir ülkede yaşıyoruz. Yani diğer derslerine faydası ya da zararı oldu mu? Bununla ilgili pek fazla bir şey söyleyemeyeceğim. Öyle bir gözleme yapamadım. (V15) (Diğer derslerdeki başarıyı etkileyip etkilemediğini gözlemleme)

### **Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin, Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenden beklentileriyle ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 10***Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersini Veren Öğretmenlerden Beklentileriyle İlgili Görüşleri*

| Kategoriler                                | Kodlar   | Katılımcılar            | f |
|--|--|-------------------------|---|
| Ders işleme süreciyle ilgili beklentiler   | Türk kültürü eğitimi verme                         | V1, V8, V15             | 3 |
|  | Dersi sevdirmeye                                   | V5, V6, V11             | 3 |
|  | Ders saatini verimli kullanma                      | V1, V16                 | 2 |
|  | Dersi planlı işleme                                | V1                      | 1 |
|  | Türkçeyi sevdirmeye                                | V3                      | 1 |
|  | Kitap okuma alışkanlığı kazandırma                 | V8                      | 1 |
|  | Şiir okutma  | V8                      | 1 |
|  | Dersi oyunlaştırarak anlatma                       | V12                     | 1 |
|  | Disiplinli olma                                    | V17                     | 1 |
|  | Müfredatın dışına çıkmama                          | V18                     | 1 |
| Öğretmen yeterliliğiyle ilgili beklentiler | Türkçeyi güzel konuşma                             | V9, V15, V17            | 3 |
|  | Almanca bilme                                      | V2, V10                 | 2 |
|  | Donanımlı olma                                     | V2                      | 1 |
|  | Çocuğun seviyesine inebilme                        | V2                      | 1 |
|  | İkna edici olma                                    | V4                      | 1 |
| Diğer beklentiler                          | Yazı dilini iyi bilme                              | V15                     | 1 |
|  | Okul yönetimi ile Türk veliler arasında köprü olma | V13, V14, V17, V19, V20 | 5 |
|  | Çocuğa sahip çıkma                                 | V7                      | 1 |

Tablo 10'da "Velilerin, Türkçe Ana Dili Dersini Veren Öğretmenlerden Beklentileriyle İlgili Görüşleri" ele alınmıştır. Tabloda üç kategori altında on sekiz kod mevcuttur. "Ders işleme süreciyle ilgili beklentiler" kategorisinde "Türk kültürü eğitimi verme" (f=3), "Dersi sevdirmeye" (f=3), "Ders saatini verimli kullanma" (f=2), "Dersi planlı işleme" (f=1), "Türkçeyi sevdirmeye" (f=1), "Kitap okuma alışkanlığı kazandırma" (f=1), "Şiir okutma" (f=1), "Dersi oyunlaştırarak anlatma" (f=1), "Disiplinli olma" (f=1), "Müfredatın dışına çıkmama" (f=1); "Öğretmen yeterliliğiyle ilgili beklentiler" kategorisinde "Türkçeyi güzel konuşma" (f=3), "Almanca bilme" (f=2), "Donanımlı olma" (f=1), "Çocuğun seviyesine inebilme" (f=1), "İkna edici olma" (f=1), "Yazı dilini iyi bilme" (f=1); "Diğer beklentiler" kategorisinde de "Okul yönetimi ile Türk veliler arasında köprü olma" (f=5) ve "Çocuğa sahip çıkma" (f=1) kodları yer bulmuştur.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Çocuklarımızın kültürden uzak kalmaması lazım. Tamam, bu ülkede yaşıyoruz ama biz Türk'üz. Geldiğimiz yeri, kültürümüzü unutmamamız lazım. Yeni nesillere kültürümüzü aktarabilmek bizim için önemli. Çocuklara kültürümüzü aktaramazsak onlar tamamen Avusturyalı olacak. Türk ismi kalsa bile Türklük diye bir şey kalmayacak, tamamen asimile olacağız. O yüzden kültür aktarımı çok önemli. (V8) (Türk kültürü eğitimi verme)

Sevmeyerek hiçbir iş yapılmıyor. İşi iş olarak yapan var, bir de severek yapan var, ben bunu söylerim. Öğretmen, dersi sevdirmeli bir çocuğa. (V5). (Dersi sevdirmeye)

Ders saatini en verimli şekilde nasıl kullanabilirim diye hesap yapmalı. (V1) (Ders saatini verimli kullanma)

Derste muhakkak planlı olmalı. Yani işlerken bir plan dâhilinde işlemeli. (V1) (Dersi planlı işleme)

Türkçeyi sevdirmeli bence. (V3) (Türkçeyi sevdirme)

Çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmalı. (V8). (Kitap okuma alışkanlığı kazandırma)

Şiir okutsun, Türkçe şiirler okusun mesela. (V8) (Şiir okutma)

Bu ders çocuklara genelde ilkokulda verildiği için, dersi biraz oyun tarzında anlatmasını da isterim. Çünkü oyunla öğrenme daha kalıcı oluyor. (V12) (Dersi oyunlaştırarak anlatma)

Disiplinli olması da önemli. Çünkü okul ortamında disiplinin sağlam olması gerekiyor. Çünkü öğrenciler manipüle edebiliyor. (V17) (Disiplinli olma)

Müfredat gerçekten iyi belirlenmeli, öğretmen de müfredatın dışına çıkmamalı. Yani bazı öğretmenler denetim de olmadığı için dini veya politik olarak kendi görüşlerini çocuğa aktarma çabası içerisine giriyor. Ben buna kesinlikle karşıyım. Müfredat ayrı bir şeydir. Politika ayrı bir şeydir. (V18) (Müfredatın dışına çıkmama)

Eski yıllarda burada Türkçe öğretmeni olmadığı hâlde Türkçe öğretmeni olarak görev yapanlar olmuş. Onların Türkçeleri yeterli değil mesela. Bu işi yapıyorsan Türkçeyi güzel konuşmak zorundasın. (V15) (Türkçeyi güzel konuşma)

Almanca'yı da bilmeli. (V10) (Almanca bilme)

Her bakımdan donanımlı olmak zorunda: kültür bakımından, dil bakımından donanımlı olmak zorunda (V2) (Donanımlı olmak)

Yani çocuğun seviyesine inebilmesini beklerim. (V2) (Çocuğun seviyesine inebilme)

Öğretmen alıp götürmeli, ikna etmeli. Ben götürdüm derse. Çocuk "Anne ben Türkçe dersine gitmiyorum, istemiyorum." dedi. Çocuğum Barış Manço'nun "Bugün Bayram Çocuklar" şarkısını çok seviyordu. Öğretmen "Gel, sana Bugün Bayram Çocuklar şarkısını dinleteceğim." dedi." Aldı götürdü. "Arkadaşım Eşek", "Bugün Bayram Çocuklar" derken Türkçe dersine alıştı. (V4) (İkna edici olma)

Türkçe dersi veren bir öğretmenin güzel konuştuğu kadar yazı dilini de yazım kurallarını da iyi bilmesini isterim. Çünkü bir yazı okuduğumda o yazının yanlış olduğunu gördüm ve diyorum ki, Türkçe öğretmeni böyle bir yanlış yapmamalı. Olumsuz gördüğüm

taraf bu. Çünkü yani sadece Türkçeyi bilerek olmaz. Yazı dilini de iyi bilmeli. (V15) (Yazı dilini iyi bilme)

Aslında bir yandan da okul yönetimi ile veli arasında tercüman olmalı. Veliler buranın eğitim sistemini pek bilmedikleri için sıkıntı yaşıyorlar. Okullarda köprü olmalı, her anlamda veliye destek olmalı. Çocukta bir problem fark ettiğinde veliyi aramalı. (V13) (Okul yönetimi ile Türk veliler arasında köprü olma)

Benim kadar çocukların arkasında olmasını isterim. Çocuklarımıza sahip çıkmasını isterim. Öğretmenin duruşu orada bambaşka bir şey, veliden daha önemli. Bizim eskiden yaşadıklarımızı yaşıyor bugün Almanca bilmeyen çocuklar. Almanca bilmeyen, yeni gelen çok çocuk var mesela. Okula adapte olamayanlar özel eğitime gönderiliyor. Çünkü anne babaya bakıyorlar pasif. Bir şey başaramıyor, arkada da duramıyor. Özel eğitime alınan çocuğun psikolojisini düşünün. Kendini daha da dışlanmış hissediyor. İşte Türkçe öğretmeni bu çocuklara sahip çıkmalı. (V7) (Çocuğa sahip çıkma)

### **Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 11**

#### *Velilerin Türkçe Ana Dili Dersinin Ders Saatine İlişkin Görüşleri*

| Kategoriler                                 | Kodlar   | Katılımcılar   | f  |
|---|--|--|----|
| Mevcut ders saatini yeterli bulan görüşler  | Mevcut ders saatinin yeterli olması                                | V9   | 1  |
|   | Öğrenci durumu göz önünde bulundurularak ders saatinin artırılması | V18  | 1  |
| Mevcut ders saatini yetersiz bulan görüşler | Mevcut ders saatinin yetersiz olması                               | V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17, V19, V20 | 18 |

Tablo 11’de “Velilerin Türkçe Ana Dili Dersinin Ders Saatine İlişkin Görüşleri” ele alınmıştır. Tabloda iki kategori altında üç kod mevcuttur. “Mevcut ders saatini yeterli bulan görüşler” kategorisinde “Mevcut ders saatinin yeterli olması” (f=1) ve “Öğrenci durumu göz önünde bulundurularak ders saatinin artırılması” (f=1); “Mevcut ders saatini yetersiz bulan görüşler” kategorisinde ise “Mevcut ders saatinin yetersiz olması” (f=18) kodu yer bulmaktadır.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Ders saati 2-3 saat olsaydı yani mesela 2 saat olsaydı belki daha da kötü olabilirdi. Yani onun için bir saat yeterli bence. (V9) (Mevcut ders saatinin yeterli olması)

Yani normalde ben kendi kızımdan hareketle söylüyorum. Normalde yeterli fakat tabii burada zorlanan öğrenciler de var. Esnek olmalı. Belki öğrencinin durumuna göre ders saati artırılabilir. (V18) (Öğrencinin durumu göz önünde bulundurularak ders saatinin artırılması)

Bence haftada bir saat olması da biraz yetersiz yani. Bir saat çok kısıtlı bir zaman ve orada şeye benziyor, hani tüm Türkiye'deki İngilizce kurslarına benziyor. Çok kısıtlı bir şekilde verildiği zaman, o kafada yer etmiyor. Aradan bir hafta geçiyor ama orada kalmıyor, çok da ciddiye alınan bir ders değil ama biraz daha yoğun olursa sanırım etkisi de ona göre daha güzel olacak. Bir saatin çok az olduğunu düşünüyorum. (V19) (Mevcut ders saatinin yetersiz olması)

Yani takdir edersiniz ki haftada bir saat bir dil öğrenmek için yetersiz. Tabii ki burada çocuğun kendi çabası da önemli aile içerisinde, arkadaş ortamında. Ama bir saat yetersiz. (V17) (Mevcut ders saatinin yetersiz olması)

### **Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Bu başlıkta “Velilerin, çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için neler yaptığı ile ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Aşağıdaki tabloda velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan sonuçlara ve bunların frekans değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo 12**

*Velilerin, Çocuklarının Türkçeyi ve Türk Kültürünü Öğrenmesi İçin Neler Yaptığı ile İlgili Görüşleri*

| Kategoriler   | Kodlar  | Katılımcılar                                  | f  |
|---|---|---|----|
| Türkçe dersi aldırma                                    | Okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma                    | V1, V5, V10, V12, V19, V20                    | 6  |
|   | Sivil toplum örgütleri vasıtasıyla Türkçe dersi aldırma | V1, V10, V14                                  | 3  |
| Kültür seyahati yapma                                   | Çocuklarını tatilde Türkiye'ye götürme                  | V1, V5, V6, V7, V18, V20                      | 6  |
|   | Çocuklarını Türkiye'de farklı şehirlerde gezdirme       | V6, V10, V12, V15, V16                        | 5  |
| Kültür eğitimi verme                                    | Çocuklarına millî ve dini bayramları öğretme            | V4, V8, V9, V10, V16                          | 5  |
|   | Ailede kültür eğitimi verme                             | V5, V11, V16                                  | 3  |
|   | Türk ailelere ziyarete gitme                            | V17, V19                                      | 2  |
|   | Çocuklarına Türk tarihini öğretme                       | V8  | 1  |
| Türkçe dil becerilerini geliştiren aktiviteler yaptırma | Türkçe kitaplar okutma                                  | V1, V5, V9, V10, V12, V13, V14, V15, V19, V20 | 10 |
|   | Türkçe tiyatrolar izletme                               | V3, V5, V12, V13, V14, V15, V18               | 7  |
|   | Türkçe filmler izletme                                  | V5, V13, V18, V20                             | 4  |
|   | Çocuklarla Türkçe konuşma                               | V12, V13, V14, V17                            | 4  |
|   | Çocuklarını Türkçe konuşmaya teşvik etme                | V1, V2, V13                                   | 3  |
|   | Türkçe müzikler dinletme                                | V3, V14                                       | 2  |
|   | Dijital oyunların dilini Türkçeye çevirip oynatma       | V6  | 1  |
|   | Türkçe çizgi filmler izletme                            | V17   | 1  |

Tablo 12'de "Velilerin, Çocuklarının Türkçeyi ve Türk Kültürünü Öğrenmesi İçin Neler Yaptığı ile İlgili Görüşleri" ele alınmıştır. Tabloda dört kategori altında on altı kod mevcuttur. "Türkçe dersi aldırma" kategorisinde "Okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma" (f=6), "Sivil toplum örgütleri vasıtasıyla Türkçe dersi aldırma" (f=3); "Kültür seyahati yapma" kategorisinde "Çocuklarını tatilde Türkiye'ye götürme" (f=6), "Çocuklarını Türkiye'de farklı şehirlerde gezdirme" (f=5); "Kültür eğitimi verme" kategorisinde "Çocuklarına millî ve dini bayramları öğretme" (f=5), "Ailede kültür eğitimi verme" (f=3), "Türk ailelere ziyarete gitme" (f=2), "Çocuklarına Türk tarihini öğretme" (f=1); "Türkçe dil becerilerini geliştiren aktiviteler yaptırma" kategorisinde "Türkçe kitaplar okutma" (f=10), "Türkçe tiyatrolar izletme" (f=7), "Türkçe filmler izletme" (f=4), "Çocuklarla Türkçe konuşma" (f=4) "Çocuklarını Türkçe konuşmaya teşvik etme" (f=3), "Türkçe müzikler dinletme" (f=2), "Dijital oyunların dilini Türkçeye çevirip oynatma" (f=1), "Türkçe çizgi filmler izletme" (f=1) kodları yer bulmuştur.

Aşağıda velilerin görüşlerinden bazıları örnek olarak verilmiştir:

Bir kere kesinlikle var olan ana dili eğitimi okullarda değerlendirmeli. Bazı velilerin maalesef yanlış algıları var. Çocukları ana dili derslerine gittiklerinde Almancada ve diğer okul derslerinde, bu ana dili dersinde harcadıkları zamandan dolayı kayba uğrayacakları yönünde bazı görüşleri olan velilerimiz var. Ama bu kesinlikle yanlış. Dil bilimciler de zaten ana dilinin diğer dilleri öğrenmede çok etkili olduğunu ve ana dili iyi olan öğrencilerin yabancı dilini ve diğer derslerini çok daha hızlı ilerlettiklerini ortaya çıkarmışlar. (V1) (Okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma)

Derneklerde Türkçe dersleri var. Ekstra oraya gönderebilirler. (V14) (Sivil toplum örgütleri vasıtasıyla Türkçe dersleri aldırma)

Biz tatillerde çocuklarımızı hiç aksatmadan Türkiye'ye götürdük. Büyükbabaları, büyükbabaları vardı. Kültürlerini, büyüklerini tanısınlar diye hep götürdük. (V7) (Çocuklarını tatilde Türkiye'ye götürme)

Türkiye'de gezmeye zaman ayırmak çok önemli. En önemli kısım, cebinize fazla yansımaması. Çünkü gerçekten bak, Türk parasıyla çok ucuz, çok uygun. Keşfetmediğiniz şehirleri gezin. Tarihini, kültürünü... Yani ben mesela nereye gitmedim, diyorum. Atıyorum: Amasya. Amasya'ya giderim, seneye nereye gitmek isterim: Karadeniz'e. Çocuklarınızı da götürürseniz farklı şeyler öğretirsiniz onlara. Çok farklı kültürler öğretirsiniz. Ya turistler bizim ülkeyi bizden daha iyi biliyorlar. Yani bu gerçekten utanç verici bir şey. Turist "Sen şuraya gittin mi?" diye bana soruyor. Haklı, gitmedim. Kendi ülkemden bahsediyor. Biz bunu kendi çocuklarımıza aşılırsak çocuk da zaten her sene otomatikman "Baba, bu sene nereye gideceğiz?" diye sorar. Hatta kendileri fikir verebilir yani. (V6) (Çocuklarını Türkiye'de farklı şehirlerde gezdirme)

Bizim millî ve dinî bayramlarımız var. Bu bayramların çocuklara anlatılması lazım. Yani bir kere öğretmenin vermesiyle olmuyor. Bunlar evde de tekrarlanmalı. (V4) (Çocuklarına millî ve dinî bayramları öğretme)

Aslında ben kendi dilimi ve kültürümü ne kadar yaşatırsam çocuklar da kültürlerini, dillerini, dinlerini o kadar yaşatır. Evde kültür aktarımı yapmak lazım. Bunu bir zenginlik olarak çocuklara aktarmak lazım, üstünlük olarak değil. Bu, yeterli diye tahmin ediyorum (V11) (Ailede kültür eğitimi verme)

Şimdi bir insan kendi kültürünü nasıl yaşatabilir? Bunları beraber yaşayarak, aile ziyaretleri yaparak. Siz mesela Türkiye'den geldiniz, bizim bir kültürümüz var, yaşam şeklimiz var. Aileler bir araya geldiği zaman bu yaşam tarzını çocuklar görüyor. Öyle başıboş bırakırsanız sosyal medyada zaman geçirir, kendi arkadaşlarıyla gezer. Kültürü falan nasıl öğrenecek o zaman? Ana dili yetersiz kalır, Türkçeyi duymaz, konuşma ihtiyacı

hissetmez. Bir araya gelip Türkçe konuşmak, kültürü göstermek lazım. (V17) (Türk ailelere ziyarete gitme)

Kültür ve dil aktarımı için ben cumhuriyet tarihini özellikle anlattım. Millî bayramlarımızın zamanlarını, ne olduklarını hepsini anlattım. (V8) (Çocuklarına Türk tarihini öğretme)

Dil ve kültür kazanımı için çocuklara kitap okutmak lazım. Burada ücretsiz kütüphane var. Orada Türkçe kitaplar mevcut. O kitaplardan faydalanılması gerekiyor. (V14) (Türkçe kitaplar okutma)

Kitap okusunlar, tiyatroya gitsinler. Mesela birçok dernek var. Bu dernekler mesela Türkçe tiyatro getiriyorlar. Türkçe çocuk tiyatroları getiriyorlar. Ben duyuyorum ve yani hatta vakit olunca ben kendim de gidiyorum. (V15) (Türkçe tiyatrolar izletme)

Berberer film izleyebilirler. Mesela ben çocuğumla beraber izliyorum. (V20) (Türkçe filmler izletme)

Ben kendisiyle Türkçe konuşuyorum evde. Yani öyle olmalı. (V17) (Çocuklarla Türkçe konuşma)

En başta çocukları Türkçe konuşmaya teşvik etmek gerekiyor. Çocuklarıyla Türkçe konuşmuyorlar. Çocuk okula başlıyor, kelime hazinesi sıfır. Hiçbir şeyin farkında değil. Bu çok üzücü. (V13) (Çocuklarını Türkçe konuşmaya teşvik etme)

Müzik programlarına katılmaları gerektiğine inanıyorum. Türkçe müzikler dinlemek, dinletmek faydalı olur (V14) (Türkçe müzikler dinletme)

En büyük katkıyı ben şeyden sağladım. Playstation ve bunun farklı çeşitleri var. Almanca, İngilizce ya da Türkçe oynayabilirsin. Çocuk oyun oynarken oradaki kelimeleri öğreniyor. İşte hangi dilde oynuyorsa o dili öğreniyor. Bunu tavsiye ediyorum. (V6) (Dijital oyunların dilini Türkçeye çevirip oynatma).

Küçük çizgi filmler oluyor, filmler oluyor. Bunları Türkçe izletmeye çalışıyorum. Çünkü orada Türkçenin doğru kullanımı var. Dolayısıyla çocuklar öğreniyor. Çocuğa, çocuğun anlayabileceği programların izletilmesi lazım. (V17) (Türkçe çizgi filmler izletme)



## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar literatürde yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılmış ve sonra da önerilerde bulunulmuştur. Sonuç ve tartışmalar araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Daha sonra Avusturya devletine, Avusturya'da yaşayan Türk velilere, Avusturya'da Türkçe Ana Dili dersine giren Türkçe öğretmenlerine, Avusturya'daki Türk derneklerine ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemine Avusturya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Avusturya'da Türkçe ana diliyle ilgili yaşadıkları sorunlar konu edilmiş ve velilerin gözünden bu sorunların neler olduğu betimlenmiştir. Velilere göre çocuklarının Avusturya'da Türkçe ile ilgili en sık yaşadığı sorunlar Standart Türkçe ile konuşmama, cümlelerdeki kelimeleri yarı Türkçe yarı Almanca kullanma, Türkçe kelime hazinesi eksikliği ve Türkçeyi yanlış kullanmadır. Bunun yanında veliler argo konuşma, toplumda Türkçe konuşmaktan utanma, bazı okullarda Almanca dışında dil kullanmanın yasaklanması sebebiyle kendini ifade edememe, Almancaya ağırlık verince Türkçenin gerilemesi, iki dile de tam olarak hâkim olamama, kelimeleri doğru telaffuz edememe gibi sorunlarla da nadiren karşılaştığını belirtmiştir. Velilerin birçoğu Avusturya'da Türkçeyle ilgili çocuklarının sorun yaşadığını belirtse de görüşme yapılan velilerin yarıya yakını bu konuda çocuklarının herhangi bir sorun yaşamadığını da belirtmiştir. Kepenek ve Arıcı (2022) Avusturya'da Türkçe öğretimi üzerine beklentiler ve sorunlar üzerine yaptıkları çalışmada, Avusturya'daki Türkçe öğretiminin hangi düzeyde olduğuna odaklanmışlardır. Araştırma grubunu çocuklarını Türkçe Ana Dili derslerine gönderen anneler ve burada görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin ve öğretmenlerin görüşleri alınarak Anadili Türkçe derslerinin ve iki dilliliğin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca Avusturya'daki Türk öğrencilerin standart Türkçe ile konuşmada sorunlar yaşadıkları, Almanca ve Türkçeyi karıştırarak konuştukları, kelime hazinesinde sorunlar yaşadıkları; Aldemir (2022) tarafından yapılan araştırmada da Avusturya'daki Türk öğrencilerin ağız problemleri yaşadıkları, Almancada aksan sorunlarının olduğu ve kelime hazinelerinin dar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulguların bu araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yaşanan bu sorunlar Aytan, Başkapan ve Uysal'ın (2017) belirttiği gibi Türklerin Avrupa'da iki dillilik konusunda ciddi sorunlar yaşadığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde velilerin Türkçe Ana Dili dersiyle ilgili düşünceleri konu edilmiştir. Velilerin dörtte üçü Avusturya'da verilen Türkçe Ana Dili dersine olumlu bakmaktadır. Derse olumlu bakan veliler, dersi gerekli ve önemli bulmaktadır. Aynı zamanda bu dersin Türk öğrencilerin okula ısınması konusunda da yardımcı olduğunu düşünmektedir. Dersle ilgili olumsuz düşünceleri olan veliler de bulunmaktadır. Bu veliler dersin içeriğini yetersiz bulma, dersin okul saatlerinden sonra olmasının çocukları yorması, dersin çocuğun diğer derslerine ilgisini azaltması gibi sorunlardan bahsetmektedirler.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde velilerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırma/aldırmama durumları ile bunun gerekçeleri incelenmiştir. Görüşme yapılan velilerin 15'i çocuklarına Türkçe Ana Dili dersi aldırıldığını, 5'i ise aldırılmadığını belirtmiştir. Türkçe Ana Dili dersini aldırın velilerin birçoğu dersi aldırılmayla ilgili bir sebep sunmamıştır. Çocuğun Türkçesini geliştirmek, çocuğun kendisini Türkçe daha iyi ifade edebilmesini sağlamak ve çocuğun Türklüğü sahiplenmesini sağlamak ise sunulan sebeplerdir. Türkçe Ana Dili dersini aldırmayan veliler ise dersi veren öğretmenin ilgisiz olması, dersi veren öğretmenin Türkçesinin kötü olması, çocuğun Türkçeyi iyi biliyor olması, dersteki materyallerin yetersiz olması gibi sebepler sunmuşlardır. Parlak (2009) tarafından yapılan araştırmada Türklerin Avustralya'da çocuklarını Türkçe derslerine göndermelerinin sebepleri, Şengül ve Toygar (2021) tarafından yapılan araştırmada Türklerin Hollanda'da çocuklarını Türkçe derslerine gönderme sebepleri ile bu araştırmada Avusturya'daki Türk velilerin çocuklarını Türkçe derslerine gönderme sebepleri oldukça benzerdir. Bu sonuçlardan hareketle yurt dışında yaşayan Türklerin çocuklarına Türkçe derslerini Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmek ve ana dilinde iyi iletişim kurmalarını sağlamak adına aldıkları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine Türkçe Ana Dili dersini aldıktan sonra çocuklarının elde ettiği kazanımlarla ilgili velilerin düşünceleri konu edilmiştir. Veliler bu dersi aldıktan sonra çocuklarının kendini daha iyi ifade ettiğini, aile bireyleri ve akrabalarla daha iyi iletişim kurduğunu, Türkiye'de kendini yabancı hissetmediğini, Almancayı daha kolay öğrendiğini ve özgüveninin arttığını, yazma becerisini geliştirdiğini sıklıkla belirtmişlerdir. Bu bulguların yanında bazı veliler çocuklarının bu ders sayesinde yeni Türkçe kelimeler öğrendiğini, Türk kültürünü öğrendiğini, Almancadan Türkçeye çeviri yaptığını, kendini değerli hissettiğini, standart Türkçeyle konuştuğunu, deyim ve atasözleri öğrendiğini, Türkçe okuma ve anlama becerisini geliştirdiğini de dile getirmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemine Türkçe Ana Dili dersinin çocukların diğer derslerini etkileme/etkilememe durumları konu edilmiştir. Velilerin yarısından fazlası Türkçe Ana Dili dersinin diğer dersleri olumlu şekilde etkilediğini düşünmektedir. Buna göre 10 veli ana dili gelişen çocuğunun Almancada da başarılı olduğunu söylemiştir. Bir veli buna ek

olarak çocuğunun Türkçesini geliştirdiği için özgüvenini de artırdığını eklemiştir. Bununla birlikte çocuğuna Türkçe Ana Dili dersi aldırıldığı hâlde çocuğunun diğer derslerdeki başarısını gözlemlemediğini belirten üç veli ve diğer derslerdeki başarıyı etkilemediğini düşünen bir veli de bulunmaktadır. Bekir ve Aydın (2018) tarafından Almanya'da iki dilli Türk çocuklarının velileriyle yapılan araştırmada da ana dilini iyi bilen Türk çocukların Almancalarını ve diğer derslerini diğer çocuklara göre daha iyi geliştirebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu da, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde velilerin Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenden beklentileri incelenmiştir. Buna göre velilerin öğretmenden ders işleme süreciyle ilgili en çok ders saatini verimli kullanma, Türk kültürü eğitimi verme ve dersi sevdirmeye gibi beklentileri vardır. Bunun dışında bazı velilerin dersi planlı işleme, Türkçeyi sevdirmeye, kitap okuma alışkanlığı kazandırma, şiir okutma, dersi oyunlaştırarak anlatma, disiplinli olma, müfredatın dışına çıkmama gibi beklentileri olduğu da görülmektedir. Velilerin öğretmen yeterliliğiyle ilgili beklentileri de bulunmaktadır. Buna göre velilerin bu konuda öğretmenlerden en çok Türkçeyi güzel konuşma ve Almanca bilme gibi beklentileri bulunmaktadır. Buna ek olarak bazı veliler donanımlı olma, çocuğun seviyesine inebilme, ikna edici olma, yazı dilini iyi bilme gibi beklentilerinden de bahsetmiştir. Bu beklentiler dışında bazı veliler kendileri Almanca bilmedikleri için okul idaresi ve diğer öğretmenlerle görüşmeye geldiklerinde Türkçe öğretmenin kendilerine yardımcı olmasını da beklemektedirler. Yani birçok veli Türkçe öğretmeni okul ile kendisi arasında bir köprü olarak görmektedir. Kepenek ve Arıcı (2022) tarafından yapılan araştırmada Avusturya'da Türkçe derslerine giren öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesi mezunu olmadığı, Türkçe öğretmeni seçiminde hassas davranılması gerektiği ve Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler almaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca Rengi ve Polat (2009)'ın Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının velileriyle yaptıkları görüşmelerde velilerin öğretmenlerden çocuklarının özgüvenini artırma, çocuklara yardımcı olma, onları okulda koruma gibi beklentilerinin olması bu araştırmadaki veli beklentileriyle örtüşmektedir. Sarıbaş ve Demir (2020)'in araştırmaları da İsviçre'deki Türk velilerin Türkçe dersine giren öğretmenlerin yeterliliğini beğenmediklerini ve öğretmenleri ilgisiz bulduklarını göstermektedir. Tüm bu araştırmalar velilerin iki dilli Türk öğrencilerin dersine giren öğretmenlerden yüksek beklentide olduklarını ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda çaba sarf etmeleri gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde velilerin Türkçe Ana Dili dersinin ders saatine ilişkin düşünceleri ortaya konmuştur. Buna göre araştırmaya katılan 20 veliden 18'i Türkçe Ana Dili dersinin ders saatini yetersiz bulmaktadır. Veliler daha etkili bir ana dili eğitimi yapılabilmesi için ders saatinin artırılması gerektiğini düşünmektedir. Kepenek ve Arıcı

(2022) tarafından yapılan araştırmada Avusturya'daki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinin saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmeleri bu araştırmadaki velilerin Türkçe ders saatlerini yetersiz bulması görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Belet (2009) araştırmasında Norveç'teki iki dilli Türk çocuklarına verilen Türkçe derslerinin ders saatlerinin yetersiz olduğunu, Rengi ve Polat (2019) yaptıkları araştırmada Almanya'da iki dilli Türk çocuklarına verilen Türkçe ders saatlerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Bütün bu araştırmalar çeşitli Avrupa ülkelerinde iki dilli Türk çocuklarının aldığı Türkçe derslerinin ders saatlerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt problemine çocukların Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için velilerin neler yaptığıyla ilgili görüşleri konu edilmiştir. Veliler çocuklarının Avusturya'da Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi için Türkçe dersi aldırma, kültür seyahati yapma, kültür eğitimi verme ve Türkçe dil becerilerini geliştirme gibi kategoriler altında çeşitli çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Türkçe dersi aldırma kategorisinde veliler çocuklarına okulda Türkçe Ana Dili dersi aldırma ve sivil toplum örgütlerinde Türkçe dersi aldırma durumlarından bahsetmiştir. Kültür seyahati yapma kategorisinde veliler çocuklarını tatillerde Türkiye'ye götürdüklerinden ve Türkiye'de farklı şehirleri gezdirdiklerinden bahsetmişlerdir. Kültür eğitimi verme kategorisinde veliler çocuklarına millî ve dini bayramları öğrettiklerinden, ailede kültür eğitimi verdiklerinden, Türk ailelere ziyarete gittiklerinden ve çocuklarına Türk tarihini öğrettiklerinden bahsetmiştir. Türkçe dil becerilerini geliştiren aktiviteler yaptırma kategorisinde veliler çocuklarını Türkçe konuşmaya teşvik etme, Türkçe kitaplar okutma, Türkçe tiyatrolar izletme, Türkçe müzikler dinletme, Türkçe filmler izletme, dijital oyunların dilini Türkçeye çevirip oynatma, Türkçe çizgi filmler izletme ve çocuklarla Türkçe konuşma gibi etkinlikler yaptıklarından bahsetmiştir.

### **Öneriler**

- Avusturya devleti Türk öğrencilerin hem ana dillerini hem de dolaylı olarak Almancayı daha iyi öğrenmesi sağlamak amacıyla Türkçe Ana Dili derslerinin ders saatini artırabilir.
- Avusturya devleti Türkçe Ana Dili derslerinde kullanılan Türkçe ders kitaplarını ve eğitim materyallerini çeşitlendirme yoluna giderek daha iyi bir ana dili eğitimi verme yolunda adımlar atabilir.
- Avusturya devleti Türkçe Ana Dili derslerini okul saatlerine koyarak öğrencilerin bu derslere daha çok motive olmasında yardımcı olabilir.
- Türkçe Ana Dili dersini veren Türkçe öğretmenleri dersi Türk öğrencilere sevdirmeli ve Türk velilerin beklentilerini karşılamak için çaba sarf etmelidir. Aynı zamanda bu öğretmenler okul yönetimi ile Türk veliler arasında köprü vazifesi görmelidir.

- Türkçe Ana Dili dersini veren Türkçe öğretmenleri mesleki yeterliliklerini geliştirme konusunda istekli olmalı, öğrencilerinin Türkçe dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yürütmelidir.
- Veliler ve Türkçe öğretmenleri standart Türkçe ile konuşma, kelime hazinesini geliştirme, Türk kültürünü öğrenme gibi konularda çocukları teşvik etmelidir.
- Avusturya'da faaliyet gösteren Türk dernekleri Türk velilerin çocuklarına Türkçe Ana Dili dersini aldırma konusunda bilgilendirme yapabilirler.
- Araştırmacılar Türkçe Ana Dili dersini veren Türkçe öğretmenlerinin Avusturya'da Türkçe ve Türk kültürünün öğretimine ilişkin görüşlerini almak suretiyle bilimsel araştırmalar planlayabilirler.
- Araştırmacılar Avusturya'da Türkçe Ana Dili dersini alan öğrencilerle ilgili çeşitli bilimsel araştırmalar planlayabilirler.

## Kaynaklar

- Abendgymnasium Wien (2015). *Das war die Türkisch-Matura*. <http://wien.abendgymnasium.at/das-war-die-tuerkisch-matura/> [23.09.2022].
- Akçay-Akbulut, F. (2008). *Mediennutzung und mediale Integration. Eine empirische Untersuchung zum Mediennutzungsverhalten der zweiten Generation türkischer MigrantInnen in Wien im Kontext der medialen Integration* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Akpınar, Ü. (1979). Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. In Langenohl-Weyer, A. (Ed.), *Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich –Probleme und Lösungsversuche*. (pp. 97-127). München: Juventa.
- Aldemir, F. F., & Aytan, T. (2022). Öğretmen görüşlerine göre Viyana'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 204-228.
- Anderson, G., & Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of Educational Research* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Aytan, T., Başkapan, A., & Uysal, G. (2018). Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştayları üzerine bir değerlendirme. *Turkophone*, 5(2), 16-34.
- Baş, T., Usta, Y., & Uyar, E. Ö. (2008). Derinlemesine görüşme. In Baş, T.; Akturan, U. (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri. NVivo 7.0 ile nitel veri analizi* (pp. 111-117). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bauböck, R. (1998). Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Çınar, D. (Eds.), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht* (pp. 289-320). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Baytekin, Ç. (1992). *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan türk dili öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Bekir, H., & Aydin, R. (2018). almanya'da yaşayan Türk ebeveynlerin ana dilin okul başarısına etkisine ilişkin görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 10(1).
- Belet, Ş. (2009). İki dilli Türk öğrencilerinin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli öğretmen görüşü Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Berg, B. L. (2004) *Qualitative research methods for the social sciences* (5<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson Education.
- Bialystok, E. (2009). Effects of Bilingualism on Cognitive and Linguistic Performance across the Lifespan. In Gogolin, I.; Neumann, U. (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (pp. 53-67). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bialystok, E., & Feng, X. (2010). Language proficiency and its implications for monolingual and bilingual children. In Durgunoglu, A.; Goldenberg, C. (Eds.), *Dual Language Learners: The Development and Assessment of Oral and Written Language* (pp. 121-138). New York: Guilford Press.
- Bildungsdirektion Oberösterreich (2021). *Kindergartenpflicht*. <https://www.ooe-kindernet.at/2599.htm> [23.09.2022].
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Michigan: Allen & Unwin.
- brainworker – Vielfalt kommunizieren (2017). *6 Short-Facts über die Türkische Community*. <https://brainworker.at/zielgruppen-insights-die-tuerkische-community-in-oesterreich/> [23.09.2022].
- Brizic, K. (2006). Das geheime Leben der Sprachen. Eine unentdeckte migrantische Bildungsressource. *Kurswechsel*, 2, 32-43.
- Brizić, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann Verlag.
- Bülent, Y. (2010). *Integration und Migration als Sprachproblem. Zur Situation türkischer Migranten und Migrantinnen in Österreich* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.

- Bundeskanzleramt (2022). *Beitragsfreier Pflichtkindergarten*.  
<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/familie/kinderbildung-und-betreuung/beitragsfreier-pflichtkindergarten.html> [23.09.2022].
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). *Geschichte des österreichischen Schulwesens*.  
[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw\\_oest.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html)  
 [23.09.2022].
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2020). *Mittelschule*.  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>  
 [23.09.2022].
- Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (bm: ukk) (2011). *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1*. Wien: bm: ukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2014): *Index Muttersprachlicher Unterricht*.  
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicherunterricht/index.xml> [24.07.2022].
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Wien u. a.: facultas.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cabot Abbott, J. S. (2007). *The Empire of Austria: Its Rise and Present Power*, Charleston: BiblioBazaar.
- Caprez-Krompák, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Christ, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In Gogolin, I.; Neumann, U. (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (pp. 31-51). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Çakır, M. (2016). Avusturya Türk Toplumunun Güncel Sorunları. *TİDSAD-Türk ve İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21-36.



- Çinar, D., & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Çinar, D. (Eds.), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht* (pp. 23-80). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Çinar, D., & Davy, U. (1998). Von der Rückkehrförderung zum Interkulturellen Lernen: Rahmenbedingungen des muttersprachlichen Unterrichts. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Çinar, D. (Eds.), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht* (pp. 23-80). Innsbruck, Wien: Studienverlag.
- Cummins; J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. *Die Deutsche Schule*, 76, 187-198.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Demir, H., & Karakök, T. (2016). Der muttersprachliche Türkischunterricht im Islamischen Realgymnasium in Wien. *Journal of History School (JOHS)/Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9(28), 393-405.
- Demirci, S. (2019). *Zweisprachigkeit und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund* (Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Wien, Wien.
- Dorostkar, N. (2014). *(Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs*. Göttingen: V&R unipress (=Kommunikation im Fokus – Arbeiten zur Angewandten Linguistik 3).

- Dresel, M., Martschinke, S., Kopp, B., Tobisch, A., & Kröner, S. (2017). Zur Bedeutung des Unterrichts für die Koppelung von sozialer Herkunft und Schulleistung: Ergebnisse einer Studie im Grundschulunterricht im Fach Deutsch. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10(2), 136-148.
- Ehlich, K., & Hornung, A. (2006). Zur Einführung. In Ehlich, K.; Hornung, A. (Eds.): *Praxen der Mehrsprachigkeit* (pp. 7-9). Münster: Waxmann.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/M.: Campus-Verlag.
- Esser, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In Gogolin, I.; Neumann, U. (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (pp. 69-87). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer, G. (1986). Aspekte der Beschulungspolitik der Gastarbeiter in Österreich. In Wimmer, H. (Ed.), *Ausländische Arbeitskräfte in Österreich* (pp. 307-330). Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Fleck, E. (2011): Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hkdc); Landesschulrat für das Burgenland (Eds.), *Der Weg zur Mehrsprachigkeit* (pp. 37-40). Eisenstadt: Landesschulrat für das Burgenland.
- Frejka, T., Toulemon, L., & Sobotka, T. (2008). *Childbearing Trends and Policies in Europe*. Norderstedt: Books on Demand.
- Fthenakis, W., Soner, A., Thrul, R., & Walalbinger, W. (1985). *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Huber.
- Fuchs, E., & Elspaß, S. (2019). *Innere und äußere Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen: ein Projektbericht zu Wahrnehmungen und Einstellungen. Teil I*. Salzburg: Universität Salzburg.

- Fürstenau, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 25-50). Wiesbaden: VS.
- Fürstenau, S., & Gomolla, M. (2011). Einführung. In Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (pp. 13-23). Wiesbaden: VS.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: an introductory course* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Geißler, R., & Pöttker, H. (2006). Mediale Integration von Migranten. Ein Problemaufriss. In Geißler, R.; Pöttker, H. (Eds.), *Integration durch Massenmedien. Medien und Migration im internationalen Vergleich* (pp. 13-44). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Gogolin, I. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (=Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 107).
- Gogolin, I. (2007). *Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gogolin, I. (2009). Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy: Les Préludes. In Gogolin, I.; Neumann, U. (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (pp. 15-18). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, I. (2017). Ist Mehrsprachigkeit gut oder schlecht? Ein Standpunkt in einer vielleicht nie endenden Kontroverse. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10(2), 102-109.
- Gogolin, I., & Neumann, U. (1997). *Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. Gutachten für den Arbeitskreis Neue Erziehung*. Hamburg: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Intercultural Studies der Universität Hamburg.

- Gouma, A. (2020). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19*. Wien: BMBWF (=Informationsblätter zum Thema Migration und Schule 5).
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S.; Rauch, D. (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 13-21). Wiesbaden: Springer.
- Halilovic, Tugba. 2015. Der Einfluß der Zweitsprache Deutsch auf die Erstsprache Türkisch bei türkischen Migrant\*innenkindern und -jugendlichen in Österreich (Masterarbeit). Universität Wien, Wien.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamers, J., & Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayir, C. (o. J.). Warum macht der ORF keine Programme für die fast dreihunderttausend Menschen mit türkischem Migrationshintergrund in Österreich?/Why is the Austrian ORF not providing any broadcasts for the almost three hundred thousand people with a Turkish background in Austria? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(30)/The Journal of International Social Research, 7(30)*, 101-110.
- Herwartz-Emden, L. (1989). Migration und soziokulturelle Lebenswelt: Konfrontation und Veränderung. In Büttner, C.; Finger-Treschner, U.; Greb, H.; Krebs, H. (Eds.), *Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem* (pp. 27-52). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: AK Wien.
- Hildebrandt, S. (2012). *Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion. Argumentationsanalyse für einen Fremdsprachenfrühbeginn mit der Nachbarsprache* (Dissertation). Universität Rostock, Rostock.
- Hobsbawm, E. (2004). *Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780*. Frankfurt, New York: Campus-Verlag.

- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) (2019). *Das österreichische Bildungssystem* (9<sup>th</sup> ed.). Wien: ibw.
- Kepenek, P., & Arici, A. F. (2022). Avusturya'da Türkçe Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 380-397.
- Kereku, Sara. 2020. *Schriftspracherwerb bei Schüler\*innen mit Erstsprache Türkisch beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache* (Bachelorarbeit). Pädagogische Hochschule Wien, Wien.
- Knappik, M., & Thoma, N. (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In Thoma, N.; Knappik, M. (Eds.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis* (pp. 9-23). Wien: transcript.
- Köpruner, V. (2011). *Die sprachliche Situation Vorarlberger Jugendlicher mit bosnischem, kroatischem und serbischem Migrationshintergrund und muttersprachlichem Unterricht* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Krumm, H.-J. (2009): Die Bedeutung der Mehrsprachigkeit in den Identitätskonzepten von Migrantinnen und Migranten. In Gogolin, I.; Neumann, U. (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy* (pp. 233-247). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehnert, R., & Scanferla, J. (2007): *Zusammenleben in Wien. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie an Migrantenkindern*. Wien: LIT Verlag (= Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie 4).
- Lengauer, J. (2003). *Sprachliche Integration lateinamerikanischer Migranten in Wien* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20, 153-174.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research* (5<sup>th</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Melhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S.; Rauch, D. (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 23-29). Wiesbaden: Springer.

- Bausch, K. R., Krumm, H. J., Burwitz-Melzer, E., & Mehlhorn, G. (Eds.) (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht (Vol. 8043)*. Stuttgart: UTB.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. New York: Sage Publications.
- Miller, D. C., & Salkind, N. J. (1991): *Handbook of Research Design and Social Measurement*. New York: Sage Publications
- Morak, B., & Schmoigl, L. (2018). *Der verpasste Aufstieg der Türken in Österreich*, addendum. <https://www.addendum.org/tuerken-in-oesterreich/sozialer-aufstieg/> [23.09.2022].
- Noack, C., & Weth, C. (2012). Orthographie- und Schriftspracherwerb in mehreren Sprachen – Ein Forschungsüberblick. In Grießhaber, W.; Kalkavan, Z. (Eds.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (pp. 15-33). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung (Austria's Agency for Education and Internationalisation) (2022). *Das österreichische Bildungssystem*. <https://www.bildungssystem.at> [23.09.2022].
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) (2014). *Migration und Wirtschaft*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds (=Fact Sheet. Aktuelles zu Migration und Integration 04).
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitapevi.
- Özcan, D. (2022). *Muttersprachlicher Unterricht in Wien – APS-Bereich*. Wien: Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion Wien.
- Özturgut, Zeynep. 2018. *Deutsch-Türkisch Bilinguale Sprachförderung am Beispiel des Romans "Mihrimah. Aşk-ı Şahane" von Naşide Gökbudak* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Parlak, H. (2014). Avustralya'daki Türk Ailelerin Ana Dil Edinimi Üzerindeki Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 32.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peltzer-Karpf, A./Wurnig, V./Schwab, B./Griessler, M./Akkus, R./Lederwasch, K. Piwonka, D./Blazevic, T., & Brizic, K. (2003). *Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Psycholinguistische Langzeitstudie (1999–2003) (Endbericht)*. Wien: BMBWK.
- Perl-Wippel, M. (2014). *Der Sportunterricht im Ländervergleich Österreich und Norwegen* (Diplomarbeit). Universität Graz, Graz.
- Potkanski, M. (2010). *Türkische Migrant/-innen in Österreich. Zahlen. Fakten. Einstellungen*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds (=ÖIF-Dossier 13).
- Potkanski, M. (2010). *Türkische Migrant/-innen in Österreich: Zahlen. Fakten. Einstellungen*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds (=ÖIF-Dossier 13).
- Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage.
- Rengi, Ö., & Polat, S. (2019). *Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenleri Almanya Badenwürttemberg Eyaleti Stuttgart örneği*. Stuttgart: Contemporary Educational Researches Theory And Practice In Education.
- Roth, H-J. (2006). Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In Günther, H.; Bredel, U., & Becker-Mrotzek, M. (Eds.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 4. Mehrsprachigkeit macht Schule* (pp. 11–14). Duisburg: Gilles & Francke.
- Salkind, N. J. (1991). *Exploring research*. New York: Macmillan.
- Sari, N. (2012). *Bildungskarrieren von Türkischen Migrantinnen* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Sarıbaş, M. ve Demir, N. (2020). İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitiminde Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 874-892.
- Sarter, H. (2013). *Mehrsprachigkeit und Schule. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG.

- Schärer, R. (2007). Sprachenportfolio. In Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5<sup>th</sup> edition) (pp. 387-390). Tübingen, Basel: A. Francke.
- Schnoor, B. (2020). Intergenerationale sprachliche Integration von Migranten/innen: eine sozialwissenschaftliche Perspektive. In Gogolin, I.; Hansen, A.; McMonagle, S.; Rauch, D. (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 99-105). Wiesbaden: Springer.
- Seifert, O. (1982). Die schulische Integration der Gastarbeiterkinder. *Erziehung und Unterricht*, 1, 2-17.
- Şengül, K., & Toygar, Y. S. (2021). Veli görüşlerine göre Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme durumları: güçlükler ve gelecek beklentisi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 2(2), 202-220.
- Shariat Mahdawi, F. (2008). *Mit zwei Kulturen aufwachsen* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Six-Hohenbalken, M. A. (2001). *Migrantenfamilien aus der Türkei in Österreich. Wohnen, Verortung und Heimat mit einem Exkurs über die Wohnsituation im Aufnahmeland*. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Soytürk, M. (2012). Türkiye'den Avusturya'ya İşgücü Göçü/Labour Migration from Turkey to Austria. *Turkish Studies*, 7(3). [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=15697](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=15697) [23.11.2022].
- Stachel, P. (2002). Das österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. In Acham, K. (Ed.), *Geschichte der österreichischen Humanwissenschaften, Bd. 1: Historischer Kontext, wissenschaftssoziologische Befunde und methodologische Voraussetzungen* (pp. 115-146). Wien: Passagen. <http://www.kakanien-revisited.at/beitr/fallstudie/pstachel2.pdf> [23.09.2022].



- Statista (2022). *Anzahl der Türken in Österreich von 2012 bis 2022*.  
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/587860/umfrage/tuerken-in-oesterreich/> [23.09.2022].
- Statistik Austria (2021). *Statistisches Jahrbuch 2021. Migration & Integration. Zahlen, Daten, Indikatoren*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Statistik Austria (2022). *Pressemitteilung 12.859-157/22. Mehr als ein Viertel der österreichischen Gesamtbevölkerung hat Migrationshintergrund. Statistisches Jahrbuch Migration & Integration 2022*.  
<https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220725MigrationIntegration2022.pdf> [23.09.2022].
- Steinbach, A. (2017). „Also in meiner Klasse wird natürlich Deutsch gesprochen“ – kritische Anfragen an institutionalisierte Handlungsrouinen im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich*, 10(2) (2017), 75-87.
- Stizanin, S. (2013). *Der muttersprachliche Unterricht B/K/S an Wiener Pflichtschulen der Sekundarstufe I aus der Sicht der Eltern* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Temel, Z. F., Bekir, H., & Yazıcı, Z. (2014). *Erken Çocuklukta Dil Edinimi*. Ankara: Vize.
- Turhan, S. (2012). *Avusturya'da yaşayan Türklerin Avusturya eğitim-öğretim sistemindeki yeri*. Ankara: Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. Uzmanlık tezi.
- Uyar, Y. (2016). Are We Really Ready to Accommodate Cultural Diversity in Our Language Classes? (Gerçekten dil derslerimizde çok kültürlülüğü ağırlamaya hazır mıyız?). *Journal of Education and Practice*, 7(12), 184-193.
- Uzun, G. L. (2011). *Göçmen topluluklarının eğitim ve (ana) dil öğrenim anlayışları ve deneyimleri. Göçmen Topluluklarının Eğitim ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyum, 29 Ekim 2011*. Duisburg-Essen: Die Gaste. Sayı.
- Weber, M. (2011). Pädagogische Routinen und hausgemachte „interkulturelle“ Probleme. Vom praktischen Nutzen, Heterogenität besser zu verstehen. In

- Neumann, U.; Schneider, J. (Eds.), *Schule mit Migrationshintergrund* (pp. 156-167). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Weinreich, U. (1979). *Languages in Contact: Findings and Problems* (9<sup>th</sup> ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Windner, İrem. 2020. *Zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit in bilingualen Familien: Eine Fallstudie zur Entwicklung der Mündlichkeit in fünf deutsch-türkisch sprachigen Familien* (Masterarbeit). Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Baden.
- Witterstätter, K. (2002). *Soziale Beziehungen. Gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen für die soziale Arbeit* (2<sup>nd</sup> ed.). Neuwied: Luchterhand.
- Wondraczek, I. A. (2009). *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität im Kindergarten. Fallstudie am Beispiel eines Landeskinder Gartens in Niederösterreich* (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26-41.
- Yağmur, K. (2007). *Assessment of language proficiency in bilingual children: empirical findings of the Cito test of German and Turkish in Duisburg. The 6th International Symposium on Bilingualism. 30 Mayıs-2 Haziran 2007, University of Hamburg*. Hamburg: University of Hamburg.
- Yağmur, K. (2015). Multilingualism in Immigrant Communities. In Cenoz, J.; Gorter, D.; May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism, Encyclopedia of Language and Education* (pp. 1-15). Wiesbaden: Springer.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi (Qualitative Research Methods). *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastirma Yontemleri* (8<sup>th</sup> ed.). Ankara: Seckin Yayınevi.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.



**EK-A: Tez Önerisi Ekleri****AVUSTURYA'DA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ EBEVEYNLERİNİN  
“TÜRKÇE ANA DİLİ” DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ****YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Kısa bir sürenizi alacak bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Görüşmemiz sizden alacağımız izinle kayıt altına alınacaktır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Eğer araştırmanın amacı daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilirsiniz.

Katılımcı ID \_\_\_

Görüşme Tarihi \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_  
GG AA YY

Görüşme Süresi \_\_\_\_\_

| Öznitelik        | K1  | K2  | K3  | K4  | K5  | K6  |
|------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Yaşınız          | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| Medeni Durumunuz | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| Eğitim Düzeyiniz | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| Gelir durumunuz  | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |

1. Bize biraz kendinizden bahseder misiniz, buraya ne zaman ve hangi koşullarla geldiniz?
  - a. Peki şu anki hayat koşullarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Size göre çocuğunuz “Türkçe Ana Dili” ilgili burada ne tür sorunlar yaşıyor?
3. Çocuğunuza “Türkçe Ana Dili” dersi aldirdiniz mi /aldirdiyor musunuz?
  - a. **(Evet diyorsa)** bunu biraz açıklar mısınız?
  - b. **(Hayır diyorsa)** bunu biraz daha açar mısınız?
4. Çocuğunuzun “Türkçe Ana Dili” dersini aldıktan sonra kazanımlar elde ettiğini düşünüyor musunuz?

5. Sizce Türkçe Ana Dili dersi çocuğunuzun diğer derslerindeki başarısını etkiliyor mu?

a. **(Evet diyorsa)** bunu biraz açıklar mısınız?

b. **(Hayır diyorsa)** bunu biraz daha açar mısınız?

6. Avusturya'da ilkokulda verilen "Türkçe Ana Dili" dersiyle ilgili ne düşünüyorsunuz?

a. **(Olumlu ya da olumsuz da olsa)** Böyle düşünmenizin nedenlerini açıklar mısınız?

7. Türkçe Ana Dili dersini veren öğretmenlerden beklentiniz nelerdir?

8. Türkçe Ana Dili dersinin ders saatleriyle ilgili ne düşünüyorsunuz.

9. Sizce burada yaşayan aileler çocuklarının kendi kültürlerini ve dillerini kazanmaları için neler yapmalı?

10. Konuyla ilgili söylemek istediğiniz başka bir şey var mı?

**Görüşme sürecine elde edilen memo ve annotation:** Görüşmeyi yapan görüşme sürecini özetlemeli, görüşmenin nasıl geçtiğini ve görüşme ortamının betimlemelidir. Ayrıca bireysel görüşme esansında elde edilen alan notları yazılmalıdır.

**EK-B: Etik Beyanı**

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

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

beyan ederim.

.../.../2023

Derya ACAR



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 13/02/2023 08:32  
Sayı: E-35853172-300-  
00002686022  
00002686022

Sayı : E-35853172-300-00002686022  
Konu : Derya ACAR Hk. (Etik Komisyon İzni)

13.02.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.01.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002640774 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi yüksek lisans programı öğrencilerinden **Derya ACAR**'ın, **Prof. Dr. Mahir KALEFA** sorumluluğunda yürüttüğü "**Avusturya'daki Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Veli Görüşleri: Viyana Örneği**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **24 Ocak 2023** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Serhat ÜNAL  
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: A602BB1B-19F9-4E8A-8651-5AB8C90EC29F

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara  
E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik  
Ağ: www.hacettepe.edu.tr  
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992  
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ  
Bilgisayar İşletmeni  
Telefon: .



**EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

07/03/2023

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

Tez Başlığı: Avusturyadaki Türkçe Ana Dili Dersine Yönelik Veli Görüşleri: Viyana Örneği

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

| Rapor Tarihi | Sayfa Sayısı | Karakter Sayısı | Savunma Tarihi | Benzerlik Oranı | Gönderim Numarası |
|--------------|--------------|-----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| 30/01/ 2023  | 69           | 114096          | 02/ 02 /2023   | %5              | 2002380907        |

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

**Ad Soyadı:** Derya ACAR

**Öğrenci No.:** N19129607

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

İmza

**Programı:** Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Mahir KALFA, İmza)



**EK-Ç: Thesis Originality Report**

07/03/2023

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

Thesis Title: Parent Opinions On The Turkish Mother Tongue Lesson In Austria: The Case Of Vienna

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

| Time Submitted | Page Count | Character Count | Date of Thesis Defense | Similarity Index | Submission ID |
|----------------|------------|-----------------|------------------------|------------------|---------------|
| 30/01/2023     | 69         | 114096          | 02/02/2023             | %5               | 2002380907    |

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Derya ACAR

**Student No.:** N19129607

**Department:** Turkish and Social Education

**Program:** Teaching Turkish to Turkish Children Abroad Graduate

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

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED  
 (Prof. Dr. MAHir KALFA, Signature)

## EK-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

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

(imza)

Derya ACAR

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

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezini erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

