



**AVUSTRALYA’DA YAŞAYAN TÜRKLERİN DİL
GÖRÜNÜMLERİNİN İKİ DİLLİLİK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Hamide Merve Altıparmak Yılmaz

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hamide Merve
Soyadı : Altıparmak Yılmaz
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Avustralya’da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of Language Outlook of the Turks Living in Australia within the Context of Bilingualism

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hamide Merve Altıparmak Yılmaz

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hamide Merve Altıparmak Yılmaz tarafından hazırlanan “Avustralya’da Yaşayan Türklerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Bağlamında İncelemesi” adlı tez çalışmasının aşağıdaki jüri tarafından oybirliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Başkan: Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Mahir KALFA

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Üye: Doç. Dr. Filiz METE

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

.....

Tez Savunma Tarihi: 21/07/2020

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Çalışmaya karar verdiğim ilk günden bu yana derinliğiyle beni kendine çeken Türkçe eğitiminin bu uçsuz bucaksız alanında kendime yer edinmekten mutluluk duyuyorum. Bu süreçte birlikte çalışmaya başladığımız andan itibaren desteğini esirgemeyen ve beni cesaretlendiren değerli tez danışmanım Prof. Dr. Necati DEMİR'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca akademik bakış açısıyla tezimin şekillenmesinde ve zenginleşmesinde bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan tez izleme komitesindeki kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a ve Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY'a teşekkür ederim.

On binlerce kilometre ötede çalışmama destek veren Sidney Başkonsolosu Sayın Melih KARALAR'a ve sevgili eşine, mesleğine hem gönlünü hem de hakkını vererek canla başla çalışan, bana Türk sıcaklığının eksikliğini hissettirmeyen Türkçe öğretmeni Nazmiye İYİDİLLİ'ye ve Melbourne'deki gözlemlerime katkıda bulunan ve çalışmama destek olan Türkçe öğretmen Dr. Yaşar DUYAL ve Figen HAŞİMOĞLU'ya teşekkürü borç bilirim.

Araştırmalarım boyunca bana evinin kapılarını açan sevgili halam Münevver EMELİ ve kuzenlerim Döndü EMELİ, Ayhan EMELİ ve eşi Maria'ya teşekkür ederim. Avustralya'da kaldığım süre boyunca bana evinin kapılarını açan, sofrasına oturduğum, sohbet ettiğim ve beni aile sıcaklığından mahrum bırakmayan tüm Türk ailelerine teşekkür ederim.

Araştırma boyunca beni cesaretlendiren, gece gündüz her soruma sabırla cevap veren değerli hocalarım Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA ve Doç. Dr. Başak UYSAL'a, akademiye adım attığım günden bu yana hep yanımda bildiğim, omuz omuza yürüdüğüm dostum Dr. Şeyda ÖZCAN'a, tezimin şekillenmesinde desteklerini esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Kayhan İNAN'a ve Yeşim TÜRKMEN'e, Muhammet Ali ARIK'a ve Eray SELÇUK'a teşekkür ederim.

Sahip olduğum tüm değerleri borçlu olduğum, varlık sebebim olan annem Nesrin ALTIPARMAK ve babam Sait ALTIPARMAK'a bu zorlu süreçte bir an olsun beni yalnız bırakmayan, elimi sıkı sıkı tutan büyük destekçim eşim Mehmet YILMAZ'a sonsuz teşekkürler.

Hamide Merve Altıparmak Yılmaz

**AVUSTRALYA’DA YAŞAYAN TÜRKLERİN DİL
GÖRÜNÜMLERİNİN İKİ DİLLİLİK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Hamide Merve Altıparmak Yılmaz

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Ağustos, 2020

ÖZ

Avustralya’da yaşayan Türk bireylerin Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeyi ve yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlardan hareketle Türkçe dil görünümünü betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Avustralya’nın Sidney şehrinde yaşayan, yaşları 10 ile 25 arasında değişen Türk katılımcılar ve bu katılımcıların ebeveynlerinden biri olmak üzere toplam 102 kişi, ayrıca Türkçe Dersi veren 10 öğretmen oluşturmaktadır. Bireyin yaşamının büyük bir alanına etki ettiği düşünülen “aile” ve “okul” araştırmaya dâhil edilerek katılımcı çeşitliliğini arttırması amacıyla çalışma; ebeveyn, çocuk ve öğretmen ekseninde ele alınmıştır. Veriler, 18.10.2017-28.12.2017 tarihleri arasında Katılımcılarla İlgili Genel Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Her katılımcı grup için farklı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formlarıyla elde edilen veriler, betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre katılımcı ebeveyn grubun Türkçeyi ana dili olarak görme, tercih etme, kullanma ve sürdürme durumları, katılımcı çocuk gruba oranla daha yüksektir. Öğretmen görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Ana dili olarak belirtilen dile, en iyi ifade diline, dil tercihlerine, dil becerilerindeki yeterlilik durumlarına ilişkin bulgular Ebeveynler için Türkçe, çocuk grup için daha çok İngilizce lehine sonuçlanmıştır. Ebeveyn grup, Türkçeyi bir kimlik dili ve ana dili olarak görmekte ve gelecek nesillere aktarma misyonunu üstlenmektedir. Ancak çocuk grup, Türkçeyi daha çok aile içi veya Türk bireylerle iletişim kurma dili olarak görmekte, ailenin veya kendilerinin Türk olmasından dolayı Türkçe bilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Her iki katılımcı grup için Türkçenin kullanım alanı oldukça sınırlıdır. Aileler bu sınırı genişletmekte ve çocuklarına Türkçe kullanımını özendirme konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Özelde ailelerin genelde ise

Türk toplumunun Türkçe konusundaki ilgisizliği ve Türkçenin gelişimine yeterli desteği vermemesi Türkçenin Avustralya’da sürdürümü konusunda en büyük engellerden biri olarak görülmektedir. Türkçe dersleri de bu destek yoksunluğundan nasibini almakta, gün geçtikçe Türkçe dersine katılım oranı düşmektedir. Türkçe derslerinin öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutacak şekilde yürütülmesinin önünde çeşitli ekonomik ve fizikî engeller bulunmaktadır. Türkçe derslerine, Türk çocuklarının dil kullanımına ve ebeveynlere yönelik olumsuz durumları belirten ve çözüm yolu öneren öğretmen görüşleri önem arz etmektedir. Katılımcı çocuk grubun yazılı anlatım metinlerinin analiz sonuçlarına bakıldığında ise; dilsel yanıtlardan biçimbilimsel, bilişsel işleme yanıtlarından değiştirim, iletişimsel yanıt türlerinden de bölümsel yanıtların oranı, diğer yanıtlara oranla oldukça fazladır. Biçimbilimsel yanıtların da daha çok değiştirim türündeki yanıtlar olduğu görülmektedir. Yazım ve noktalama yanıtlarına bakıldığında ise yazım yanıtların oranının daha fazla olması dikkat çekmektedir. Sıklık gösteren yanıtların İngilizce ve Türkçe arasındaki biçimbilimsel yapı özellikleri, sesletim ve yazım farklılıkları, Türkçe yazma eğitimi yetersizliği, Türkçenin kulaktan dolma edinilmesi, sözcük dağarcığı yetersizliği vb. nedenlerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak neyin nasıl öğrenildiğinin açıklamaya kavuşmasının yanı sıra daha etkili bir dil öğreniminin sağlanacağını söylemek mümkündür. Araştırma dolayısıyla Türkçeye, Türkçe derslerine, Türk kültürüne ilişkin ebeveyn, çocuk ve öğretmenlerden elde edilen zengin veri kaynağına dayanarak Avustralya’daki Türk grubun eğitsel, dilsel, sosyal, kültürel yaşamına yönelik önemli adımlar atılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe eğitimi, Yurt dışında yaşayan Türkler, İki dillilik, Avustralya, Yazma becerisi, yanıt çözümlemesi
Sayfa Adedi : 394
Danışman : Prof. Dr. Necati Demir

**EXAMINATION OF LANGUAGE OUTLOOK OF THE TURKS
LIVING IN AUSTRALIA WITHIN THE CONTEXT OF
BILINGUALISM
(Ph.D. Thesis)**

Hamide Merve Altıparmak Yılmaz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2020

ABSTRACT

This research is a qualitative study in the survey model which aims to determine the views of Turkish individuals living in Australia about preferring, learning, using and maintaining Turkish language and also to describe Turkish language aspects in the context of bilingualism based on the mistakes made in their written expressions. The study group consists of Turkish participants aged between 10 and 25 living in Sydney, Australia, 102 people including one of participants' parents, as well as 10 teachers who teach Turkish language. In order to increase the diversity of participants by including "family" and "school", which are thought to affect a large area of the individual's life, the study was carried out on the axis of parents, children and teachers. The data were obtained from the General Information Form about the Participants and semi-structured interview form between the dates 18.10.2017-28.12.2017 through face-to-face interviews. Different interview forms were used for each participant group. The data obtained through the interview forms were analyzed by categorical analysis which is one of the descriptive and content analysis types. According to the results of the study, it was found that the participant parent group was more likely to regard Turkish as the mother tongue and prefer, use and maintain Turkish language than the participating child group. Teachers' opinions also support this result. Findings regarding the mother tongue, the best language of expression, language preferences, and proficiency in language skills resulted in favor of Turkish for parents and English for the child group. The parent group sees Turkish as an identity language and mother tongue and undertakes the mission of transferring it to future generations. However, the child group sees Turkish as the language of communication with the family or Turkish individuals, and they think that they should know Turkish

because the family or themselves are Turkish. The usage area of Turkish is quite limited for both participant groups. Families are expanding this limit and are incapable of encouraging their children to use Turkish. The indifference of families in particular and of Turkish society in general, and their lack of adequate support for the development of Turkish are regarded as one of the biggest obstacles to the continuation of Turkish in Australia. Turkish Turkish courses also have their share of this lack of support, and the participation rate of Turkish courses is decreasing every day. There are various economic and physical obstacles to the conduct of Turkish lessons in a way to keep students' motivations alive. Teachers' opinions, which indicate negative situations and suggest solutions to Turkish lessons, language use of Turkish children and parents, are important. When the analysis results of the written expression texts of the participant child group are analyzed; the proportion of morphological errors out of linguistic mistakes, substitution out of cognitive processing mistakes, and partial mistakes out of communicative errors is much higher than other mistakes. It is seen that the morphological errors are mostly substitution type of error. When looked at spelling and punctuation mistakes, it is noteworthy that the rate of spelling errors is higher. It was concluded that the frequent mistakes result from different morphological structures of English and Turkish, pronunciation and spelling differences, the insufficiency of Turkish writing education, the hearsay acquisition of Turkish, the lack of vocabulary etc. On the basis of these results, it is possible to say what is learned and how, as well as to provide a more effective language learning. As a result of the research it is thought that important steps can be taken towards the educational, linguistic, social and cultural life of the Turkish group in Australia based on the rich source of data obtained from parents, children and teachers related to Turkish language, Turkish lessons and Turkish culture.

Key Words : Turkish education, The Turks living abroad, bilingualism, Australia, writing skills, error analysis
Page Number : 394
Supervisor : Prof. Dr. Necati DEMİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xx
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxviii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. İlgili Araştırmalar	8

BÖLÜM II.....	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Dil, Kültür ve Kimlik İlişkisi.....	17
2.1.1. Ana Dili	22
2.1.2. Çok Dillilik.....	26
2.1.3. İki Dillilik.....	30
2.1.4. Dil Seçimi	43
2.1.5. Dil Sürdürümü, Dil Kayması, Dil Ölümü.....	46
2.2. Yurt Dışındaki Türk Varlığı	50
2.2.1. Avustralya ile İlgili Temel Bilgiler	51
2.2.2. Avustralya'ya Türk İşçi Göçü ve Türklerin Avustralya'daki Tarihsel Süreci.....	53
2.3. Dış Göç ve Eğitim	56
2.3.1. Dış Göçün Getirdikleri: Asimilasyon, Entegrasyon, Adaptasyon	56
2.3.2. Avustralya'nın Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikası	59
2.3.3. Avustralya'da Ana Dili Eğitimi	61
2.3.4. Avustralya'da Topluluk Dili (Community Language) Olarak Türkçenin Durumu.....	63
2.3.5. Avustralya Eğitim Sisteminde Türkçe Dersleri	65
2.4. Yazma Becerisi	72
2.4.1. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi.....	74
2.4.2. Yanlış Çözümlemesi ve Yazma Becerisi	75
BÖLÜM III	79
YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırmanın Modeli	79

3.2. Çalışma Grubu	80
3.3. Veri Toplama Araçları	81
3.4. Verilerin Toplanması	83
3.5. Verilerin Analizi	85
BÖLÜM IV	91
BULGULAR VE YORUM	91
4.1. Çalışma Grubundaki Ebeveyn ve Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler	91
4.2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	97
4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	101
4.3.1. Katılımcıların Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Bulgular	101
4.3.1.1. Katılımcıların Ana Dillerine İlişkin Bulgular	101
4.3.1.2. Katılımcıların İlk Öğrendikleri Dile İlişkin Bulgular	102
4.3.1.3. Katılımcıların Ana Dili Tanımlarına İlişkin Bulgular	104
4.3.1.4. Katılımcıların Ana Dilleri Dışında Bildikleri Dillere İlişkin Bulgular	106
4.3.1.5. Katılımcıların Kimliklerine İlişkin Bulgular	107
4.3.1.6. Katılımcıların Avustralya'daki Statülerine İlişkin Bulgular	108
4.3.1.7. Katılımcıların Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Bulgular	109
4.3.1.8. Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	110
4.3.1.9. Katılımcıların Türkiye'ye Dönmeyecek Olma Durumunda Türkçeyi Bilmek İsteme Durumuna ve Nedenlerine İlişkin Bulgular	112
4.3.2. Katılımcıların Dil Tercihlerine İlişkin Bulgular	114
4.3.2.1. Çocukların Okula Başlamadan Önceki Durumlarına İlişkin Bulgular	114
4.3.2.2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Bulgular	115

4.3.2.3. Çocukların Türkçe Konuşan Ebeveynlerle İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Bulgular	116
4.3.2.4. Katılımcıların Sosyal Çevreyle İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Bulgular	118
4.3.2.5. Katılımcıların Türkçe İletişime Geçenlere Cevap Verirken Tercih Ettikleri Dile İlişkin Bulgular	120
4.3.2.6. Katılımcıların Yalnız Türkçe İletişim Kurdukları Durumlara İlişkin Bulgular	121
4.3.2.7. Katılımcıların Türkçe Konuşurken veya Yazarken İngilizceye İhtiyaç Duymalarına İlişkin Bulgular.....	122
4.3.2.8. Katılımcıların Duruma Göre Dil Seçimlerine İlişkin Bulgular.....	125
4.3.2.9. Katılımcıların Avustralya’da Bulunan Akrabalarına İlişkin Bulgular.....	128
4.3.2.10. Katılımcıların Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularla Görüşme Sıklığına İlişkin Bulgular	128
4.3.2.11. Katılımcıların Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularıyla Görüştikleri Mekânlara İlişkin Bulgular	130
4.3.3. Katılımcıların Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Bulgular	131
4.3.3.1. Katılımcıların Türkiye’ye Götme Durumlarına İlişkin Bulgular	131
4.3.3.2. Katılımcıların Türkiye’yi Ziyaret Sıklıklarına İlişkin Bulgular	131
4.3.3.3. Katılımcıların Türkiye’de Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular.....	133
4.3.3.4. Katılımcıların Türkiye’yi Ziyaret Nedenlerine İlişkin Bulgular..	133
4.3.3.5. Katılımcıların Türkiye Ziyaretlerinde Hissettiklerine İlişkin Bulgular	134
4.3.3.6. Katılımcıların Türkiye’de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumuna İlişkin Bulgular	137
4.3.3.7. Katılımcıların Türkiye ile İlgili Özlem Duydukları Konulara İlişkin Bulgular	140
4.3.3.8. Katılımcıların Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Kanallara İlişkin Bulgular.....	142

4.3.3.9. Katılımcıların Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Dile İlişkin Bulgular.....	143
4.3.3.10. Katılımcıların İzledikleri Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Bulgular	144
4.3.4. Ebeveynlerin Türkçe Dersiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	145
4.3.4.1. Ebeveynlerin Çocuklarının Türkçe Bilmelerini İsteme Nedenlerine İlişkin Bulgular	145
4.3.4.2. Çocukların Türkçe Dersi Alma Durumlarına İlişkin Bulgular	147
4.3.4.3. Çocukların Türkçe Dersini Aldıkları Kuruma İlişkin Bulgular	147
4.3.4.4. Çocukların Türkçe Dersi Alma Sürelerine İlişkin Bulgular.....	148
4.3.4.5. Çocukların Türkçe Dersi Alma Sıklıklarına İlişkin Bulgular.....	149
4.3.4.6. Çocukların Türkçe Derslerine Devam Durumlarına İlişkin Bulgular	149
4.3.4.7. Katılımcıların Türkçe Derslerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	150
4.3.4.8. Çocukların Türkçe Dersini Almanın Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	153
4.3.4.9. Çocukların Türkçe Dersinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Bulgular	155
4.3.4.10. Çocukların Türkçe Derslerinde Öğrenmek İstedikleri Konulara İlişkin Bulgular	156
4.3.4.11. Katılımcıların Türkçe Dersleri Dışında Yaptıkları Türkçe Etkinliklere İlişkin Bulgular	158
4.3.4.12. Ebeveynlerin Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş vb. ne Yönelik Bilgilerine İlişkin Bulgular	160
4.3.4.13. Ebeveynlerin Üye Oldukları ve Türkçe Faaliyetler Düzenleyen Kurum, Kuruluş vb. ne İlişkin Bulgular.....	161
4.3.4.14. Ebeveynlerin Çocuklarının İki Dillilik Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	162

4.3.5. Katılımcıların Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	164
4.3.5.1. Çocukların En Çok Kullandıkları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular .	164
4.3.5.2. Çocukların En Az Kullandıkları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular....	167
4.3.5.3. Katılımcıların Türkçede En Başarılı Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	169
4.3.5.4. Katılımcıların Türkçede En Başarısız Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	173
4.3.5.5. Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri Kapsamında Dil Yeterliliklerine İlişkin Bulgular	177
4.3.6. Katılımcıların Kültürel Aidiyetlerine İlişkin Bulgular	178
4.3.6.1. Katılımcıların İsimlerinin Kökenlerine İlişkin Bulgular	178
4.3.6.2. Katılımcıların İsimleri ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular	178
4.3.6.3. Katılımcıların Türk Kültürü ile İlişkilendirdikleri Kavramlara İlişkin Bulgular	181
4.3.6.4. Katılımcıların Türkiye'nin Dini ve Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	185
4.3.6.5. Katılımcıların Avustralya'nın Dini ya da Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Bulgular.....	189
4.3.6.6. Avustralya'da Yaşatılan Türk Gelenek Göreneklerine İlişkin Bulgular	191
4.3.6.7. Katılımcıların Türkiye ve Avustralya'ya Özgü En Sevdikleri Gelenek Görenek veya Manevi Değerlere İlişkin Bulgular	195
4.3.6.8. Katılımcıların Türkçe Bilmeyen Bir Türk Tanıma Durumlarına İlişkin Bulgular	199
4.3.6.9. Ebeveynlerin Dil ve Kimliklerini Korumaya Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular	203
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	206
4.3.7. Öğretmenlerin Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Bulgular	207

4.3.7.1. Öğretmenlerin Ana Dillerine İlişkin Bulgular	207
4.3.7.2. Öğretmenlerin İlk Öğrendiği Dile İlişkin Bulgular	207
4.3.7.3. Öğretmenlerin Ana Dili Tanımlarına İlişkin Bulgular.....	208
4.3.7.4. Öğretmenlerin Ana Dilleri Dışında Bildikleri Dillere İlişkin Bulgular	209
4.3.7.5. Öğretmenlerin Kimliklerine İlişkin Bulgular.....	209
4.3.7.6. Öğretmenlerin Avustralya'daki Statülerine İlişkin Bulgular	210
4.3.7.7. Öğretmenlerin Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Bulgular	211
4.3.7.8. Öğretmenlerin Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	212
4.3.7.9. Öğretmenlerin Türkiye'ye Dönmeyecek Olma Durumunda Türkçeyi Bilmek İsteme Durumuna İlişkin Bulgular	214
4.4.2. Öğretmenlerin Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Bulgular.....	216
4.4.2.1. Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme Durumlarına İlişkin Bulgular	216
4.4.2.2. Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Sıklıklarına İlişkin Bulgular	216
4.4.2.3. Öğretmenlerin Türkiye'de Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular	217
4.4.2.4. Öğretmenlerin Türkiye'ye Gitme Nedenlerine İlişkin Bulgular	217
4.4.2.5. Öğretmenlerin Türkiye'ye Gittiklerinde Hissettiklerine İlişkin Bulgular	218
4.4.2.6. Öğretmenlerin Türkiye'de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular	220
4.4.2.7. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Özlem Duydukları Konulara İlişkin Bulgular	222
4.4.2.8. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Kanallara İlişkin Bulgular	223

4.4.2.9. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Dile İlişkin Bulgular	224
4.4.2.10. Öğretmenlerin İzledikleri Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Bulgular	225
4.4.3. Öğretmenlerin Türkçe Dersiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular	226
4.4.3.1. Öğretmenlerin Ana Dili Öğretimindeki Amaca Yönelik Görüşleri	226
4.4.3.2. Öğretmenlerin İki Dilliliğe Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	228
4.4.3.3. Türkçe Derslerinin Yapıldığı Yerlere İlişkin Bulgular	230
4.4.3.4. Türkçe Derslerine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular.....	232
4.4.3.5. Türkçe Derslerine Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Bulgular.....	233
4.4.3.6. Türkçe Derslerine Gelen Öğrencilerin Gruplandırılmasına İlişkin Bulgular	235
4.4.3.7. Türkçe Derslerinde Takip Edilen Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular	237
4.4.3.8. Türkçe Derslerinde Takip Edilen Yayınlarla İlişkin Bulgular.....	239
4.4.3.9. Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular....	240
4.4.3.10. Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek Amacıyla Türkiye ile İletişime Geçme Durumuna İlişkin Bulgular.....	242
4.4.3.11. Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek İçin Türkiye’den Talep Ettikleri Kaynak, Materyal vb. İlişkin Bulgular.....	244
4.4.3.12. Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Bulgular.....	246
4.4.3.13. Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Velilere Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Bulgular.....	249
4.4.3.14. Öğretmenlerin Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş, Dernek vb. ne Yönelik Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	252
4.4.3.15. Avustralya’daki Türk Derneklerinin Türkçenin ve Türk Kültürünün Gelişimine Yönelik Faaliyetlerine İlişkin Bulgular	254

4.4.3.16. Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular	256
4.4.3.17. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular	259
4.4.3.18. Öğrencilerin Türkçeyi Tercih Etme Durumlarına İlişkin Bulgular	260
4.4.3.19. Öğrencilerin Türkçe Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular	262
4.4.3.20. Türkçeyi İyi Kullanan Öğrencilerin Varlığına/Durumuna İlişkin Bulgular	265
4.4.3.21. Öğrencilerin Türkçeyi İyi Kullanamama Sebeplerine İlişkin Bulgular	268
4.4.3.22. Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanımına Yönelik Gözlemlenen Problemlere İlişkin Bulgular.....	271
4.4.3.23. Öğrencilerin İki Dili Karışık Olarak Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	273
4.4.3.24. Türkçe Derslerinde Ağırlık Verilen Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	275
4.4.3.25. Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	277
4.4.3.26. Öğrencilerin En Başarılı Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular	279
4.4.3.27. Öğretmenlerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	281
4.4.3.28. Ailelerin Türkçe Dersine Bakış Açıklarına İlişkin Bulgular.....	285
4.4.3.29. Ailelerin Çocuklarının Türkçe Dersi Almalarını Destekleme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	287
4.4.3.30. Ailelerin Çocuklarını Türkçe Derslerine Göndermek Dışında Yaptıkları Türkçe Etkinliklere İlişkin Bulgular	289
4.4.3.31. Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yetersiz Kalma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	291

4.4.3.32. <i>Avustralya’da Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Adına Yaşanan Eksiklere/Sorunlara İlişkin Bulgular</i>	293
4.4.3.33. <i>Türkçe Derslerinin Verimini Arttırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular</i>	296
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	299
4.5.1. Yazılı Metinlerdeki Yanlışların Dilsel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular	301
4.5.2. Yazılı Metinlerdeki Yanlışların Bilişsel İşleme Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular	302
4.5.3. Yazılı Metinlerdeki Yanlışların İletişimsel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular	303
4.5.4. Yazılı Metinlerdeki Yanlışların Yazım ve Noktalama Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular	304
BÖLÜM V	307
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	307
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	307
5.1.1. Avustralya’da Yaşayan Ebeveynlerin ve Çocukların Türkçe ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	307
5.1.1.1. <i>Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	<i>307</i>
5.1.1.2. <i>Dil Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	<i>311</i>
5.1.1.3. <i>Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>317</i>
5.1.1.4. <i>Türkçe Dersine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	<i>319</i>
5.1.1.5. <i>Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>323</i>
5.1.1.6. <i>Kültürel Aidiyetlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>325</i>
5.1.2. Avustralya’da Yaşayan Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	329
5.1.2.1. <i>Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma</i>	<i>329</i>
5.1.2.2. <i>Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....</i>	<i>330</i>

5.1.2.3. <i>Türkçe Dersine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.</i>	331
5.1.3. Avustralya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Yanıtlara Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	340
5.2. Öneriler	343
5.2.1. Avustralya’da Yaşayan Türk Toplumuna (Türk Ailelere ve Çocuklarına) Yönelik Öneriler.....	343
5.2.2. Avustralya’da Türkçe Öğreten Öğretmenlere, Eğitim Kurumlarına ve Diğer Kurumlara Yönelik Öneriler	345
5.2.3. Avustralya’da Yaşayan Türklerle İlgili Çalışma Yapacak Olan Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	349
KAYNAKLAR.....	351
EKLER.....	365
EK 1. Öğrenci Görüşme Formu.....	366
EK 2. Ebeveyn Görüşme Formu.....	374
EK 3. Öğretmen Görüşme Formu	382
Ek 4. Yazılı Anlatım Formu	388
Ek 5. Fotoğraflar	389

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Ana Dili Tanımları</i>	24
Tablo 2. <i>Veri Giriş ve Çözümleme Formu</i>	88
Tablo 3. <i>Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler</i>	91
Tablo 4. <i>Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bilgiler</i>	92
Tablo 5. <i>Katılımcıların Doğum Yerlerine İlişkin Bilgiler</i>	92
Tablo 6. <i>Katılımcıların Vatandaşlık Durumuna İlişkin Bilgiler</i>	93
Tablo 7. <i>Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler</i>	93
Tablo 8. <i>Ebeveynlerin Eş Seçimine İlişkin Bilgiler</i>	94
Tablo 9. <i>Ebeveynlerin Avustralya’da Bulunma Sürelerine İlişkin Bilgiler</i>	95
Tablo 10. <i>Çocukların Avustralya’ya Geldikleri Yaşa İlişkin Bilgiler</i>	95
Tablo 11. <i>Ebeveynlerin Avustralya’ya İlk Gelen Akrabalarına İlişkin Bilgiler</i>	96
Tablo 12. <i>Ebeveynlerin Avustralya’ya Gelme Sebeplerine İlişkin Bilgiler</i>	96
Tablo 13. <i>Çocukların Kardeş Sayılarına İlişkin Bilgiler</i>	97
Tablo 14. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler</i>	97
Tablo 15. <i>Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Bilgiler</i>	97
Tablo 16. <i>Öğretmenlerin Doğum Yerlerine İlişkin Bilgiler</i>	98
Tablo 17. <i>Öğretmenlerin Vatandaşlık Durumlarına İlişkin Bilgiler</i>	98
Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler</i>	98
Tablo 19. <i>Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Bilgiler</i>	99
Tablo 20. <i>Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler</i>	99

Tablo 21. Öğretmenlerin Türkçe Dışındaki Bir Branşta Öğretmenlik Yapma Durumlarına İlişkin Bilgiler	99
Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinden Başka Bir İş Yapma Durumlarına İlişkin Bilgiler	100
Tablo 23. Öğretmenlerin Avustralya 'ya Geliş Zamanlarına İlişkin Bilgiler.....	100
Tablo 24. Öğretmenlerin Avustralya 'ya Geliş Nedenlerine İlişkin Bilgiler	100
Tablo 25. Ana Diline İlişkin Dağılımlar	102
Tablo 26. İlk Öğrenilen Dile İlişkin Dağılımlar	102
Tablo 27. Ana Dili Tanımlarına İlişkin Dağılımlar	104
Tablo 28. Ana Dili Dışında Bilinen Dil/Dillere İlişkin Dağılımlar	106
Tablo 29. Kimliğe İlişkin Dağılımlar	107
Tablo 30. Avustralya 'daki Statüye İlişkin Dağılımlar	108
Tablo 31. En İyi İfade Diline İlişkin Dağılımlar.....	109
Tablo 32. Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Dağılımlar.....	110
Tablo 33. Türkçeyi Bilmek İsteyip İstememe Durumuna ve Nedenlerine İlişkin Dağılımlar	112
Tablo 34. Okula Başlamadan Önceki Duruma İlişkin Dağılımlar	114
Tablo 35. Çocuklarla İletişime Geçilen Dile İlişkin Dağılımlar	115
Tablo 36. Çocukların Türkçe Konuşan Ebeveynlerle İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Dağılımlar.....	116
Tablo 37. Sosyal Çevreyle İletişime Geçilen Dile İlişkin Dağılımlar.....	118
Tablo 38. Türkçe İletişime Geçenlere Cevap Verirken Tercih Edilen Dile İlişkin Dağılımlar.....	120
Tablo 39. Yalnız Türkçe İletişim Kurulan Durumlara İlişkin Dağılımlar	121
Tablo 40. Türkçe Konuşurken veya Yazarken İngilizceye İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Dağılımlar.....	122
Tablo 41. Duruma Göre Dil Seçimine İlişkin Dağılımlar	125
Tablo 42. Avustralya 'da Bulunan Akrabalara İlişkin Bulgular	128

Tablo 43. <i>Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularla Görüşme Sıklığına İlişkin Dağılımlar</i>	128
Tablo 44. <i>Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularla Görüşülen Mekânlara İlişkin Dağılımlar</i>	130
Tablo 45. <i>Türkiye 'yi Ziyaret Etme Durumlarına İlişkin Dağılımlar</i>	131
Tablo 46. <i>Türkiye 'yi Ziyaret Sıklığına İlişkin Dağılımlar</i>	131
Tablo 47. <i>Türkiye 'de Geçirilen Süreye İlişkin Dağılımlar</i>	133
Tablo 48. <i>Türkiye 'yi Ziyaret Nedenlerine İlişkin Dağılımlar</i>	133
Tablo 49. <i>Türkiye Ziyaretlerinde Hissedilenlere İlişkin Dağılımlar</i>	134
Tablo 50. <i>Türkiye 'de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumuna İlişkin Dağılımlar</i>	137
Tablo 51. <i>Türkiye ile İlgili Özlem Duyulan Konulara İlişkin Dağılımlar</i>	140
Tablo 52. <i>Türkiye ile İlgili Haberlerin Takip Edildiği Kanallara İlişkin Dağılımlar</i>	142
Tablo 53. <i>Türkiye ile İlgili Haberlerin Takip Edildiği Dile İlişkin Dağılımlar</i>	143
Tablo 54. <i>İzlenilen Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Dağılımlar</i>	144
Tablo 55. <i>Çocukların Türkçe Bilmelerini İsteme Nedenlerine İlişkin Dağılımlar</i>	145
Tablo 56. <i>Türkçe Dersi Alma Durumuna İlişkin Dağılımlar</i>	147
Tablo 57. <i>Türkçe Dersi Alınan Kuruma İlişkin Dağılımlar</i>	147
Tablo 58. <i>Türkçe Dersi Alma Sürelerine İlişkin Dağılımlar</i>	148
Tablo 59. <i>Türkçe Dersi Alma Sıklıklarına İlişkin Dağılımlar</i>	149
Tablo 60. <i>Türkçe Derslerine Devam Durumuna İlişkin Dağılımlar</i>	149
Tablo 61. <i>Türkçe Derslerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlere İlişkin Dağılımlar</i>	150
Tablo 62. <i>Türkçe Dersini Almanın Önemine Yönelik Görüşlere İlişkin Dağılımlar</i>	153
Tablo 63. <i>Türkçe Dersinde Kullanılan Materyallere İlişkin Dağılımlar</i>	155
Tablo 64. <i>Türkçe Derslerinde Öğrenmek İstenilen Konulara İlişkin Dağılımlar</i>	156
Tablo 65. <i>Türkçe Dersleri Dışında Yapılan Türkçe Etkinliklere İlişkin Dağılımlar</i>	158
Tablo 66. <i>Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş vb.ne Yönelik Bilgilere İlişkin Dağılımlar</i>	160

Tablo 67. Üye Olunan ve Türkçe Faaliyetler Düzenleyen Kurum, Kuruluş vb.ne İlişkin Dağılımlar.....	161
Tablo 68. Ebeveynlerin Çocuklarının İki Dillilik Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımlar.....	162
Tablo 69. En Çok Kullanılan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar	164
Tablo 70. En Az Kullanılan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar	167
Tablo 71. Türkçede En Başarılı Olunan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar	169
Tablo 72. Türkçede En Başarısız Olunan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar ...	173
Tablo 73. Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri Kapsamında Dil Yeterliliklerine İlişkin Dağılımlar.....	177
Tablo 74. Katılımcıların İsimlerinin Kökenlerine İlişkin Dağılımlar.....	178
Tablo 75. İsimlerle İlgili Düşüncelere İlişkin Dağılımlar	178
Tablo 76. Türk Kültürü ile İlişkilendirilen Kavramlara İlişkin Dağılımlar	181
Tablo 77. Türkiye'nin Dini ve Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Dağılımlar	185
Tablo 78. Avustralya'nın Dini ya da Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Dağılımlar.....	189
Tablo 79. Avustralya'da Yaşatılan Türk Gelenek Göreneklerine İlişkin Dağılımlar	191
Tablo 80. Türkiye ve Avustralya'ya Özgü En Sevilen Gelenek Görenek ve Manevi Değerlere İlişkin Dağılımlar.....	195
Tablo 81. Türkçe Bilmeyen Bir Türk Tanıma Durumlarına İlişkin Dağılımlar	199
Tablo 82. Dil ve Kimliği Korumaya Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Dağılımlar ..	203
Tablo 83. Öğretmenlerin Ana Dillerine İlişkin Dağılımlar	207
Tablo 84. Öğretmenlerin İlk Öğrendiği Dile İlişkin Dağılımlar	207
Tablo 85. Öğretmenlerin Ana Dili Tanımlarına İlişkin Dağılımlar	208
Tablo 86. Öğretmenlerin Ana Dilleri Dışında Bildikleri Dillere İlişkin Dağılımlar.....	209
Tablo 87. Öğretmenlerin Kimliklerine İlişkin Dağılımlar	209
Tablo 88. Öğretmenlerin Avustralya'daki Statülerine İlişkin Dağılımlar.....	210

Tablo 89. Öğretmenlerin Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Dağılımlar.....	211
Tablo 90. Öğretmenlerin Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımları.....	212
Tablo 91. Türkiye'ye Dönmeyecek Olma Durumunda Türkçeyi Bilmek İsteme Durumuna İlişkin Dağılımlar.....	214
Tablo 92. Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme Durumlarına İlişkin Dağılımları	216
Tablo 93. Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Sıklıklarına İlişkin Dağılımları	216
Tablo 94. Öğretmenlerin Türkiye'de Geçirdikleri Süreye İlişkin Dağılımlar	217
Tablo 95. Öğretmenlerin Türkiye'ye Gitme Nedenlerine İlişkin Dağılımları	217
Tablo 96. Öğretmenlerin Türkiye'ye Gittiklerinde Hissettiklerine İlişkin Dağılımlar	218
Tablo 97. Öğretmenlerin Türkiye'de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumlarına İlişkin Dağılımlar.....	220
Tablo 98. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Özlem Duydukları Konulara İlişkin Dağılımlar	222
Tablo 99. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Kanallara İlişkin Dağılımları.....	223
Tablo 100. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Dile İlişkin Dağılımları.....	224
Tablo 101. Öğretmenlerin İzledikleri Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Dağılımları.....	225
Tablo 102. Öğretmenlerin Ana Dili Öğretimindeki Amaca Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımlar.....	226
Tablo 103. Öğretmenlerin İki Dillige Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımlar	228
Tablo 104. Türkçe Derslerinin Yapıldığı Yerlere İlişkin Dağılımlar	230
Tablo 105. Türkçe Derslerine Ayrılan Süreye İlişkin Dağılımlar	232
Tablo 106. Türkçe Derslerine Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Dağılımlar	233

Tablo 107. <i>Türkçe Derslerine Gelen Öğrencilerin Gruplandırılmasına İlişkin Dağılımlar</i>	235
Tablo 108. <i>Türkçe Derslerinde Takip Edilen Ders Kitaplarına İlişkin Dağılımlar</i>	237
Tablo 109. <i>Türkçe Derslerinde Takip Edilen Yayınlarla İlişkin Dağılımlar</i>	239
Tablo 110. <i>Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyallere İlişkin Dağılımlar</i>	240
Tablo 111. <i>Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek Amacıyla Türkiye ile İletişime Geçme Durumlarına İlişkin Dağılımlar</i>	242
Tablo 112. <i>Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek İçin Türkiye'den Talep Ettikleri Kaynak, Materyal Vb. İlişkin Dağılımları</i>	244
Tablo 113. <i>Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Dağılımlar</i>	246
Tablo 114. <i>Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Velilere Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Dağılımlar</i>	249
Tablo 115. <i>Öğretmenlerin Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş, Dernek vb. Yönelik Bilgilerine İlişkin Dağılımları</i>	252
Tablo 116. <i>Avustralya'daki Türk Derneklerinin Türkçenin ve Türk Kültürünün Gelişimine Yönelik Faaliyetlerine İlişkin Dağılımlar</i>	254
Tablo 117. <i>Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Dağılımlar</i>	256
Tablo 118. <i>Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Dağılımlar</i>	259
Tablo 119. <i>Öğrencilerin Türkçeyi Tercih Etme Durumlarına İlişkin Dağılımlar</i>	260
Tablo 120. <i>Öğrencilerin Türkçe Bilme Düzeylerine İlişkin Dağılımlar</i>	262
Tablo 121. <i>Türkçeyi İyi Kullanan Öğrencilerin Varlığına/Durumuna İlişkin Dağılımlar</i>	265
Tablo 122. <i>Öğrencilerin Türkçeyi İyi Kullanamama Sebeplerine İlişkin Dağılımlar</i>	268
Tablo 123. <i>Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanımlarına Yönelik Gözlemlenen Problemlere İlişkin Dağılımlar</i>	271
Tablo 124. <i>Öğrencilerin İki Dili Karışık Olarak Kullanma Durumlarına İlişkin Dağılımlar</i>	273

Tablo 125. <i>Türkçe Derslerinde Ağırlık Verilen Dil Becerilerine İlişkin Dağılımlar</i>	275
Tablo 126. <i>Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerilerine İlişkin Dağılımlar</i>	277
Tablo 127. <i>Öğrencilerin En Başarılı Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Dağılımlar</i>	279
Tablo 128. <i>Öğretmenlerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Dağılımlar</i>	281
Tablo 129. <i>Ailelerin Türkçe Derslerine Bakış Açıklarına İlişkin Dağılımlar</i>	285
Tablo 130. <i>Çocukların Türkçe Dersi Almalarını Destekleme Durumlarına İlişkin Dağılımlar</i>	287
Tablo 131. <i>Çocukların Türkçe Derslerine Gönderilmesi Dışında Yapılan Türkçe Etkinliklere İlişkin Dağılımlar</i>	289
Tablo 132. <i>Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yetersiz Kalma Durumlarına İlişkin Dağılımlar</i>	291
Tablo 133. <i>Avustralya’da Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Adına Yaşanan Eksiklere/Sorunlara İlişkin Dağılımlar</i>	293
Tablo 134. <i>Türkçe Derslerinin Verimini Arttırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Dağılımlar</i>	296
Tablo 135. <i>Katılımcı Grubun Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Yanlışların Genel Görünümü</i>	300
Tablo 136. <i>Dilsel Özellikleri Bakımından Yanlışların Dağılımı</i>	301
Tablo 137. <i>Bilişsel İşleme Özellikleri Bakımından Yanlışların Dağılımı</i>	302
Tablo 138. <i>İletişimsel Özellikleri Bakımından Yanlışların Dağılımı</i>	303
Tablo 139. <i>Yazım ve Noktalama Bakımından Yanlışların Dağılımı</i>	304
Tablo 140. <i>Yanlışların Eğitim Basamaklarına Göre Dağılımı</i>	305

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İki dilliliğin başlıca oluşum nedenleri.....	31
<i>Şekil 2.</i> Alanyazındaki iki dillilik kavramına ilişkin tanımlar	34
<i>Şekil 3.</i> Dil sürdürümüne etki eden faktörler	48
<i>Şekil 4.</i> Avustralya haritası	52
<i>Şekil 5.</i> Dünya Dilleri.....	62
<i>Şekil 6.</i> Araştırma süreci	80
<i>Şekil 7.</i> Verileri çözümleme süreci akış şeması	85
<i>Şekil 8.</i> Araştırmada kullanılan yanlış çözümlemesi ilkeleri şeması	88
<i>Şekil 9.</i> Birinci alt probleme ilişkin bulgu basamakları	101
<i>Şekil 10.</i> Üçüncü alt probleme yönelik basamaklar	206
<i>Şekil 11.</i> Dördüncü alt probleme ilişkin basamaklar	299
<i>Şekil 12.</i> Türlerine göre hata sayılarının eğitim basamaklarına göre dağılımı	306

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	Yüzde
ABS	Australian Government Department of Immigration And Border Protection
ACARA	Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority
AGDIB	Australian Government Department of Immigration And Border Protection
Akt.	Aktaran
ATS	Australian Translation Services
CEFR	Common European Framework References
f	Sıklık
N	Kişi sayısı
NSW	New South Wales
s.	Sayfa
YTB	T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımlar ve ilgili araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Birey, yaşamsal fonksiyonları devam ettiği sürece algıladığı dünyayı yorumlamak için dile ihtiyaç duyar. Kullandığı dil, bireyin anlamlandığı dünyayı yansıtmakla birlikte onda bir aidiyet oluşturur. Dünyaya o dille bakar, kimlik ve karakter geliştirir.

İnsan doğduğu andan itibaren edinmeye başladığı ana dilini, örgün eğitim süreciyle birlikte sistematik ve kurallı bir şekilde öğrenmeye ve kullanmaya başlar. Bebeklik ve ilk çocukluk dönemindeki sınırlı dünyası örgün eğitime geçişle birlikte genişleyerek dil kullanımına da etki eder.

Bu bağlamda göz önünde bulundurulması gereken bir ayrıntı göze çarpmaktadır. Aile içinde konuşulan dil ile içinde yaşanılan toplum dilinin farklı olduğu örnekler mevcuttur. Dünya üzerindeki milyonlarca insan iki dilli veya çok dillidir. Bu dilleri bazen sırasıyla bazen de aynı anda öğrenmek durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla birden fazla dile karşı sorumluluğu ve bağlılığı söz konusu olabilir. Bu durumun en büyük sebeplerinden biri göçlerdir.

Göçlerle birlikte insanlar yalnızca evlerini değil, dillerini ve kültürlerini de taşırlar. Eğitim, evlilik, iş, siyasi vb. sebeplerle ülkelerinden ayrılan bireyler yerleştikleri ülkenin dili ve kültürüyle buluşurlar. Sosyal yaşamın bir gereği olarak toplumda kendilerine bir yer bulabilmek/edinebilmek için o toplumun normlarına saygı duymak ve belli ölçülerde uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu ölçünün miktarının entegrasyon (uyum) ve asimilasyon olmak üzere iki görünümü olduğu söylenebilir. Entegrasyon (uyum), toplumsal çevreye

uyum sağlama (TDK, 2019) olarak açıklanırken; asimilasyon, farklı kökenlerden gelen grupları ve onların kültürlerini ve kimliklerini eriterek yok etme (TDK, 2019) olarak açıklanmaktadır. Entegrasyon ve asimilasyon, devletlerin dil politikalarının bir sonucu olarak görülse de bireysel tercihlerin ve kabullerin de bir sonucu olabilir. Yani dilde asimilasyon politikası benimseyen bir ülkeye göç etmiş bireyler kendi ana dillerini layıkıyla yaşatabilir ve gelecek nesillere aktarabilirler. Aynı şekilde göçle gelen bireyleri topluma entegre etmeye yönelik bir dil politikası benimseyen çok dilli ve çok kültürlü bir ülkede yaşayanlar asimile olabilirler. Bunun yanı sıra ne entegrasyon ne de asimilasyon politikası uygulayan, bireyleri yabancı bir toplumda kendi haline bırakan ülkelerde hem asimilasyon hem de entegrasyon örnekleriyle karşılaşmak mümkündür. Görüldüğü üzere bir ana dilin yabancı bir toplumda yaşaması yahut kaybolmasında pek çok değişken rol oynamaktadır. Bu değişkenler içerisinde en etkin rolü bireyin kendisi üstlenmelidir. Önce bireylerin kendi ana dillerine sempati duymaları, dillerini öğrenmeye, geliştirmeye, kullanmaya ve sürdürmeye yönelik irade göstermeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra göç edilen ülkenin dilini öğrenerek hayata karışmak, sosyal bir varlık olan insan için en doğal ihtiyaç ve gerekliliktir. Bu durumda birey, her iki toplumun da bir parçası haline gelmelidir.

Günlük yaşamda birden fazla dilin etkisi altında kalan bireylerin söz konusu bu diller ve kültürler arasında dengeli bir bağ kuramamaları durumunda sorun yaşamaları kaçınılmazdır. Buna ek olarak kendilerinden sonraki nesillerde çok daha farklı problemler baş göstermektedir. Her yeni nesilde şartlar bir öncekinden farklı olmakla birlikte ortaya çıkan problemler ve bunların çözüm yolları da farklılaştırmaktadır. Nesil farklılıklarının getirdiği problemlerin yanı sıra söz konusu toplumun göç edilen ülkedeki durumu da oldukça önemlidir. Toplumların baskın toplum içerisinde dillerini yaşatabilmeleri adına bu dili kullanabilecek alanlar oluşturmaları gerekmektedir. Özellikle baskın toplumda doğan nesiller için bu gereklidir. Ana dil, aile içerisinde yaşatılabilir ancak dar çevrede belli sınırlara takılıp kalması muhtemeldir. Ana dilin baskın toplum içerisinde geniş bir kitle tarafından kullanılması o sınırı bir nebze de olsa genişletecek ve öğrenilmesi için bir gerekçe olacaktır. Bu bağlamda okullara, çeşitli sosyal aktiviteleri destekleyen kurslara, sivil toplum kuruluşlarına, festivallere, şenliklere, gezi programlarına, güçlü bir devlet ve aile desteğine özetle ana dilin potansiyel konuşurlara, bu konuşurları bir araya getirecek mekânlara ve etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Görüldüğü üzere göçle başlayan ana dili yolculuğunun hikâyesine pek çok değişken etki etmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, göç özelinde ortaya çıkan bir iki dillilik durumunun olduğu görülmektedir. Türk vatandaşları, 1960'lı yılların başından itibaren işgücü ihtiyacı olan ülkelere çeşitli anlaşmalar doğrultusunda işçi olarak gönderilmişler, işgücü alımlarının sona ermesinin ardından gerek eğitim gerekse evlilik gibi nedenlerden dolayı yurt dışına yerleşmişler ve kendilerinden sonraki nesilleri burada yetiştirmeye başlamışlardır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2014 yılı raporunda verdiği bilgilere göre; bugün yurt dışında yaşayan Türklerin sayısı (yaşadığı ülkenin vatandaşlığına geçenlerle birlikte) altı milyonu aşmıştır. Bu durum, Türk dilinin korunması ve gelecek nesillere aktarılması gibi bir kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Öyle ki şu anda yurt dışında yaşayan Türklere Türk dilinin ve kültürünün öğretiminde ciddi boyutta problemler yaşanmaktadır. Ana dilini tam olarak öğrenemeyen bireylerin, içinde yaşadıkları toplumun dilini ve kültürünü de tam olarak öğrenemedikleri, adeta bir ara dil ve ara kültür içerisinde sıkışıp kaldıkları, araştırmalar tarafından ortaya konulan en bilindik sorunların başında gelmektedir. Bu araştırmaların tamamına yakınının Avrupa ülkeleri etrafında toplandığı görülmektedir. Araştırmaların çok az kısmı Avustralya ile ilgili olup bunların da yine bir elin parmaklarını geçmeyecek kadarının Avustralya'da yaşayan Türklerin Türkçe eğitimi ile ilgili olduğu, kiminin zaman aşımına uğrayan, üzerine iki nesil daha eklenmiş çalışmalar olarak alanyazında yer aldığı ve bu araştırma sahasından farklı sahaları ilgilendirdiği bilinmektedir. Bu çalışma ile Avustralya'da yaşayan Türklerin Türkçe ile olan ilişkileri güncel bir boyutta ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Avustralya'da yaşayan Türk bireylerin Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmek ve yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlardan hareketle Türkçe dil görünümlerini betimlemektir.

Bu temel amaca dayanarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Avustralya'da yaşayan ebeveynlerin Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Avustralya'da yaşayan çocukların Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Avustralya’da yaşayan öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar nelerdir?

Araştırmanın alt problemlerini ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla her alt probleme yönelik aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır.

Birinci alt probleme yönelik:

1. Avustralya’da yaşayan Türk ebeveynlerin dil ve kimlik aidiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Avustralya’da yaşayan Türk ebeveynlerin Türkçe dil kullanım tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Avustralya’da yaşayan Türk ebeveynlerin Türkiye ile iletişime ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Avustralya’da yaşayan Türk ebeveynlerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Avustralya’da yaşayan Türk ebeveynlerin Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Avustralya’da yaşayan Türk ebeveynlerin kültürel aidiyete ilişkin görüşleri nelerdir?

İkinci alt probleme yönelik:

7. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının dil ve kimlik aidiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?

8. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kullanım tercihlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

9. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkiye ile iletişime ilişkin görüşleri nelerdir?

10. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

11. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil becerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

12. Avustralya’da yaşayan Türk çocuklarının kültürel aidiyete ilişkin görüşleri nelerdir?

Üçüncü alt probleme yönelik:

13. Avustralya’da yaşayan ve Türkçe dersi veren öğretmenlerin dil ve kimlik aidiyetine ilişkin görüşleri nelerdir?
14. Avustralya’da yaşayan ve Türkçe dersi veren öğretmenlerin Türkiye ile iletişime ilişkin görüşleri nelerdir?
15. Avustralya’da yaşayan ve Türkçe dersi veren öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Dördüncü alt probleme yönelik:

16. Katılımcıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar dilsel özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
17. Katılımcıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar bilişsel işleme özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
18. Katılımcıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar iletişimsel özellikleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
19. Katılımcıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlar imla ve noktalama bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

İnsanlar pek çok sebeple ana dillerinden kopabilirler. Ana dilden kopuşun kilit noktası ana dilin konuşulduğu ülkeden ayrı yaşamaktır. Aile birleşimi, siyasi sebepler, eğitim, iş, savaş vb. birçok sebeple vatanlarından göç etmek durumunda kalanlar dillerini ve kültürlerini yaşadıkları ülkede sürdürmek durumundadırlar.

1960’lı yıllarda Türk işçi göçüyle başlayan uzun sürecin beraberinde getirdikleri, pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırma konularından biri; genel çerçevede Yurt Dışında Yaşayan Türkler, özel çerçevede de burada yaşayan Türklere Türkçe Öğretimi’dir. Yurt dışında yaşayan Türklerin Türkçe eğitimi ve öğretimine yönelik yapılan çalışmalar genellikle iki dillilik kavramıyla anılmaktadır ve literatüre bakıldığında bu çalışmaların büyük çoğunluğunun Avrupa ülkeleri etrafında toplandığı görülmektedir. İki dilli bireylerin ana dili eğitimi üzerinde durulması gereken gruplardan biri de okyanus aşırı bir ülke olan Avustralya’da yaşayan Türklerdir. Bu çalışma için Avustralya’nın seçilmesinin nedeni; unutulduğu/ihmal edildiği düşünülen bir bölge olmasıdır. Avustralya’nın Türkiye’

ye oldukça uzak bir coğrafi konumda bulunması, ulaşım maliyetinin yüksek olması gibi sebepler burada yaşayan Türklerin Türkiye'ye geliş gidişlerini ve dolayısıyla ülkeleriyle olan etkileşimlerini zorlaştırmaktadır.

Dolayısıyla vatan topraklarından uzun bir süre zarfında uzak kalmakta hatta orada doğan bir nesil Türkiye'yi hiç görememektedir. Bu durum, ana dili Türkçe olarak kabul edilen nesillerin kendi dillerine ve kültürlerine uzak bir yaşam sürmelerine sebep olmaktadır.

Bu araştırma, Avrupa ülkelerinin aksine unutulduğu/ihtmal edildiği düşünülen bir ülke olan Avustralya'da yaşayan Türkleri ele alması,

Avustralya'da yaşayan Türklerin Türkçe öğretimine yönelik yapılan sayılı çalışmalar içerisinde en güncel olması,

Avustralya'da yaşayan Türklerin Türkçe ile olan ilişkilerini ebeveyn, çocuk, Türkçe öğretmeni ekseninde ele alması bakımından önemlidir.

Bu çalışmayla birlikte Avustralya da yaşayan Türklerin güncel durumunun ortaya konularak mevcut araştırmaların güncellenmesine katkı sağlayacağı, bu alanda yapılacak olan her bir çalışmaya zemin hazırlayacağı, yeni çalışmalara yön vereceği ve Avustralya'da Türkçe eğitime yönelik sistemli bir dil politikası geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Avustralya'da yaşayan Türklerin Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeye yönelik olan bu çalışma için nitel yöntem uygundur.
2. Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formlarının ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirileceği yazma etkinliği, seviyeye uygundur ve amaca hizmet etmektedir.
3. Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmeler gönüllülük esasına dayanmaktadır.
4. Görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcıların gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
5. Yazılı anlatım formları katılımcıların tamamen kendi üretimlerinden oluşmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Çalışma, Avustralya'nın Yeni Güney Galler eyaletinin Sidney şehrinde yaşayan Türkiye Türkleri ile,
2. Ebeveynlerinden herhangi biri Türk olan ve yaşları 10 ile 25 arasında değişen bireylerle,
3. Bu bireylerden alınan Türkçe kompozisyon örnekleri ile,
4. Bu bireylerin Türk ebeveynlerinden biri (anne veya baba) ile,
5. Türkçe dersi veren öğretmenlerle,
6. Yukarıda sıralanan niteliklere uygun katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (TDK, 2019) olmakla birlikte kişinin hayatında edindiği ilk dil ya da üyesi olduğu etnik gruptan dolayı özdeşlik kurduğu dildir (Baker, 2011a, s.283).

İki Dillilik: “Bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu” (Aksan, 2009, s. 26). Bireyin eğitim, sosyal, kültürel sebeplerle öğrendiği veya içine doğduğu toplumdan edindiği her iki dilde bireysel ve toplumsal iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmesinin yanı sıra her iki dili kullanan topluluğun üyesi olması durumudur.

Çok Dillilik: Bireyin iki veya daha fazla dili edinmesi, hem yazılı hem de sözlü biçimde kullanarak iletişim kurabilmesi durumudur.

Yazma Becerisi: Duygu, düşünce, istek ve hayallerin imlâ ve noktalama kurallarına uygun, dil bilgisel açıdan doğru, anlaşılır ve kendi içerisinde bütünlük arz edecek biçimde sembollerle ifade edilmesi.

Yurt Dışında Yaşayan Türkler: Türkiye Cumhuriyeti Devletinin siyasî sınırları dışında yaşayan, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olsun ya da olmasın bu ülkeye resmî ya da gayriresmî bağlarla bağlı olan insanlardır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili araştırmaya kaynak olan ve araştırma ile bağlantılı ulusal ve uluslararası kitap, makale, yüksek lisans tezi, doktora tezi çalışmalarına kısaca yer verilmiştir. Çalışmalar, türüne göre sınıflandırılmadan yıllara göre (geçmişten günümüze) sıralanarak ele alınmıştır.

Yağmur (1997), *First Language Attrition Among Turkish Speakers in Sydney* adlı çalışmasında Avustralya Sidney’de yaşayan göçmen Türklerin ana dili aşınmalarını dilbilimsel ve toplumdilbilimsel bakış açısıyla ele almıştır. Kişisel Bilgiler ve Dil Kullanımı-Seçimi Sormacısı ve Öznel Etnikdilsel Canlılık Sormacısı” ile verilerin toplandığı bu çalışmada birinci kuşak Türklerde etnikdilsel canlılığın yüksek olduğu ortaya konulmuştur. İngilizcenin baskın olduğu bir ortamda yaşayan Türk göçmenlerin ilk dillerine karşı olumlu tutumları olsa bile dil aşınması yaşadıkları belirtilmiştir.

Zeng (1997) *Language Maintenance and Language Shift among Chinese American Young Adults in the Greater New York City Area* adlı çalışmasında New York’ta yaşayan 185 Çin kökenli Amerikalı genç yetişkin üzerinde uyguladığı anketle dil sürdürümü ve kaybını araştırmayı amaçlamıştır. Daha sonra bu deneklerden 18’i ile görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçları, Çin kökenli Amerikalıların ana dili olan Çincenin sınırlı bir kullanım alanına sahip olduğunu ve Amerika’da doğan Çinlilerin dil sürdürümlerinin düşük olduğunu göstermiştir.

Yağmur, De Bot ve Korzilius (1999)’un, *Language Attrition, Language Shift and Ethnolinguistic Vitality of Turkish in Australia* adlı makalede Türkiye’den 40 referans grup ile karşılaştırılan 40 Türk göçmenin Türkçeye yönelik dil aşınması ve bu duruma öznel etnikdilsel canlılık algısının etkisi incelenmiştir. Türk göçmenler arasında düşük düzeyde dilsel canlılık olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Sidney’de yaşayan Türk göçmenler ve Türkiye’deki Türkçe konuşanlar arasındaki karşılaştırmalı sonuçlara dayanarak Türk göçmenler arasında sözlüksel ve sözdizimsel aşınmaya işaret edilmiştir.

Dweik (2000)’in *Linguistic and Cultural Maintenance among the Chechens of Jordan* adlı çalışmasında Ürdün Çeçenlerinin dil ve kültür sürdürümleri araştırılmıştır. Yapılan anketlerin ve görüşmeler, her iki dilin de günlük yaşamda kullanıldığını göstermektedir. Yalnızca bu dillerin kullanıldığı yerler ve durumlar farklılık göstermektedir. Çeçen dili, aile üyeleri arasında, kendi yerleşim bölgelerinde ve kültürel ortamlarında neredeyse her gün konuşulmakta olduğu araştırma sonuçları arasındadır. Dünyadaki pek çok göçmen dil

topluluklarının aksine ve tarihsel arka planlarından da kaynaklı olarak toplumsal bir iki dillilik geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yağmur ve Akıncı (2003)'nın Language Use, Choice, Maintenance and Ethnolinguistic Vitality of Turkish Speakers in France: Intergenerational Differences adlı çalışmalarında Fransa'da yaşayan göçmen Türklerin dil kullanımı, seçimi, sürdürümü ve etnikdilsel canlılıklarını kuşaklararası bağlamda incelemiştir. Katılımcılar birinci ve ikinci kuşak olarak iki grupta ele alınmış ve Türkçenin kullanımı ve seçiminde kuşaklararası farklılığın olduğu ortaya konulmuştur. Birinci kuşağa mensup göçmenlerin etnikdilsel canlılık oranları ikinci kuşağa göre daha yüksektir. Ayrıca ikinci kuşak Türk göçmenlerde etnikdilsel canlılık algısı yüksek olmakla birlikte Fransızcanın tercihi ve kullanımı birinci kuşağa göre daha fazladır.

Uluçam (2007), İkidilli Öğrencilerin Yazılı Metin Üretimindeki Sorunlar adlı çalışmasında Duisburg-Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim gören tek dilli ana dili Türkçe dil konuşucuları ile Türkçe-Almanca ikidilli dil konuşucularının yazılı metin üretimlerindeki dilsel sapmalara yönelik tespitlere yer verilmiştir. Tek dillilerin ve iki dillilerin ürettikleri metinler nitelik ve nicelik bakımından karşılaştırılarak ikidillilere özgü dilsel sapmalar ortaya konmuştur. Türkçeyi daha çok sözlü dil olarak kullanmalarından kaynaklı olarak bu yapıyı yazı diline taşımaları, Almancanın dil ve yazı dizgesini de Türkçeye aktarmaları gibi kullanımlar tespit edilmiştir.

Subhan (2007)'ın Heritage Language Maintenance Among Bangladeshi Immigrants in Toronto adlı doktora çalışmasında Toronto'da yaşayan Bangladeşli göçmenlerin arasında miras dillerini sürdürme durumları araştırılmıştır. Araştırmaya beş başlık rehberlik etmiştir. Bunlardan ikisi miras dili olan Bengalce'nin aile içindeki varlığı, kullanımı ve sürdürümü ile ilgilidir. Üçüncü başlıkta, aile dışında miras dilin ne kadar kullanıldığına bakılmıştır. Diğer iki başlık ise, ailelerin miras dili gelecek nesillere gönderme ve aktarma durumlarını ortaya koymaları ile ilgilidir. Araştırma sonucunda ailelerin miras dili daha çok ev ortamında konuştuğu, çocukların ise bu dili işlevsel düzeyde iletişim kurabilecek kadar kullandıkları ortaya konmuştur. Ayrıca ailelerin bazı dini değerlerin ve kültürel davranışların aktarılmasında miras dilin kullanılmasına teşvik ettikleri belirtilmiştir.

Aswegen (2008)'in Language Maintenance and Shift in Ethiopia: The Case of Maale adlı tez çalışmasında Etiyopya'da konuşulan bir azınlık dili olan Maale dilinin dilsel sürdürüm ve dil kayması araştırılmıştır. Ayrıca Maale dilinin sürdürümüne etki eden sosyal faktörlerin değerlendirmesini yapmak ve Maale bölgesindeki ana dil okuryazarlığı

programının dil sürdürümüne katkısını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yüzyıllardır süren siyasi baskıya rağmen Maale dilinin sürüdümüne asıl etki eden sebebin bölgesel milliyetçiliğin olduğu, bunun yanı sıra ana dili okuryazarlık programının da etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Belet (2009), İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç) adlı çalışmada Norveç'te yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarının ortaya konulması amaçlanmıştır. İlköğretim öğrencileri, veliler ve öğretmenlerden açık uçlu anketlerle toplanan veriler sonucunda ana diline hâkim olmak, iyi iletişim kurabilmek ve bulundukları toplumun dilini edinmede başarılı olmak gibi amaçlarının olduğu ortaya konulmuştur. Katılımcılar, ana dili Türkçeyi özellikle aile çevresinde kullandıklarını, öğrencilerin anlama ve ifade becerilerinde problemler yaşadıklarını belirterek bu problemlere yönelik çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuşlardır.

Şen (2011), Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçeye Yönelik Tutumları ve Yazma Becerileri adlı doktora tezinde Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumlarını ve ana dili Türkçede oluşturdukları yazılı metinleri incelemek amaçlanmıştır. 198 Türk çocuğu üzerinde yapılan araştırmada Türkçeye yönelik tutumun olumlu yönde ve yüksek düzeyde olmasına karşın yazılı anlatımda başarı gösteremedikleri belirtilmiştir. Yazılı anlatımlarda dış yapı özelliklerine uyulmadığı gibi dillerarası kavram aktarımı, yazım ve noktalama eksiklikleri ve yanlışları, ses ve ses uyumu ile ilgili yanlışlar, ifade yanlışları, konuşma dilinin ve ağız özelliklerinin yazıya aktarılması gibi yanlışlarla sıklıkla karşılaşmıştır.

Hudyma (2012)'nın Language Maintenance and Shift: Case Study of Ukrainian in Saskatchewan adlı çalışmasında Saskatchewan eyaletinde yaşayan Ukraynalıların sosyokültürel ve demografik özellikleri ile dil sürdürümleri arasındaki korelasyon incelenmiştir. 82 kişinin katıldığı araştırmada cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, meslek, göç ve etnik kimlik gibi demografik faktörlerin dil yeterliliği ve dil kullanımına etkisi ilişkilendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Katılımcıların Ukrayna diline karşı olumlu bir tutum içerisinde oldukları, bazı sosyokültürel faktörlerin Ukraynalı göçmenlerin dil kullanım sıklığı ve dil yeterliliğine etkisi olduğu araştırma sonuçları arasındadır.

Enstice (2012), Perceptions of Bilingualism and Home Language Maintenance and Loss: A Study of Latino Parents at a San Francisco Bay Area Elementary Charter School adlı doktora tezinde Amerika'da yaşayan ilk nesil Latin kökenli ebeveynlerin iki dilliliğe bakış

açıları, bu ebeveyn ve çocuklar arasında aile dilinin sürdürümü ve yitimi, ilkokuldaki kültür ve kimlik kesişimi incelenmiştir. Ayrıca ailelerin evde nasıl bir iki dilli çevre oluşturdukları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların aile dili sürdürümünü; aile iletişimi ve ilişki kurma, kültürü koruma ve daha iyi bir gelecek için önemli bir amaç olarak gördükleri belirtilmiştir. Katılımcıların etnik ve sosyal kimlikleri, dil tercihleri üzerinde etkili iken çocukları için aynı durum geçerli değildir.

İnan (2012), Çok-kültürlülük Tartışmaları Bağlamında Avustralya’da Yaşayan Türklerin Kimlik Algısı adlı yüksek lisans çalışmasında Avustralya’da yaşayan Türk kültürünü ne derece devam ettirdiklerini, çok-kültürlü politikayı ne denli içselleştirdiklerini ve Avustralya’ya uyum seviyelerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda Avustralya’da yaşayan Türklerin kültürel devamlılığı sağlamalarına rağmen gelecek nesiller için tehlikeli durumun devam ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca Avustralya’daki çok-kültürcülük politikalarının zorunluluktan kaynaklandığı, burada yaşayan Türklerin vatandaştan ziyade göçmen olarak görülmeye devam edeceğine yönelik bir kanı olduğu sonuçlar arasındadır.

Yıldız (2012) Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi adlı çalışmasında her toplum için gerekli olan ana dili öğretiminin önemi vurgulanmıştır. Almanya’da ana dili öğretiminde hukukî, sosyal, idarî sorunların tespitiyle birlikte bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Ayrıca yurt dışında ana dili öğretimindeki gelişmeler ve yeni yaklaşımlar temel alınarak bilimsel ve çağdaş gelişmelere göre ana dili öğretiminin nasıl yapılması gerektiği incelenmiştir. Almanya’daki ana dili Türkçe derslerinin durumu veli, öğrenci, öğretmen bakış açısıyla ele alınarak öğretim sürecini iyileştirmeye yönelik öneriler getirilmiştir.

Yalınkılıç (2013)’ın Bulgaristan Kırcalı Türklerinin Dil Durumu-Toplumdilbilimsel Bir İnceleme” adlı doktora tezinde tarihsel azınlık konumunda olan Bulgaristan Kırcalı Türklerinin öznel etnikdilsel canlılıkları ile dil kullanımları, dil seçimleri ile Türkçe ve Bulgarcaya yönelik dilsel tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Farklı yaş, cinsiyet ve meslek gruplarından oluşan 259 katılımcı üzerinde yapılan araştırma sonucunda Türkçenin %90 oranında bir dilsel sürdürüm gösterdiği, Türkçenin uğradığı yoğun baskılara rağmen bu bölgedeki dilsel canlılığın demografik ve konumsal etmenler bakımından arttığı ancak kurumsal destek etmenleri bağlamında ise yeterli desteği bulamadığı için Bulgarca karşısında daha düşük bir dilsel canlılık seviyesinde kaldığı ortaya konulmuştur. Ayrıca

Türkçenin Kırcalı'da halen en etkili iletişim dili olduğu, öznel etnikdilsel canlılık algısının katılımcıların dilsel davranışlarına Türkçe lehine olumlu yansıdığı bulgulanmıştır.

Aydın (2013)'ın İki Dilli Türk Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine Yönelik Bir Durum Çalışması adlı araştırmasında Almanya'dan Türkiye'ye Almanca öğretmenliği bölümünde öğrenim görmek için gelen 16 üniversite öğrencisinin Türkçe yazılı anlatım becerilerine yönelik yaptıkları yanlışları saptamak amaçlanmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları bilgilendirici ve öyküleyici olmak üzere toplam 32 metin yazım ve noktalama yönünden analiz edilmiştir. İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatıma ilişkin (ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi ve söz dizimsel) yanlışlarının yüksek oranda olduğu belirtilmiştir.

Yıldız ve Öztürk (2013) Almanya'da İlkokulda (Grundschule) Öğrenim Gören Türk Çocuklarının Yazma Becerileri Üzerine Bir İnceleme: Stuttgart Örneği adlı çalışmalarında Almanya'da ilkokulda öğrenim gören 42 Türk öğrencinin yazma becerilerini incelemişlerdir. Verilerin Yazma Süreci Gözlem Formu ile kopyalama ve dikte metinleri aracılığıyla toplandığı araştırma sonucunda öğrencilerin en çok harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imla ile ilgili yanlış yaptıkları görülmüştür.

Çolak Bostancı (2014), Amerika'daki Birinci ve İkinci Kuşak Türklerin Dil Tercihleri, Sürdürümleri, Tutumları ve Etnikdilsel Canlılıkları adlı makalesinde Amerika'nın New Jersey eyaletinde yaşayan göçmen Türklerin dil kullanımları ve tercihleri, Türkçe ve İngilizceye karşı tutum ve yaklaşımları ile etnikdilsel canlılıkları ele alınmıştır. 41'i ikinci kuşak, 129'u birinci kuşak olmak üzere 170 katılımcının yer aldığı çalışmada Türk göçmenler, düşük etnikdilsel canlılık algısı gösterebilir de birinci kuşakta Türkçe kullanımı ve farklı alanlarda tercihinin ikinci kuşağa göre daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca Türk göçmenlerin, Türkçeye pozitif tutum gösterebilir bile ikinci kuşakta hâkim dile yönelimin daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Yalınkılıç ve Yağmur (2014)'un, Batı Trakya Türklerinin Anadillerine ve Kültürlerine Karşı Tutumları adlı çalışmalarında Gümölcüne ve İskeçe'de yaşayan 70'i kadın 78'i erkek toplam 148 katılımcının etnik aidiyet, dini kimlik ve dil kullanımına ilişkin veriler sunulmuştur. Batı Trakya Türklerinin ana dilinin ve kültürünün sürdürülmesi konusunda kararlı oldukları ve günlük yaşamlarında Türkçeyi yaygın olarak kullandıkları ve Türkçenin onlar için duygu dili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Batı Trakya Türklerinin iki dilliliğin önemini de farkında olarak Yunancayı da günlük yaşamlarında bilinçli bir tercihle kullandıkları belirtilmiştir.

Okur (2014), *Language Use of Turkish Speaking Communities in the United Kingdom (A Case Study According to the Views of Families, Teachers and Students)* adlı çalışmasında İngiltere’de yaşayan Türkçe konuşurların dil kullarımlarını çocuk, ebeveyn ve öğretmenler bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda çocukların İngilizce dil düzeylerinin daha yüksek olduğu, ailelerin çocuklarının Türkçe dil düzeylerini korumaya çalıştığını ancak öğretmenlerin çocukların Türkçe dil düzeylerinin tatmin edici boyutta olduğunu düşünmedikleri belirtilmiştir. Ayrıca ailelerin bilinçsiz bir çaba gösterdiği, bunun yanı sıra Türk okullarının ve kurslarının birçok sebepten dolayı yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Altınkamış ve Ağırdağ (2014)’ın *Determinants of Language Use and Attitudes Among Turkish Speakers in Flanders: A focus on generational difference* adlı çalışmalarında Belçika’nın Flaman bölgesinde yaşayan göçmen Türklerin Türkçeye karşı tutumları, tercihleri ve dil kullarımlarının nesiller arası farklılıklar da gözetilerek incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçeye yönelik tutum üzerinde nesil değişkeni ile yabancı ülkede geçirilen süre değişkeninin çalışmada belirlenen diğer bazı değişkenlerle anlamlı olarak ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sosyal statünün de Türkçeye yönelik tutum üzerinde etkili olduğu bulgular arasındadır.

Yağmur (2014)’un *Intergenerational Differences in Acculturation Orientations of Turkish Speakers in Australia* adlı çalışmasında Avustralya’da yaşayan Türklerin kültürel yönelimleri ve dil kullarımları tartışılmıştır. 283 katılımcıdan elde edilen veriler doğrultusunda Türk göçmenlerin hem anadillerine hem de İngilizceye karşı oldukça olumlu tutuma sahip oldukları ortaya konmuştur. Ancak dil tercihi ve dil hakimiyetine yönelik kuşaklar arasında ciddi farklılıkların olduğu belirtilmiştir. İkinci ve üçüncü kuşak arasında belirgin oranda anadilinden uzaklaşma göze çarpmaktadır.

Parlak ve Alkan (2014)’ın *Avustralya’da İlkokul Düzeyindeki Türk Öğrencilerin Ana Dil Ediniminde Aile ve Okul Etkileşimi* adlı makalelerinde Avustralya’nın Viktorya eyaletinde yaşayan 4-11 yaş aralığındaki Türk çocuklarının Türkçe ve İngilizceyi kullanma oranları ve ailelerin ana dil edinimi sürecinde çocukların üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre; Türk göçmenler evde iletişim dili olarak İngilizceden çok yüksek bir yüzdelikte olmasa da Türkçeyi tercih etmişlerdir. Türkçe ve İngilizce okuma düzeyleri arasında İngilizce lehine büyük farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu durumun nedeni olarak okuma için iki dilli göçmen çocukların seviyesine uygun nitelikte yeterli materyal bulunmaması, yazma içinse iki dilin yazım ve imlasının birbirinden farklı olması gösterilmiştir.

H. Parlak (2014a), Avustralya'daki Türk Ailelerin Ana Dil Edinimi Üzerindeki Rolü adlı makalesinde Viktorya eyaletinde yaşayan ve çocuklarını Cumartesi Türk Okulları'na kaydettiren velilerin Türkçe derslerine yaklaşım tarzları, beklentileri ve çocuklarının dil edinimine katkıları araştırılmıştır. Araştırmada ailelerin birçoğunun ana dillerini ikinci plana attıkları, çocuklarının İngilizce öğrenmelerine daha çok ağırlık verdikleri ve ailelerin iki dilliliğin çocuklarına sağladığı avantajlar konusunda bilinçli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yağmur ve Bayram Jacobs (2015)'in Language Maintenance and Shift Patterns of the Turkish Speakers in the Netherlands adlı çalışmalarında Hollanda Türk toplumun ana dili korunumu ve etniksilsel canlılık algılarını ele almışlardır. Eğitimin dil kullanımı üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak analiz edilen veriler sonucunda, eğitim seviyesi yüksek olan Türk göçmenlerin Hollandaca ve Türkçedeki yetkinlikleri de yüksek çıkmıştır. Türkçeye yönelik tutumlara bakıldığında ise eğitim seviyesi düşük göçmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dağdeviren Kırmızı (2015)'in Emotional and Functional Attitudes of Native Speakers Towards Gagauz as an Endangered Language adlı doktora çalışmasında Gagauz konuşucuların Gagauzca ve Rusçaya karşı olan tutumları araştırılmış ve günlük hayattaki dil kullanımları incelenmiştir. Gagauz Özerk bölgesinde yaşayan 137 katılımcıya kişisel bilgi formu ve tutum anketinden oluşan bir form uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcıların duygusal tutumları Gagauzca için yüksek iken, işlevsel tutumlar açısından Rusçaya karşı daha olumludur. Ayrıca yaş ve yerleşim yeri gibi değişkenlerin dil tutumları ve kullanımı üzerinde etkili olduğu bulgular arasındadır. Genç yaştaki katılımcıların Rusçaya karşı daha olumlu tutumları olduğu, köylerde yaşayan katılımcıların da Gagauzcaya karşı olumlu tutumlara sahip oldukları belirtilmiştir.

Özdemir (2016), İskoçya'da Yaşayan Türklerin Dil Kullanımları ve Dil Tercihlerinde Bireysel Etmenler adlı araştırmasında İskoçya'da yaşayan 154 göçmen Türk katılımcının dil kullanımları ve dil tercihlerinde bireysel etmenlerin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda dil kullanımı ve tercihinde kuşak, eşin ana dili, eğitim düzeyi, yapılan iş ve yaşanan süre gibi değişkenlerin belirleyici rolü olduğu, cinsiyet değişkeninde ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. İkinci kuşak göçmenlerde ise, eşin ana dili, meslek, eğitim düzeyi vb. değişkenlere bağlı olarak İngilizceye olan eğilimin daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Yağmur (2016) *Intergenerational Language Use and Acculturation of Turkish Speakers in Four Immigrant Contexts* adlı kitabında göçmen Türklerin dil kullanımı ve kültürlenme durumunu Almanya, Hollanda, Fransa ve Avustralya olmak üzere dört ülke bağlamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Avrupalının göçmen ve sığınmacılar hakkındaki katı tutumları, Avustralya ile arasındaki en belirgin fark olarak sunulmuştur. Avustralya, göçmenlere karşı daha ılımlı bir politika benimsemiştir. Buna rağmen Avustralya'daki Türk göçmenlerin daha çok dil kaybı yaşadıkları ortaya konmuştur.

Bican (2017), *Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Görünümlerinin İki Dillilik Temelinde İncelenmesi* adlı doktora çalışmasında Danimarka'da yaşayan ve ana dili Türkçe olan lise öğrencilerinin dil boyutlarını baskınlık ve beceri düzeyleri açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların baskın dilinin Danca olduğu, Türkçe ve Danca dil öğrenme süreleri ve dil kullanım oranları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında Türkçe dil beceri düzeyleri bakımından da farklılıklar tespit edilmiştir.

İnan (2018)'ın *Kazakistan'da Yaşayan Ahıska Türklerinde Türkçe Ana Dili Bağlılığı* adlı çalışmasında Türkiye dışında yaşayan Türklerde dil bağlılığı olgusunun Ahıska Türkleri kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 274 Ahıska Türkünden Dil Biyografisi Anketi ve Türkçe Dil Bağlılığı Ölçeği, ses kayıtları ve saha notlarından elde edilen veriler doğrultusunda gençlerin yaşlılara, erkeklerin kadınlara ve şehirde yaşayanların köyde yaşayanlara göre Türkçede daha az yeterliğe sahip olduğu, buna karşın katılımcıların büyük çoğunluğu ana dilini Türkçe olarak belirttiği; katılımcıların Türkçeyi daha çok aile içi iletişim ve duygusal işlevler için seçtikleri; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre katılımcıların dil bağlılıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı; ancak katılımcıların dil bağlılıklarında yaş, yerleşim yeri ve Türkçe dersi alma durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fark yarattığı bulgulanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına bakıldığında Kazakistan'da yaşayan Ahıska Türklerinin Türkçe dil bağlılıklarının yüksek olduğu ancak Türkçe öğretiminin özellikle genç kuşaklarda desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil, Kültür ve Kimlik İlişkisi

Dil; insanoğluyla birlikte büyür, yürür ve gelişir. Aksan'ın (2009, s. 11) ifadesiyle “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır”. İnsanoğluyla birlikte büyüyen ve gelişen bu büyümlü varlık; hayatımızın her anını işlemekte ve yaşantımız, inançlarımız, korkularımız gibi unsurlarla da işlenmektedir. Dilin bu etkileme-etkilenme döngüsü, onun yapısı içerisinde kendisine yer bulmaktadır. Aksan (2009, s. 13) bu döngüyü “Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Dil; insanoğlunun yaşantısının her anında yer alan, inşa süreci hiç bitmeyen ve sürekli yapılanan canlı bir varlıktır. Bir millete, bir topluluğa ait olarak gelişmektedir. Toplumu, belirli amaçlarla bir araya gelen bireyler olarak açıkladığımızda, dili de belli bir toplumun temel iletişim aracı olarak tanımlayabiliriz (König, 1991, s. 59). “Geçmişten günümüze bütün toplumlarda insanın kendini birey olarak bir topluluğa veya kültüre ait görme ihtiyacı, millet olmanın ön koşullarından biri olarak görülmüştür” (Küçük, 2011, s. 228). Dil de bu koşullar içerisinde yer almaktadır. Ziya Gökalp, dili kültürün temel unsuru sayarak duygu ve düşüncenin bir kabı olarak görür. Milletin duygu ve düşünce hazinesi dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesile aktarılır. Dil, onu konuşan bireylerle anlamlandırılırken, toplumla birlikte ivme kazanır, milletle bütünleşir ve yaşama fırsatı bulur. Dilin sözlü ve yazılı ifade süreciyle birlikte birey, toplum ve millet üzerinden ürettikleri de kültürü oluşturur. Aksan (2009, s. 13) da benzer şekilde, dilin bir milletin kültürünün aynası olduğunu belirtir; dili, insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi

ve aracı olarak nitelendirir. Dil ve kültürün birbirini bütünleyen yapısı, aynı kültür çevresi içerisinde aynı dili kullanan bireyleri etkilemektedir. Kaplan (2005, s. 24), devletleri var eden ve yaşatan temel varlığın millet olduğunu belirterek milletleri millet yapan etmenin “kültür” olduğunu, kültürün de milletleri gelişigüzel insan yığını olmaktan kurtardığını vurgulamaktadır. Ona göre kültür deyince akla gelen ilk şey “dil”dir ve dil, sosyal bir varlık olan milleti birleştiricidir. Yani dil ve kültür; birbirini etkileyip birbirinden etkilenirken, bir milletin yaşantısında yönlendirici bir rol de üstlenmektedir.

Her birey, kendi toplumunun dilini edinirken o dili şekillendiren kültürel ve sosyal değerleri de edinir; bu değerlerin oluşturduğu yapıyı diline yansıtmaktadır. Bu nedenle bir toplulukta kullanılan dil, o topluluğun kültürü ve dünyaya bakışı hakkında da birçok ipucu vermektedir (Önem, 2011, s. 62). Bir başka deyişle dil, doğal dizgesinin yanı sıra bireysel, toplumsal ve kültürel bir kurumdur ve yaşamın her alanıyla yakında ilişkilidir. Bireyler, mesaj vermek ve verilen mesajları almak zorunda olduklarından dil, bireyler ve kurumlar arasındaki en önemli iletişim ve bildirişim aracıdır. Dil toplumu; toplum da dili biçimlendirmektedir (Eker, 2007, s. 127). Bu nedenle içinde yaşanılan toplumun kültürüne, o toplumun diliyle hâkim olunur. Kültürel kabuller ve inançlar dilin kullanım şeklini etkilerken dil kullanım şekliyle de kültürel kabuller ve inançlar, yönlendirilebilmektedir. Örneğin; insanlara hitap şekli, toplumdan topluma değişiklik gösterir. Türk toplumu, bu konuda oldukça hassastır. Kendinden yaşça büyük bir kişinin isminin ardına mutlaka saygı göstergesi olan bir hitap eklenir. Bu, kültürel bir kabulün dile yansımasıdır. Oysa Avrupa toplumları da dâhil pek çok toplumda bu durum farklıdır. Kişi yaşça ne kadar büyük olursa olsun, ismiyle hitap etmek saygısızlık olarak algılanmaz ve yadırganmaz. Türk toplumunda aile ve akrabalık ilişkileri önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle akrabalık ilişkileri bildiren sözcükler oldukça fazladır. Türk kültürüne ilişkin buna benzer örnekler çoğaltılabilir. İşte içinde yaşanılan toplumun kullandığı dil, bize kendi kültürünün gerektirdiklerini vermektedir. Kişi, o dilin hayat anlayışı ve bakış açısıyla dünyaya bakar. Bunun neticesinde o dilin konuşurlarını oluşturan topluluk ile benzer düşünce yapısına sahip olur.

Kimlik oluşumu ve gelişimi de buna benzemektedir. Kimlik, günümüz dünyasının en ilgi çekici kavramlarından biri olarak kabul edilmektedir. Kimlik; bir özellik, bir nitelik belirtisidir. Bir özellik ve nitelik belirtirken, farklılıklar da kimlik ile ortaya konmaktadır. Kimlik kavramı ile yapılan sınıflama işlemi; hem kişinin kendisini nasıl gördüğü hem de toplum tarafından nasıl görüldüğü ile doğrudan ilgilidir (Aşkın, 2007, s. 213). Kimlik,

bireyin hem kültürel hem çevresel konum ve statülerinin yansıması olarak inanç, tutum, değer yargıları gibi yaşam biçimini sembolize eden çok boyutlu bir kapsama sahiptir (Çetinkaya, 2017, s. 372). Kültürün; kimliğin temel belirleyicisi, toplumlara kimlik kazandıran önemli bir olgu olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, kültürün katılığı ve esnekliği, kimliğin de katı ya da esnek olarak gelişmesine etki etmektedir. Kültür, içinde barındırdığı unsurlar ile farklı aidiyetler ortaya koymakta, kimlik de bu aidiyetlere göre gelişmektedir (Aşkın, 2007, s. 215). Kültür, ilk basamak olarak bireyin, birey aracılığıyla toplumun ve daha sonra da milletin özümsemesi ve onlarla yoğrulmasıyla birlikte kimliğin oluşumunda rol oynamaktadır. Kültür bunu gerçekleştirirken dili kullanır. Sosyal ilişkilerin en önemli araçlarından ve belirleyicilerinden olan dil, dünyayla kurduğumuz bağı anlamlandırırken aynı zamanda yaşadığımız dünya tarafından şekillenmektedir. Bu nedenle dil, kültürel kimliğimizin birincil tanımlayıcılarından ve sembollerindendir (Aktoprak, 2009, s. 181). Benzer şekilde Aşkın (2007, s. 214) da sosyolojik kuramda “dil ve temsil”in sembolik etkileşimci kimlik yaklaşımının önemli parçaları olduğundan bahsetmektedir. Kimlik, hem “ben” hem de “öteki ben”lerle olan durumları, etkileşimleri, ilişkileri ve iletişimleri “dil ve temsil” ile anlam bulmaktadır. Bireyin üyesi olduğu sosyal gruplar, onun duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemede önemli bir etkiye sahiptir. Ayrıca sosyal kimlik bireyin kendini ait hissettiği gruplara bağlı olarak gelişmektedir. Çünkü insan, her şeyden önce sosyal bir varlıktır ve kimliğinin şekillenmesinde sosyal yaşam, belirleyici unsurlardan biridir. Bu nedenle, bireyin içinde bulunduğu sosyal grup onun duygu, düşünce ve davranış dünyasının yanı sıra kimlik gelişiminde de bağlayıcı bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Tajfel ve Turner’dan aktaran Aşkın, 2007, s. 214). Bu aidiyet, onların sosyal gruplarına bir değer yüklemelerini böylelikle onunla özdeşleşerek sosyal kimliklerinin oluşumunu sağlamaktadır. Rothe vd. (2011, s. 74), kimlik kavramının bireysel ve sosyal bileşenlerden oluştuğunu ve kültürle yakından ilişkili olduğundan bahsetmektedir. Bununla birlikte Schwatz, Montgomery ve Briones’in kimliği üç grupta ele aldığını belirtmektedir. Bireyin benimsediği ve sahip olduğu hedefleri, değerleri ve inançları ifade eden kişisel kimlik, kişisel kimlik ile birlikte bulunduğu grup arasındaki etkileşimi ifade eden sosyal kimlik ve belirli bir kültürel grubun üyelerinin fikirleri, tutumları, inançları ve davranışlarıyla dayanışma duygusunu ifade eden kültürel kimlik. Etnik kimlik ise belirli bir kültürel gruba ait değerleri, idealleri, inançları ifade eden daha geniş bir kültürel kimlik kavramı içerisinde yer almaktadır. Akıncı (2014, s. 34), etnik kimliğin “genellikle soy, ortak dil ve köken bazen de bir din ile ilişkili” olduğunu belirtmektedir. Etnik kimlik; kişinin kendini tanıması, aidiyet hissetmesi ve dışarıdan da

tanınması adına önemlidir. Etnik kimlik, topluluğa mensup kişinin kendi grubunu tanımlamasının yanı sıra grubun dışarısında kalanların da o grubu ‘öteki’ olarak görmesi ekseninde ele alınmalıdır. Bu anlamda dil, en güçlü tanımlayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil, kişi için kendi kimliğinin en dış sınırını oluştururken topluluk dışında kalanlar için de yabancı kimliğin başladığı nokta olarak kabul edilmektedir. Etnik kimlik, dilin sürdürülmesine ve kullanılmasına yardımcı olurken dil de etnik kimliği şekillendirir (İnan, 2018, s. 64). Kimliği hangi düzeyde ele alırsak alalım, “Ben kimim?” sorusunun kimliğin belirlenmesindeki önemi yadsınamaz. Yukarıda belirtildiği gibi kimliğin dilsel, etnik, sınıfsal vb. farklılıklardan kaynaklanan görüntüsü, ben ve öteki farkını doğurmaktadır (Yalınkılıç, 2013, s. 34).

Kültür, bir toplumun tarihsel süreç içerisinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı hem maddi hem de manevi özellikleri kapsamaktadır. Ortak kimlik, kullanılan semboller, anılar, gelenek ve görenekler, alışkanlıklar, değer yargıları, inançlar ve bilgeliklerle yüklü bir geçmişin süzgecinden geçerek oluşturulan kültürel miras üzerine kurulur. Dil ve kültür, bu belleğin ana taşıyıcısı ve gelecek kuşaklara aktarıcısı olarak işlev görür. Bu özellikleri kültürü toplumsal belleğin ana taşıyıcısı durumuna getirmektedir. Bununla birlikte toplumu oluşturan bireylerin kültürü, değişiklik gösterebilmektedir. Bir değer anlamı, sadece milletler arasında değil, tek bir milleti oluşturan alt grupların üyeleri arasında bile farklılıklar gösterebilir (Çakır, 2016, s. 69-70). Kısaca, aynı kültür çevresinde yetişmek, aynı dili konuşmak ya da benzer yaşantılar içerisinde olmak bireylerin inanç ve düşüncelerinin tamamıyla aynı olmasını beraberinde getirmez. Bir kültürel grup veya topluluk içerisinde kişisel görüşler ve değerleri; yaş, cinsiyet, gelir, din, cinsellik, meslek, eğitim ve siyasi görüş gibi pek çok faktör şekillendirmektedir. Aynı kültüre mensup bireyler her zaman aynı düşünmezler veya aynı fikirleri ve aynı değerler sistemini paylaşmazlar. Kültürel değerler ve tutumlar zamanla değişebilir ve asla herkes için aynı değillerdir (Culturally Responsive Palliative Care, 2013, s. 5). Özellikle kültürün yoğun olarak yaşandığı çevreden uzaklaşmak; dil-kültür etkileşimini ve kimlik oluşumunu kaçınılmaz bir şekilde etkilemektedir. Çünkü dil, milletlerin yaşantısında zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde kolektif bir ortaklık algısında son derece önemli bir rol oynamaktadır. “Diğer”lerinden farklı olmanın en önemli göstergelerinden biri olan dil ile ortak bir tarih üretilmekte ve grubun devamlılığı da yine dil aracılığıyla sağlanan iletişim ve geçmişten geleceğe doğru inşa ettiği köprü ile sağlanmaktadır (Aktoprak, 2009, s. 184). Yani başlangıçta bir arada yaşama zorunluluğuyla oluşturulan toplumlar birliktelik ve

dayanışma duygusu, iletişim kurma gibi gereksinimlerle dili kullanmak zorunda kalmışlar; toplum, kültür ve kimlik üzerinde doğrudan etkisini gösteren dil, çeşitli dilsel davranışların ve dilsel çıktıların doğmasını sağlamış ve aynı zamanda toplumların sosyal ve grup kimliği oluşturma bağlamında yapıştırıcı bir unsur olmuştur (Yalınkılıç, 2013, s. 29).

Farklı kültür çevreleri içerisinde yer almak ya da farklı kültürlerden etkilenmek, olumsuz bir durum olarak karşılanmamalıdır. Atatürk, kültürün diğer kültürlerle olan ilişkisi sonucu faydalı olanın alınıp içselleştirilmesinde sakınca görmemiş aksine toplumsal fayda sağlayabilecek olan unsurların alınmasıyla toplumun gelişeceğini, çağa ayak uydurmanın kolaylaşacağını savunmuştur. Bu durumu kültürün ve öz kimliğin yitirilmesine asla bir tehdit olarak görmemiştir. Ancak öz kimliğin oluşturulmasında önemli adımlar atılmasını da gerekli görmüştür. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından harf ve dil devrimleri ile Türk kimlik oluşumunu etkileyecek dil politikaları oluşturulmaya başlanmıştır. Türk dil planlamasında çok dilli, çok kültürlü, çok hukuklu bir imparatorluktan genç bir ülkeye uzanan süreçte, kültürümüzün eksiksiz bir anlatım aracı hâline getirilecek 'monolitik' dil yapısına geçiş çalışmaları sürdürülmüştür (Eker, 2007, s. 130). Bu süreçte, Türkçenin zenginliğini ortaya çıkarmak temel amaç olarak kabul edilmiş; dilin, ölçünlü bir şekilde kullanılması savunulmuş; dil, bir kimlik unsuru olarak kabul edilmiştir. Türk tarihinin, dilinin ve kültürünün zenginliğinin farkında olan Atatürk 1930'lu yıllarda çeşitli dil ve tarih kongrelerinin düzenlenmesini sağlayarak Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini almasını amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türkçenin kullanıldığı her kültür çevresi içerisinde, Türkçenin ve Türk kültürüyle yoğrulmuş kimliğin, yozlaşma olmadan yaşatılmasına önem gösterilmelidir.

Kuşaklararası ortaya çıkan çatışma durumu her topluluk için yaşanabilir ve geçerli bir tehlikedir. Özellikle kültür çevresinin yoğunluğunun azaldığı göçmen topluluklarda bu durum daha fark edilir boyuttadır. Aile, Türkçe konuşan topluluktaki bireyler için merkezî bir destek kaynağıdır (Culturally Responsive Palliative Care, 2013, s. 6). Kültürün şekillenmesinde, dilin kullanımında önemli bir rol üstlenir. Ancak çevresel etmenler, kaçınılmaz olarak bireylerin hayatında yer almaktadır.

Tarih boyunca toplumlar, bir yere ait olmak, kendilerini diğerlerinden ayrı tutmak amacıyla kimlik arayışında olmuşlardır. Toplumlar, kendilerini diğerlerinden farklı tutmak için kimlik geliştirirken, kendilerine tehdit olarak algıladıkları 'öteki'lerin ortak kimlik oluşturmalarını istememiş; onların dillerini ve dolayısıyla da kültürlerini ayırtırmaya çalışmışlardır (Tekin, 2013, s. 540). Göçmenlerin hem kendi kültürlerinde hem de içinde

yaşadıkları toplumun hâkim kültüründe işlevsellik göstererek iki kültürlü kimlik geliştirmeleri mümkündür. Bunun yanı sıra öz kültürlerine ait özelliklere sarılıp hâkim kültürü benimsememe veya hâkim kültürü benimseyip kendi öz kültürüne sahip çıkmama ve terk etmeyle sonuçlanan durumlar da mevcuttur (Akıncı, 2014, s. 32). Bireylerin kendi öz kültürlerine karşı aidiyet hissetmeleri ve gereklerini yerine getirmeleri, bununla birlikte hâkim kültüre karşı sorumluluk hissederek onun da bir parçası olduklarını düşünmeleri özel anlamda bireyin; genel anlamda göçmen toplumun kültürel uyumu ve psikolojik sağlığı için oldukça önemlidir. Hâkim kültüre karşı uyumsuzluk veya tek yönlü bir uyumun sağlıklı bir durum olmayacağı düşünülmektedir.

Dünyanın birçok yerinde yaşayan Türkler; bulundukları kültür çevreleri, hâkim kültürün yansıtılma biçimi ve Türk nüfusla iletişim gibi farklı unsurlarla Türkçe, Türk kültürü ve kimliğine karşı farklı yaklaşımlar içindedirler. Kendi ana dilinin dışına düşen bireyler ya da toplumlar, kimliksel yanılsamaya ve kopuntuya açık hâle gelmektedirler. Çünkü dil, kimliğin, bilincin ve kendiliğin var olma alanı olarak içerisinde gizil bir güç taşımaktadır (Durmuş, 2017, s. 19). Bu durum, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan Türkler için farklı etkenler çerçevesinde, değişik şekillerle ortaya çıkmaktadır. Avustralya’da Türkçe konuşurları arasında güçlü bir toplumsallık bilinci vardır. Belirli şehirler ve bölgelerdeki coğrafi yoğunlaşma, Avustralya’da yaşayan nesiller arasında Türk dilinin ve geleneksel kültürün korunmasını sağlamıştır (Windle’den aktaran Culturally Responsive Palliative Care, 2013, s. 5). Bu durum, kültür çevresinin yoğunluğuyla açıklanabilir. Avustralya’daki Türk toplulukları ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, doğum yeri, ana dili ve dinin Türk etnisitesinin belirleyici sembolleri olduğu bulgulanmıştır. Daha genel olarak aile sadakati kavramı, evliliğin sosyal örgütlenmesi ve toplumsal cinsiyet rollerinin ayrımı, Avustralya’daki genç Türk kimliğini şekillendirmiştir (Elley ve Inglis, 1995, s. 201). Ait olunan kültürel değerlerin ve kabullerin, kültür çevresinden uzaklaşılmasına rağmen korunarak taşınması, kimliğin şekillenmesinde kültürün etkisini yine kaçınılmaz kılmıştır.

2.1.1. Ana Dili

Çocuk daha anne karnındayken çevresinde konuşulanları işitmeye başlar. Bu eylem o dönemde henüz bilinçli olmasa da bebek bu sesleri duyar. Doğduktan sonra da başta annesi olmak üzere baba, kardeş, akraba ve komşuların ördüğü dil ağı içerisinde gelişim gösterirler. Önceleri bilinçsiz olarak yalnızca maruz kaldığı bu dil ağını büyüdükçe

anlamlandırmaya, dil ağına ilgi göstermeye ve tepki vermeye başlar. Bu dil, onun ana dilidir.

Ana diline ilişkin literatürde pek çok tanım karşımıza çıkmakla birlikte; “annenin dili, anneden öğrenilen dil, annenin konuştuğu dil, ilk öğrenilen dil, birinci dil” şeklinde tanımlamalar yapılmaktadır. Bu tanımlamaların başlıca sebebi “ana” sözcüğünün doğrudan “anne” ile ilişkilendirilmesidir. Bu yüzden, genellikle ana dili en kısa şekilde “kişinin annesinden öğrendiği dil” olarak tanımlanmaktadır (Oruç, 2016, s. 314). Ancak bu tanıma uygun düşmeyen örnekler oldukça fazladır. Örneğin; yurt dışında yaşayan bir ailede eşler Türk oldukları için kendi aralarında Türkçe konuşurken aileye çocukların da katılmasıyla birlikte onlarla kurdukları iletişim dilini, çeşitli gerekçelerle (çocukların yaşanılan ülkeye uyum sağlaması, eğitim hayatına hazırlık olması vb.) yaşadıkları ülkenin dili olarak değiştirmektedirler. Ebeveynler için yaşanılan ülkenin dili, iletişim dili ya da ikinci dil olsa da çocuklar için ana dili yerine geçebilmektedir. TDK (2005, s. 93) ana dilini; insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil olarak tanımlamaktadır. Oysa bahsedilen örnekte çocuğun soyca bağlı olduğu millet Türk milleti iken, ailesinden öğrendiği dil İngilizce olabilmektedir. Ancak elbette, kişinin bilmediği bir dil için sadece soy bağı sebebiyle, “onun ana dilidir” demek mümkün değildir (Oruç, 2016, s. 318).

Aksan (2009, s. 175) ana dilini; “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak; Oruç (2016, s. 314) “kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı ve hâkim olduğu dil” olarak tanımlarken, İmer vd. (2011, s. 25) “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde duyarak ve ilk olarak edindiği dil/diller” olarak tanımlayarak, iki dilin aile içinde ya da yakın çevrede konuşulduğu durumlarda iki dilin de ana dili olabileceğini belirtmektedir.

Ana dili kavramı, her ne kadar “kişinin annesinden, doğup büyüdüğü çevreden öğrendiği dil” ise de günümüzde bu kavramı ele alış şeklimiz değişmektedir. Gelişen, küreselleşen dünyada göçlerin yoğunlaşması, ülkeler arası sınırların kalkması, uzakların yakın olmasıyla birlikte, bu kavramı tanımlamak için “anne dili” unsuru yeterli olmamakta; “kişinin kendisini en iyi, en rahat ifade ettiği dil” tanımlaması daha kapsamlı bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Oruç, 2016, s. 318). Skutnabb-Kangas (1981, s.18), ana dilini

köken/soy, yeterlik, fonksiyon ve tutum olmak üzere dört kriter etrafında ele almış ve değerlendirmiştir:

Tablo 1

Ana Dili Tanımları

Kriter	Ana dili tanımı	Disiplin
Köken/soy	Kişinin ilk öğrendiği dil (Kişinin ilk sürekli iletişim ilişkisini kurduğu dil)	Sosyoloji
Yeterlik	Kişinin en iyi bildiği dil	Dilbilim
Fonksiyon	Kişinin en çok kullandığı dil	Sosyodilbilim
Tutum	Kişinin özdeşleştiği dil (İçsel özdeşleşme)	Sosyal psikoloji
	Kişinin başkaları tarafından ana dili konuşuru olarak kabul edildiği dil (Dışsal özdeşleşme)	Birey psikolojisi
		Sosyal psikoloji
		Sosyoloji
(Otomasi)	Kişinin sayı saydığı, düşündüğü, rüya gördüğü, günlük,	Popüler görüşler
(Dünya görüşü)	şiiir vb. yazdığı dil	

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. (Translated by Lars Malmberg ve David Crane). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Picq vd. (2014, s. 51), dilin kültüre bağlı olduğundan hareketle bireylerin kendi toplumsal-kültürel çevrelerinin dilini konuştuklarını belirtmektedir. Çok küçükken Kantonlu Çinliler tarafından evlat edinilmiş olan bir bireyin Kanton dilini konuşacağını, Senegalli anne baba tarafından yetiştirilmiş olsaydı o zaman da Volof dilini konuşacağını ifade ederek ana dilinin kesinlikle genlerden bağımsız olabileceğine işaret etmektedir. Bu durumdan yola çıkarak dili öğrenecek bireyin bebeklikten itibaren “maruz kaldığı/maruz bırakıldığı dil” unsurunun önemi, karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda bir çocuğun ana dilindeki ses, sözcük, sözcüklerin diziliş kurallarını öğrenirken kiminle, nasıl, ne zaman, ne şekilde konuşacağını yani dili nasıl kullanacağını öğrendiği bilinmektedir. Böylece çocuk, bireysel olarak değil, gruba özgü bir dil kullanımı ve dil değişimi yaşamaktadır (König, 1991, s. 61). Yani bireyin dili, ailesi ve yakın çevresi tarafından biçimlendirilmektedir (Eker, 2007, s. 127).

Araştırma kapsamında ele alınan Türkçe öğretiminin pek çok hedef alanı bulunmaktadır. Öncelikli hedef alanı, Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi olsa da bunun pek çok alt veya yan alanı bulunmaktadır. Türkçe, Türkiye’de ana dili olarak öğretilirken Türkiye dışındaki belli ülkelerde de Türk vatandaşlarımızın çocuklarına hem ana dili dersi olarak hem de yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Türkçe öğretiminin şekli ve hedef kitlesi, Türkçenin öğretilme amaçlarını da etkilemektedir. Türkiye sınırları içerisinde yapılan ana dili öğretiminde amaç, aynı zamanda resmî dil olan Türkçenin çocukluktan itibaren vatandaşlarca daha iyi, daha doğru

kullanımını sağlamak olarak özetlenebilmektedir. Ancak Türkiye dışında yaşayan Türk vatandaşlarına yapılan Türkçe öğretiminde amaç, öncelikli olarak ana dilini unutmama, ana yurttan ve kültürden uzaklaşmama olarak ortaya çıkmaktadır (Gün ve Memiş, 2019, s. 25). Çocukların sosyal ve kişilik gelişimlerinde önemli bir rol oynayan ana dili edinimi; evde, okulda, sosyal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bireyin ailesi ya da yakın çevresi, ona bir dil modeli sağlamaktadır (Yazıcı, Genç İlter ve Glover, 2010, s. 259). Bu nedenle yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının Türkçeye bakış açısı, onun ana dili olarak ya da yabancı dil olarak öğretilmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin ana dili ya da yabancı dil kapsamında öğretilmesi, onun amaçlarıyla birlikte öğretilme şeklini de etkilemektedir.

Yurt dışında yaşayan Türklerin, yaşadıkları toplumda kendilerini ifade edebilmek için bulundukları ülkenin dilini ileri düzeyde bilmeleri kaçınılmazdır. Ancak, Türk kültür ve medeniyetinden kopmamaları, Türk toplumu ile iletişim kanallarının kapanmaması için Türkçe öğrenmeleri için de gayret gösterilmelidir. Özellikle Türk kültür çevresinden uzaklaşmanın verdiği etkiyle, çocukların temel kültürden kopmamaları, Türkçeye ilişkili hâle gelmektedir (Çakır, 2016, s. 96-97). Yurt dışında yaşayan Türk aileler, her ne kadar çocuklarının ana dillerini bilmeleri gerektiğini düşünseler de bir kısmı için içinde yaşadıkları toplumun dili, bir sınıfa ait olma isteği daha ağır basmakta ve Türkçe geri planda kalmaktadır. Bu durum Türkçenin git gide ana dili olarak öğretilmesi durumunu da sorgulanır hâle getirmektedir. Bunun yanı sıra hâkim kültürün ve dilin dayatıldığı durumlarda Türkçe, dil öğretiminde/kazanımında ikinci plana itilmek durumunda kalabilir. Dil öğretim politikaları doğrultusunda Türkçenin yeri hem aileler hem de dili öğrenecek bireyler açısından değişebilmektedir. Oysa Aksan (2009, s.15), dünyayı ana dilimizin penceresinden görüp onun kavramlarıyla düşündüğümüzü, ana dilimizin kavramlarıyla evreni algıladığımızı ve biçimlendirdiğimizi ifade ederek ana dilinin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Buran ve Yüksel Çak (2012), ana dili için “insanın doğup büyüdüğü çevrede edindiği ilk dil yahut *kendini en iyi ifade ettiği dil*” tanımını yaparak ana dilin, düşünce ve hayal dünyasının yansıması olduğunu ifade etmektedirler. Bireyin duygu, düşünce ve hayal dünyası için bu kadar önemli olan bir kavramın, çevresel unsurlar sebebiyle göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Dil, kültür ve kimlik üçgeninde ele alındığında; yaşanılan kültürel çevrenin dilin kazanım şeklini değiştireceği, hâkim kültürün etkisinde kültürel öğelerin de geri planda kalabileceği ve tüm bunların kimlik kabulünde etkili olacağı kaçınılmazdır. Tüm bunların yanı sıra yurt

dışında yaşayan aileler için Türkçenin ana dili olarak kabul edilmemesi, ana dilinin aile içindeki iletişimde tercih edilmemesi, önemsiz görülmesi, saygın görülmemesi, dile karşı olumsuz tutumlar, ön yargılar, uygulanan olumsuz politikalar dili baskın toplum dilinin yanında oldukça pasifleştirmektedir.

2.1.2. Çok Dillilik

Göç, aile birleşimi, ekonomik (ticari), siyasi, dini, eğitim, turistik, jeopolitik konum, ortak bir tarihe ve kültüre mensup olma vb. birçok neden bireylerin dil öğrenmelerinin hatta çok dilli olarak yaşamlarına devam etmelerinin gerekçesi olabilmektedir.

Özellikle küreselleşmenin neticesinde, aynı devlet çatısı altında saf bir ırkın, milletin ve ulusun yaşaması imkânsız hâle gelmiştir. Modernizm, bu gelişim ve değişimin en önemli etkenlerinden biri olmuştur (Ceylan, 2016, s. 1207). Farklı toplulukların, milletlerin; aynı yaşam alanını paylaşması beraberinde çok dillilik kavramını doğurmuştur. Doğdukları andan itibaren, çevrelerinde iki dil konuşulan çocuklar, doğal ortamları içerisinde iki dile maruz kaldıklarından iki dili de kullanma yeterliliğine sahip olabilmektedirler. Bazı durumlarda ise çocuğun büyüdüğü aile ortamında üç ya da dört farklı dil konuşulabilmektedir. Bu gibi durumlar çok dillilik (multilingualism) olarak tanımlanmaktadır (Çakır, 2016, s. 79). Çok dillilik; bireysel ve toplumsal çok dillilik olarak sınıflandırılabilir. Bireysel çok dillilik, “bireyin ana dil ve toplum dili yanında diğer ülke dillerine hâkim olması”, toplumsal çok dillilik ise “bir toplumun/ülkenin birden fazla dili eğitim sisteminde öğrenciler tarafından öğrenilmesi için teşvik etmesi ve toplumun ikiden fazla dille anlaşma sağlayabilmesi” durumunda ortaya çıkmaktadır (Şen, 2019, s. 9-10).

Genellikle çıkış noktasının göç kaynaklı olduğu düşünülen çok dilliliğin altında tarihsel olay ve olguların yön verdiği savaşlar, fetihler vb. de yer almaktadır. Sömürgecilik anlayışının altında yatan yayılma politikaları bugün Hindistan ve Afrika ülkelerinin birçoğunu çok dilli hâle getirmiştir. Toplumdaki sınıfsal farklılıkları ortaya koyan bir unsur olarak da çok dillilikle karşılaşılmaktadır. Tarihte uzun yıllar adından söz ettiren devletlerde aristokrat kesimle halkın konuştuğu dilin farklı olduğu örnekler bulunmaktadır. Toplum içerisindeki farklı etnik grupların temsil ve tanınma istekleri de çok dilliliğe etki eden durumlar arasındadır.

Genel olarak dünyaya baktığımızda, yaklaşık 7 milyar insan, bu insanların 200 ülkede konuştuğu 4 binden fazla dil olduğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin içerisinde, birkaç istisna dışında, çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün bütün toplumlar için tarihsel-antropolojik bir gerçeklik olduğu görülmektedir. Çoğulcu toplumların özünü, çok dillilik oluşturmaktadır. Çünkü dünyadaki milyarlarca insanın, binlerce dili yaıtılmış bir şekilde kullanabilmesi mümkün değildir. Bu nedenle, özellikle çok kültürlü ortamlarda birden fazla dil bir arada bulunabilir, birbirinin yerine kullanılabilir, birbiriyle çatışabilir. Böylece çok kültürlü toplumda, çok dillilik doğmuş olur (Ergil, 1995, s. 159; İnan, 2018, s. 29).

Geçmişten günümüze çok dilliliğe bakış açısı oldukça değişim göstermiştir. Çok dillilik bir tehlike ve sorun olarak algılanırken günümüzde zenginlik ve gelişmişlik olarak görülmektedir. Ancak çok dilliliğin iyi yönetilememesi, toplum içerisindeki grupların bu dilsel çeşitliliğini zenginlikten çok kontrol edilemez bir sorun haline getirebilir. Bu durumdan endişe eden ve ulus-devlet politikasına sıkı sıkıya bağlı pek çok ülke bulunmaktadır.

Yabancılar için çok dilli bir ülkede iletişim süreci gizemlidir ve kaosa eş değerdir (Gerda, 1993, s.20). Oysa “çok dillilik konusundaki olumsuz yargıların silinmesinin ve çok dilliliğin bir kısıtlama yerine olumlu bir değer olarak algılanabileceği bir ortamın yaratılmasının yollarını açmak gerekir” (Ceyhan ve Koçbaş, 2009, s. 16). Çünkü etnisite kavramı içerisinde yer verebileceğimiz ırk, dil, din, coğrafya, gelenek ve görenek gibi özellikler doğrultusunda oluşan farklı toplumlar, düşmanımız olarak görülemez. Her topluluğun geçmişten günümüze taşıdığı, koruduğu, önem verdiği tarih, kültür, din, dil gibi değerler bulunmaktadır (Küçük, 2011, s. 230). Öte yandan çok dilli ülkelerin, tek dilli ülkelerde görülmeyen bazı sorunlarla karşılaştıkları da bir gerçektir. Çok dillilik ekonomik, ticari, sosyal yaşam kadar devletleri de sıkıntıya sokabilecek durumlar oluşturabilmektedir. Bu yüzden, çok kültürlü ve çok dilli devletlerde genellikle tek bir dilin resmî dil olarak kabul edilmesi gerçekleşmektedir. Bireysel olarak çok dillilik toplum için bir zenginlik sunarken etnik ve bölgesel çok dillilik, sosyal olayları geciktirici bir etki gösterebilmektedir. Ancak, çok dilli devletlerde yaşayan çok dilli bireylerin dil seçimi, aynı zamanda bir kimlik seçimi olduğundan önem kazanmaktadır (Karaağaç, 2011). Kültürel bir farklılığın sembolü olan dil, ulus-inşa süreçleri ile birlikte siyasileşmiş (Aktoprak, 2009, s. 182) bu nedenle dil seçimi, belirli politikalar ile yönlendirilmeye başlanmıştır. Toplum dilbilimciler arasında, dil tercihlerinin sosyal davranış alanları (aile, mahalle, iş vb.) tarafından belirlendiği yönünde bir kabul vardır. Bir toplumdaki bazı diller

yalnızca etnik grup içerisindeki bireylere hitap eder ve nadiren diğer dillerin konuşmacıları tarafından öğrenilir. Çok dilli bir ortamda bu dillerin işlevi yalnızca aileyle kısıtlanmış olabilir (Gerda, 1993, s. 20). Bir başka ifadeyle, çok dilli ortamlarda baskın bir dil oluşturmak ya da tek resmî dil seçmek yoluyla, çok kültürlü yapıya sahip bir ülke tarafından bireylerin dil, kültür ve kimlik gelişimi yönlendirilebilmektedir.

Yurt dışında yaşayan Türk neslinin dil, kültür ve kimlik bakımından gitgide eksik veya sorunlu bir görünüm sergilediği görüşü pek çok araştırmamanın ve araştırmacının ortak kanaati hâline gelmiştir.

Almanya, Hollanda ve Fransa gibi bazı Avrupa ülkelerinde yaşanan ülkenin dilinin öğrenilebilmesi için çocukların ana dillerinden mahrum bırakılmaları durumunun kabul gördüğü ancak bunun ana dili aleyhine yıkıcı sonuçları olduğu söylenebilir. Türkçe adına bu olumsuz durumun meydana gelmesindeki en büyük pay, baskın dilin hâkimiyetine giren ailelerindir. Oysa birçok çok kültürlü toplumda milyonlarca insan, bulundukları toplumun resmî dilini öğrenmeden önce ailesinin ait olduğu kültür kümesinin dilini, ana dillerini öğrenmekte, ana dilleriyle dünyayı tanımakta ve kendi kültür kümesi çerçevesinde düşünce kalıplarını geliştirmektedirler. Ayrıca, ana dilin yeterli düzeyde öğrenilmesi ve geliştirilmesi, toplumda kabul edilen resmî dile üst düzeyden bir geçişin sağlanması ve sağlıklı sosyalleşme için oldukça yararlıdır. Çok kültürlü ülkeler içerisinde yaşayan kültür kümeleri, kendi dillerini geliştirebildikleri oranda daha zengin bir anlatım tarzına sahip olacaklar; ortaya koydukları ürünler daha yetkin olacak ve kültürel kimlikleri konusunda da aşağılık duygusuna kapılmayacaklardır. Kısaca, dil bilimcilere göre, çocuklar açısından çok kültürlü toplumlarda kullanılan resmî dilde yapılacak tüm çalışmalarda başarılı olmanın ön koşulu, ana dili iyi anlamak ve doğru kullanmaktır (Ergil, 1995, s. 160).

Baskın dilden farklı bir dil bilerek eğitim hayatına başlayan çocukların bu durumunun, olumsuz veya eksiklik arz eden bir durum olarak değil, aksine iki dilde de okur-yazar olabileceği avantajlı bir durum olarak görülmesi gerekmektedir. Eğitim politikaları ve dolayısıyla eğitim ortamlarının buna uygun hâle getirilmesiyle birlikte avantajlı bir durum oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, çok dilliliğin sağlanabildiği koşullar, dil öğrenmeye yardımcı olabilecek bir ortam sağlamakla kalmayıp bireylerin dil değişiminin yaşandığı/yaşanabileceği durumları da fark etmelerine yardımcı olmaktadır (Moaddab, 2012, s. 5270).

Yurt dışındaki Türklerin ana dili ve çok dillilik ilişkilerinde, bulundukları ülkenin payı çok önemlidir. Çok kültürlülük, göçmen ülkeleri olan Amerika, Avustralya ve Kanada'da

ortaya çıkmış; Avustralya ve Kanada’da politika olarak kabul edilmiştir. Benzer şekilde Avrupa ülkeleri de işçi göçleri neticesinde çok kültürlü yapıya dönüşmüş (Ceylan, 2016, s. 1209) çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe olan bakış açılarına göre politikalar benimsemişlerdir.

Avustralya nüfusunun yaklaşık dörtte biri İngilizce konuşulmayan ülkelerde doğduğu ve bu insanlardan doğma bir nüfus bulunduğu için çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları, üzerinde uzlaşılan konulardır (Clyne, 2011, s. 53). Bu bağlamda göçmen unsuru, Avustralya’nın çok kültürlü yapıya bürünmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ancak günümüze gelene kadar göçmenlerin epey zorlu aşamalardan geçtiği, çok dilli, çok kültürlü yapının altında dramatik uygulamaların yer aldığı görülmektedir. 23 Aralık 1901 yılında Avustralya Parlamentosu tarafından bir göç kısıtlama yasası olarak bilinen Beyaz Avustralya Politikası (White Australia Policy) kabul edildi. Bu yasayla birlikte beyaz olmayan göçmenlerin yalnız Avustralya ile ilgili göçlerini kısıtlamayı değil aynı zamanda ülkede bulunan “istenmeyen” göçmenlerin sınır dışı edilmesine kadar dayanıyordu. Irkçı bir politikaydı ve tamamen Avustralya’nın idealini beyaz bir millet olarak destekleyecek şekilde tasarlıyordu. İngiliz göçmenleri teşvik etti, destekledi ve Birleşik Krallık dışından gelen göçmenlerin ülkeye girişini engellemenin bir yolu olarak dikte testi¹ yapıldı. Sonuç olarak beyaz olmayan insanlar (Avustralya’nın yeri nüfusu da dâhil), 1940’ların başlarında toplam nüfusun yalnızca yüzde ikisini oluşturuyordu. Beyaz olmayan grupların eleştirileri, özellikle ahlaki ve entelektüel olarak beyaz insanlardan daha az gelişmiş oldukları fikrine dayanıyordu. Asya kökenlilerden, “nesli tükenen bir ırk” olarak kabul edilen yerli Avustralyalılara kadar tüm beyaz olmayanlara uygulandı. 1940’lı yılların sonlarından itibaren kademeli olarak birtakım değişikliklere gidildi ve 1950’lerin sonunda Avrupalı olmayan göçmenlere yönelik daha olumlu bir tutum benimsendi. 1958’de kabul edilen Göç Yasası (Migration Act) ile birlikte dikte testi, daha basit izinli bir göç sistemine geçiş için kaldırıldı. 1966’da düzenlenen Göç Yasası (Migration Act 1966), Avustralya’nın çok kültürlü yapısı için oldukça önemli gelişmeler içermektedir. Buna göre tüm göçmenler, aynı kurallara ve kısıtlamalara tabi olarak aynı bekleme süresinde Avustralya vatandaşı olmuşlardır. Ayrıca insanlar, ırkları ve milliyetleri yerine Avustralya toplumuna neler kattıkları temel alınmıştır. Bundan sonraki süreçte Avustralya’da renk veya ırk temelinde göçmenlere karşı ayrımcılık yapan hiçbir yasa ve düzenleme olmamıştır. 1973’te Beyaz Avustralya Politikası tamamen reddedildi ve yerine yaklaşık 200 farklı ülkeden gelen

¹ Yasa, göçmen memurlarının seçtiği herhangi bir Avrupa dilinde (1905’ten sonra belirlenen herhangi bir dide) göçmenlere 50 kelimelik bir dikte testi yapma hakkını vermişti.

göçmenlere ev sahipliği yapan bir ülkede çok kültürlülük politikası benimsendi (National Museum Australia, 2019).

Günümüzde ise Avustralya'nın çok dilli ve çok kültürlü yapıyı benimsediğine dair politikası açıktır:

Tüm Avustralyalılar yasalar karşısında eşittir. Yani, ırkından, etnisitesinden ya da geldiği ülkeden, yaşından, cinsiyetinden, medeni durumundan ya da engelinden veya siyasi ya da dini görüşlerinden dolayı hiç kimseye başkalarından farklı davranılamaz. (Department of Immigration and Border Protection, 2016, s. 8)

Avustralya yasaları çerçevesinde, tüm Avustralyalılar kültürlerini ve inançlarını ifade edebilir ve Avustralya'nın ulusal yaşamına özgürce katılabilirler. Avustralya hiç kimsenin doğduğu ülke, kültürel miras, dil, cinsiyet ya da dini inancından dolayı dezavantajlı olmaması gerektiği inancına sıkı sıkıya bağlıdır. (Department of Immigration and Border Protection, 2016, s. 10)

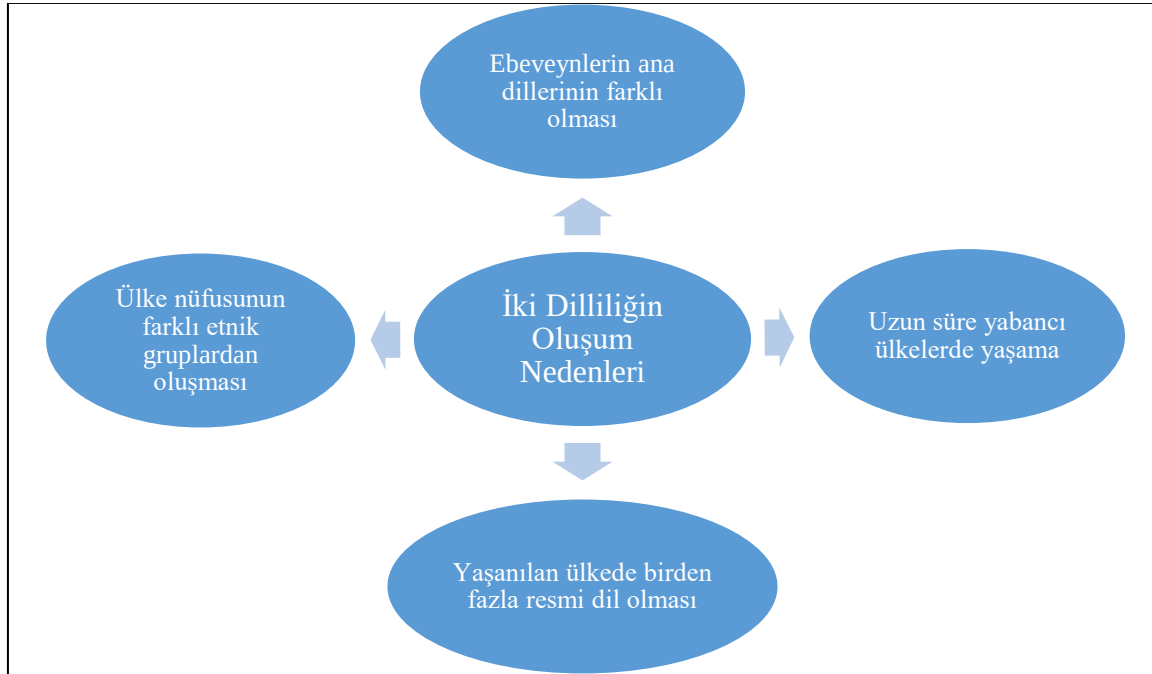
Avustralya, çok kültürlülüğü destekleyecek uygulamalar da hayata geçirmiştir. Viktorya Çokkültürlülük İşleri Dairesi tarafından ilk defa Mayıs 2006 yılında sözlü tercüman hizmeti sunulmuştur. Bu hizmete göre, İngilizce uzmanlığı sınırlı olan kişilerin hükümet ve toplum bilgi hizmetleri (kamu hastaneleri, polis merkezleri, devlet okulları, toplum merkezleri, konut ve istihdam ofisleri, yerel belediyeler ve göçmen kaynağı merkezleri) sunulan yerlerde dil yardımı talebinde bulunabilmektedirler (Department of Immigration and Border Protection, 2016, s.2).

Avustralya'nın dil politikaları çok kültürlülüğü desteklese de Avustralya'daki Türklerin etnikdilsel canlılığı Almanya'dakilerden daha düşüktür. Çok dillilik ve çok kültürlülükte, baskın grubun azınlık grubuna yönelik tutum ve politikalarının rolü önemlidir. Etnik bir grup baskın grup tarafından daha sıcak bir şekilde kabul görürse azınlık grubun üyelerinin tutumları ve yönelimleri buna göre değişebilir. Bununla birlikte azınlık grubun tutumları her zaman aynı yönde olmayabilir. Bazen çoğunluğun azınlığa yönelik olumsuz tutumları, Almanya'daki Türk göçmenlerde olduğu gibi azınlık grubu üyeleri arasında dil sürdürümünü ve etnikdilsel canlılığı arttırabilmektedir. Azınlık grubu üyeleri, düşük etnikdilsel canlılık algısına rağmen topluluklarıyla güçlü bir şekilde özdeşleşirse Avustralyalı Türkler gibi grubun hayatta kalması için yeterli bir strateji olabilir (Yağmur, 2004, s. 136).

2.1.3. İki Dillilik

Geçmişten günümüze kadar uzanan süreçte dünya nüfusunun bir kısmı iş gücü istihdamı, evlilik, eğitim, savaş gibi çeşitli nedenlerle ülke değiştirmiş, kendi dillerini ve kültürlerini beraberinde götürmüş ve kendilerinden sonraki nesillere aktarım sorumluluğunu

üstlenmişlerdir. Aynı zamanda kendi dillerinden farklı dillerle etkileşim içerisine girerek bu dilleri öğrenmiş ve kullanmışlardır. Bu durum günümüzde de son hızla sürmekte, dünyadaki nüfus hareketliliği ile birlikte gelecekte de devam etmesi beklenmektedir. Dünya nüfusunun bu etkileşimi, bir arada yaşamanın doğal bir getirisi olarak bireylerde birden fazla dil kullanma ihtiyacı oluşturmuş ve alan yazına “iki dillilik” terimini kazandırmıştır. Göç olgusunun dışında bazı ülkelerin (Belçika, İsviçre, Hindistan, Pakistan vb.) birden fazla resmî dilinin olması da iki dillilik ve çok dillilik terimleriyle karşılaşılmasını sağlamıştır. İki dilliliğin veya çok dilliliğin oluşumunda hem göçlerin hem de ülke nüfusunun farklı etnik gruplardan oluşması nedeniyle birden fazla resmî dilin olması gibi sebeplerin etkili olduğu söylenebilir.



Şekil 1. İki dilliliğin başlıca oluşum nedenleri

İki dillilik, iki ayrı dilin birbiriyle karşılaşması sonucu ortaya çıkan doğal bir olgudur. Bir kişinin kendisinden farklı dil kullanan bir kişi ya da toplumla iletişime kurmak istemesi, karşımıza iki dilliliği bir kavram olarak çıkarmaktadır. Çok dillilikte ele alındığı gibi günümüzde iki dillilikle karşı karşıya olan ülke sayısı da oldukça fazladır (Kelağa Ahmet, 2005, s. 42). İki dillilik bugün dünyada yaşamın önemli bir gerçeğidir. Tek dilli ve tek kültürlülüğün kabul edilip teşvik edildiği toplumda yetişen insanlar, iki dilliliğin nadir görüldüğünü düşünürler. Ancak şu anda dünyadaki çocukların üçte ikisi iki dilli ortamlarda büyümekte; dünya nüfusunun ise üçte biri iş, aile gibi sebeplerle iki ya da daha fazla dil kullanmaktadır (Crystal'dan ve Weir'dan aktaran Maftoon ve Shakibafar, 2011, s. 79).

Alanyazında iki dilliliğe ilişkin pek çok tanım yapılsa da temelde; “bireyin iki dil bilme ve kullanması durumu; bireyin kendisini iki dilde anlaşılabilir bir biçimde ifade edebilmesi” şeklinde bir görüş hâkimdir. Her ne kadar bazı tanımlar “her iki dili de eşit oranda bilme”ye vurgu yapsa da bireyin iki dilde farklı düzeylerde yetkinliği olma durumu da iki dillilik olarak tanımlanabilmektedir. Bireylerin dilleri bilme derecesi, yeterliliği, kullanım durumu, sıklığı, öğrenme sırası, öğrenme şekli iki dilliliğe ilişkin tanımlara yön veren ve tartışılan konular arasındadır. Tüm bu boyutlar iki dilliliğin tanımlanmasını ve bir tanım birliğine gidilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca iki dilliliğin dil bilim alanıyla sınırlı kalmaksızın psikoloji, sosyoloji vb. bilim dallarını da ilgilendirmesi; kavramın tanımlanmasının önündeki sınırları genişletmektedir. TDK (2005, s. 947)’nin iki dilliliği; “iki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma ve iki dilin bir arada konuşulduğu bölge veya ülke” şeklinde tanımlaması bu görüşü destekler niteliktedir.

İmer vd. (2011, s. 153) ve Vardar (2002, s. 118), iki dilliliği; “bireyin iki dil bilmesi ya da toplumda iki dil kullanılması durumu” olarak adlandırmaktadırlar. Karaağaç (2011, s. 222) iki dilliliği; “bir kişi, bir meslek, bir topluluk veya bütün bir dil toplumunda görülen iki dil kullanma durumu” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca İmer vd. (2011, s. 153), Jakobson’ın iki dilliliği dilbilimin temel sorunlarından biri olarak gördüğünü, Mackey’in ise iki dilliliğin alanlararası bir doğası olduğunu vurguladığını belirtmektedir. Dillerin kullanıldığı bildirişim durumları, iki dilliliğin birey üstündeki etkileri, toplumsal yönleri vb. toplumdilbilim ve ruhdilbilim araştırmalarına konu olmuştur. Ruhdilbilimciler iki dilliliğin zihinsel süreçlerle ilgisini araştırdığını, toplumbilimcilerin kültürün bir parçası olarak ele aldığını, eğitimcilerin ise zekâ ile ilişkisini ve eğitim alanındaki etkilerini incelediklerini de eklemektedir. Grosjean (2010, s. 4), günlük yaşamlarında iki veya daha fazla dile ihtiyaç duyup kullananları, Macnamara (1967) bireyin ikinci dilde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden en az birinde asgari düzeyde kullanabilmesini, Bloomfield (1933, s. 56), iki dile de ana dili konuşuru kadar hâkim olmayı, Haugen (1953, s. 6) iki dilde de tam ve anlamlı ifadeler üretebilmeyi, Weinreich (1953, s. 1), iki dili birbirinin yerine dönüşümlü olarak kullanabilme becerisine sahip olanları iki dilli olarak tanımlamaktadır. Yani iki dilli birey, gereksinim duyduğu anda her iki dili de rahatça kullanabilmeli; bunu sağlamak için iki dili de yeterli düzeyde kullanma becerisine sahip olmalıdır.

Grosjean (2013, s. 7), iki dilliliğe ilişkin “iki dile de akıcı bir şekilde hâkim olma” şeklinde yaygın bir yanlış kanı olduğuna dikkat çekerek iki dilliliğin, bir kişide iki tek dillilik olarak

görüldüğünü belirtmektedir. Oysa iki dillilerin çoğu iki dilde de eşit akıcılığa sahip değildir. Çünkü iki dilliler bu dilleri farklı amaçlarla, yaşamın farklı alanlarında farklı şeyleri başarmak için kullanmaktadırlar. Bir dildeki akıcılık düzeyleri o dillere olan gereksinimlerine bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle birçok iki dilli bir dilde daha akıcıdır. Ayrıca bazıları bu iki dilden birinde okuyamaz ve yazamaz.

Görüldüğü gibi iki dilliliğin tek bir tanımı olmadığından, iki dillilik farklı insanlar için farklı şeyler ifade edebilmektedir. Benzer şekilde farklı insanlar, farklı olay ve durumlar çerçevesinde iki dilli olduklarından, iki dilliğinin birçok tanımı bulunmaktadır. İki dillilik kavramıyla ilgili karşımıza bu kadar çok tanım çıkmasının en önemli nedeni, iki dilliliğin durağan bir yapıda olmamasıdır. Örneğin aldığı eğitim sonucunda bir birey iki dilli olabilirken, ikinci dilin körelmesi ve yitirilmesi neticesinde tek dilli birine de dönüşebilir. Çok boyutlu bir yapı sergileyen iki dilliliğin tanımlanmasında “Ne zaman ve hangi koşullarda bir kişi iki dilli sayılır?”, “Her iki dili de çok iyi derecede bilmeli mi?”, “İkinci bir dili sınırlı bilme düzeyi, bir kişiyi iki dilli yapar mı?” gibi birçok sorunun cevabı verilmeye çalışılmaktadır. Kısaca iki dilliğin her tanımı, iki dilli bireyin dili kullanma şeklinin ya da dile hâkimiyetinin çerçevesini belirlemeye çalışmaktadır. Örneğin iki dillilik, ortalama bir konuşmacı için, genel olarak iki dilin kullanımı ya da iki dilin yerel kullanıcılar benzeri kontrolü olarak tanımlandığında, iki dillilikte temel ölçüt olarak iki dilin de kullanılmasını vurgulamaktadır. Bu tanımlamanın içerisine yalnızca temel ifadeleri kullanabilen (örneğin, ikinci dilde selamlamayı bilen) bireyler de dâhil edilebilmektedir. Günümüzde, ana dilleri dışında düzensiz bir şekilde farklı diller kullanan birçok insan bulunmaktadır. Yukarıdaki tanımlamada olduğu gibi birey okulda yabancı dil öğrenimi görmüştür ya da bir yabancı dile ilişkin eğitim almıştır. İhtiyaç anında, zorunluluk ya da gereklilik neticesinde okulda eğitimini aldığı bu dili iletişim aracı hâline getirip kullanabilir. Bu şekilde bir dil kullanımına sahip bireyler de iki dilli kabul edilirse, tek dil kullanıcıları dünya nüfusunun çok küçük bir kısmını oluştururlar. İki dillilik ile ilgili yapılabilecek bir başka tanım ise, öncekinin aksine, bireylerde dil yeterliliği aramaktadır. Bu tanımlamaya göre birey iki dile de yeterince hâkim olmalıdır. İki dillilikle ilgili tanımlamalar bireylerin dil kullanım yeterliliklerine ilişkin farklı bakış açıları sunsalar da gerçekte iki dilli bireylerin çoğu, muhtemelen bu tanımlamaların ortasında bir yerde bulunur (Bee Chin ve Wigglesworth, 2007, s. 3; Kelağa Achmet, 2005, s. 43-44; Maftoon ve Shakibafar, 2011, s. 79).

Dilbilimciler ve ruhbilimciler, iki dillilikte dillerden birinin ana dili konumunda bulunduğunu ve bu dilin çocuğun bilinçaltına indiğini belirtmektedirler (Aksan, 2009, s. 26).



Şekil 2. Alanyazındaki iki dillilik kavramına ilişkin tanımlar

Literatürdeki tanımlardan ve genel kabullerden yola çıkarak iki dilliliğin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki boyutundan söz etmek mümkündür. İki dillilik ya da çok dillilik, bireyin mülkiyeti gibi incelenebilse de toplumsal olarak da ele alınabilmektedir. Bu durum bize iki dilliliğin bireysel ve toplumsal boyutunu gösterse de birçok kavramda olduğu gibi ikisi arasında da önemli bağlar bulunmaktadır (Baker, 2011b, s. 2). Bireysel iki dillilik, iki dilin de kullanıldığı bir ortamda doğmuş olma, yaşıyor olma durumlarını içerirken bireyi ve onun etnik kimliğinin ait olduğu çevresiyle olan iletişimini kapsamaktadır. Bireysel iki dillilik, iki kültürlü ortamlarda doğabileceği gibi ihtiyaç için dil öğrenmeyle de gerçekleşebilmektedir. İki dilli ve iki kültürlü ortamlarda yetişen çocuklar, maruz kaldıkları iki dilin birbirinden ayrı sistemler olduğunu fark etmektedirler (Karaağaç, 2011). Yine bireyler, kendilerini farklı şekillerde ifade etmek ya da ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinmek amacıyla dil öğrenerek iki dilli olabilmektedir. Ancak toplumsal iki dillilik, bireylerin farklı dilleri bir arada kullanmasına imkân veren bir toplumsal yapının mevcut olması ve bu dillerle etkileşim halinde olmaları durumunu içermektedir. Avustralya’da yaşayan Türklerin kendi etnik çevreleriyle Türkçe konuşmaları, Türkçe eğitim almaları, yaşamlarında kendi etnik çevrelerinin diline yer vermeleri durumu bireysel iki dilliliktir. Kanada’da yaşayan toplumun iki resmî dil olarak kabul edilen İngilizce ve Fransızca’yı kullanması durumu ise toplumsal iki dilliliktir. Aynı şekilde Kıbrıs’ta Türk ve Rum

toplumunun bir arada yaşıyor olması sonucu Türkçe ve Rumcanın kullanılması da toplumsal iki dilliliğe örnektir.

İki dilliliğin yaş, yetenek, iki dil arasında denge kurma durumu, her dilin edinildiği ve kullanıldığı bağlamlar gibi pek çok boyutu vardır. Bazı araştırmacılar tarafından iki dilliliğin boyutları içerisine koşullara bağlı iki dillilik ve seçmeli iki dillilik de eklenmektedir. Bu sınıflandırma, bireysel ve toplumsal iki dillilikle aynı doğrultuda ele alınabilmektedir. Seçmeli iki dillilik, bireylerin karakteristik olarak bir dili öğrenmeyi tercih etmeleridir. Seçmeli iki dilliler, çoğunluk dillerinden gelir (Örneğin, İngilizce konuşan bir Amerikan'ın İspanyolca ya da Fransızca öğrenmesi). İlk dillerini kaybetmeden dil sayılarına, kullanabilecekleri ikinci bir dil eklerler. Koşullara bağlı iki dillilikte ise yaşamını sürdürmek için bir dil öğrenmek söz konusudur. Göçmenlik gibi nedenlerin yarattığı koşullardan dolayı bireyler, başka bir dili etkili bir şekilde kullanma ihtiyacı duyabilirler. Bu iki dillilik durumunda olan bireylerin ilk dilleri, ikinci dille yer değiştirme tehlikesi içindedir. Koşullu iki dilliler, yaşadıkları yerde kendilerini çevreleyen çoğunluklu dil toplumunda etkin olabilmek için iki dilli hâle gelmeleri gereken bireylerdir. Seçmeli iki dillilik bir seçimken koşullara bağlı iki dillilik yaşama sürdürmede ilk dilin yetersiz olmasıyla ilişkili olarak ortaya çıkar. Seçmeli ve koşullara bağlı iki dillilik arasındaki fark bireyin prestij, statü, politika ve güç farklılıklarını ortaya koyması açısından önemlidir (Baker, 2011b, s. 3-4).

İki dilli olarak adlandırılan pek çok birey bu dilleri farklı seviyelerde bilen, farklı şartlarda ve amaçlarla edinen/öğrenen, farklı kişiler ve durumlar karşısında kullanan ve kullanım sınırları da yer yer değişebilen özelliklere sahiptir. Bu farklılıklara rağmen literatürde standart bir çerçeve bulunmaması nedeniyle bu bireylerin hepsi iki dilli olarak adlandırılmaktadır. İki dillilik tanımlarının birbiriyle benzer noktaları olduğu gibi çeliştikleri noktalar da mevcuttur.

Gerçek bir iki dilli, aynı sosyal ve kültürel düzeyde iki farklı dil topluluğunun üyeleri tarafından kendilerinden biri olarak kabul edilen kişidir (Thiery'den aktaran Grosjean, 2010, s. 19). “İki dilli bireylerden beklenen, dillerinden birini diğerinin yerine tercih etmeleri değildir. İki dilli bireyler için hedeflenen dilsel yetkinlik, iki dilin birden işlevsel olarak kullanılması ve dil becerilerinde birbirine yakın derecelerde gelişim gösterilmesidir” (Bican ve Demir, 2018, s. 136).

İki dilliliği sınıflandırmada pek çok ölçüt dikkate alınmaktadır. Bu ölçütlerin başında dilde gösterilen beceri düzeyi yer almaktadır. Bunun yanı sıra dili edinim şekli, koşulları,

zamanı, yaşı, sırası ve bilişsel yapılanış gibi pek çok etmenin iki dilliliğin sınıflandırılmasında rol oynadığı bilinmektedir.

Araştırmacılar 1960’lardan yakın zaman kadar iki dilliliği sıralı ve bileşik iki dillilik olarak ele almışlardır. Fakat bu ayrım, dillerin nasıl edinildiğiyle ilgilenmemekte, iki dilin iki dillinin zihninde nasıl temsil edildiğine işaret etmektedir. Konuşurlar bu dilleri aynı bağlamda edindiye bu durum bileşik iki dillilik olarak adlandırılmıştır. Buna göre; bir kavramın her dilde bir tane olmak üzere iki farklı sözcük olarak zihinde var olduğu ancak bir anlamı karşılayacak şekilde birbirine bağlı olduğu varsayılmıştır. Bunun aksine sıralı iki dillilikte iki farklı ortamda öğrenilen iki dil (Örneğin; biri evde diğeri okulda) söz konusudur. Aynı nesneyi ya da kavramı temsil eden farklı dildeki sözcüklerin her biri, zihinde ayrı olarak tanımlanmaktadır. Sıralı ve bileşik iki dillilik, iki dilliliğin nasıl gerçekleştiğini ve bu dillerin nasıl edinildiğini açıklamakta yetersiz kalmıştır (Myers-Scotton, 2006, s. 294). Weinreich iki dilliliğin zihindeki temsilini üç başlık altında ele almaktadır. Sıralı ve bileşik iki dilliliğin yanı sıra bağımlı iki dillilik tanımlaması yapan Weinreich, ikinci dildeki yeni sözcüklerin anlamlandırılmasında ilk dile başvurulduğunu ifade etmektedir. Yani bilinen bir dil yardımıyla bir başka dilin öğrenilmesi durumudur (Bialystok, 2006, s. 100-101). Zihindeki yapılanışa göre iki dilliliği ele alan sınıflandırmaların yanı sıra dillerin edinim yaşlarına göre sınıflandırmalar da mevcuttur. Dil edinim yaşı, alanyazında iki dillilik kavramı adına dikkate alınan bir etmendir. Buna göre; birey ikinci dili çocukluk döneminde edindiye erken iki dillilik, yetişkinlik döneminde edindiye geç iki dillilik olarak adlandırılmaktadır. Ancak erken iki dilliliği de kendi içerisinde yaşlara ve dönemlere (3 yaşa kadar, 6 yaşa kadar, ergenlik öncesi vb.) ayırarak tanımlayan çalışmalar mevcuttur. Hull ve Vaid (2007, s.1990), iki dilliliği; erken çocukluk dönemi (dili 6 yaşına kadar edinmiş olanlar), çocukluk dönemi (ikinci dili 6 yaşından 13 yaşına kadar almış olanlar), yetişkinlik dönemi (ikinci dili 13 yaşında ve daha sonra almış kişiler) olmak üzere gruplandırmıştır.

Her iki dilin aynı anda edinilmiş olması durumu eş zamanlı (birleşik) iki dillilik olarak adlandırılırken, bir dilin diğerinden önce edinilmiş olması sıralı (ardışık) iki dilliktir. Eş zamanlı ve sıralı (ardışık) iki dillilik sınıflandırmalarına, iki dilli çocukların dil edinimi ile ilgili çalışmalarda dikkat çekildiği görülmektedir (Myers-Scotton, 2006, s.294). Baker (2011b, s. 87), eş zamanlı iki dilliliği, hayatın erken dönemlerinde aynı anda edinilen iki dil olmasından dolayı erken çocukluk (infant) ya da çocukluk (childhood) iki dilliliği olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Farklı ana diline sahip iki bireyin evliliğinden doğan

çocukların iki dilliliği eş zamanlı iki dilliliğe en güzel örnektir. Bir ebeveynin çocukla bir dilde konuşurken diğer ebeveynin başka bir dilde konuşmasıyla çocuk iki dili aynı anda öğrenebilmektedir. İlk dilin ediniminden sonra ikinci dilin öğrenilmesi durumu ise sıralı (ardışık) iki dillilik olarak adlandırılmaktadır. Genellikle ikinci dilin okulda veya herhangi bir eğitim ortamında öğrenildiği durumlarda sıralı (ardışık) iki dillilikten söz edilmektedir.

İki dilin edinimindeki sonuca bağlı olarak kazançlı/arttırıcı ve kayıplı/eksiltici iki dillilik ayrımı yapılmıştır. Buna göre; birinci dil saygınlığını koruyarak ve ikinci dil tarafından da dışlanmadan ikinci dilin öğrenilmesi durumu kazançlı ya da arttırıcı iki dillilik olarak adlandırılır. Bu tür iki dilliler, her iki dilde de yüksek başarı göstermektedirler (Demircan, 2005, s. 21). Fransız Kanadalıların veya İspanyol Amerikalıların İngilizcede üst düzey beceriler geliştirmeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Lambert, 1977, s. 19). Kayıplı veya eksiltici dillilik ise; daha saygın olan dil tarafından azınlık dilinin yerinin alınması durumudur. Ana dili, yerini ikinci dile bırakır (Demircan, 2005, s. 21). Rusya ve Balkanlardaki Türk dillerinin durumu kayıplı veya eksiltici iki dilliliğe örnek gösterilmektedir (Akiner ve Comrie'den aktaran Demircan, 2005, s. 21).

İkinci dilin edinim şekline göre iki dillilik; doğal iki dillilik ve kültürel ya da okul iki dilliliği olarak iki grupta incelenmektedir. Doğal iki dillilik; örgün eğitim almadan, günlük yaşam akışında iletişim yoluyla dil öğrenimini ifade etmektedir. Dili, diğer bireylere kıyasla daha genç yaşlarda öğrenenleri kapsamaktadır. Bunun nedeni aile içinde ebeveynlerin farklı dilleri konuşması ya da yaşanan toplumun aile içinde konuşulan dilden farklı olmasıdır (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 95). Temelde yaşamı devam ettirebilecek bir iletişimsel yeterlilik yatmaktadır. Okul iki dilliliği ise; yabancı bir dilin örgün eğitim süreci içerisinde öğrenilmesini ifade etmektedir. Bu tür iki dillilikte bireyin, dili doğal bir iletişim aracı olarak kullanma konusunda çok fazla fırsatı olmayabilir. Yani dil, bir nevi dört duvar içerisinde kalmaktadır. Kültürel iki dillilik, büyük ölçüde okul iki dilliliği ile örtüşmektedir. Ancak kültürel iki dillilik daha çok iş, seyahat vb. nedenlerle yabancı bir dil öğrenen yetişkinlerin durumunu ifade etmektedir. Bu sınıflandırma içerisinde yalnızca doğal iki dilliler gerçek iki dilli sayılırken; okul iki dilliliği ve kültürel iki dilliliğin, yabancı bir dilin iyi bir komutasından daha öteye gidemediği belirtilmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981, s. 95).

İki dilin kullanım alanlarının, kullanıldığı kişilerin, edinildiği/öğrenildiği yaşların farklı olması veya dilin nüfuzu, bireylerin o dillerdeki yeterlilik durumlarını etkilemektedir. Bireyin her iki dildeki yeterlilik durumu dikkate alındığında iki dillilik; dengeli iki dillilik,

baskın iki dillilik ve sınırlı iki dillilik olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Her iki dilde de yetkin olma ve iki dili de başarıyla kullanma durumu dengeli iki dillilik olarak adlandırılırken, iki dilden birinin daha çok gelişmiş olması ve kendine kullanım alanı bulması baskın iki dillilik olarak adlandırılmaktadır. Grosjean (2010, s. 193), dil baskınlığının iki dili sıralı (ardışık) edinenlerde, eş zamanlı edinenlere oranla daha fazla görüldüğünü ifade etmektedir. Bireyin her iki dilde de yetkin olamaması, iki dili de sağlıklı bir biçimde kullanamaması durumu ise sınırlı iki dilliliktir. Sınırlı iki dilliliğin, dillerin edinim/öğrenim sürecinde yaşanan problemlerden veya sürecin verimsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Dil becerilerindeki yeterlilik durumuna göre iki dillilik üretimsel iki dillilik ve alıcı (algısal) iki dillilik olarak iki grupta incelenmektedir. Üretimsel iki dillilik; bireyin her iki dilde konuşma ve yazma gibi üretici yönü olan ve aktif olarak nitelendirilen dil becerilerinde yeterlilik göstermesidir. Bireyin üretici yönü olmayan ve pasif olarak nitelendirilen dil becerilerine sahip olduğu ancak üretici ve aktif dil becerileri yönünden yeterlilik gösteremediği durumda ise alıcı (algısal) iki dillilikten söz edilmektedir. Haznedar (2018, s. 61) baskın toplum içerisinde yaşayan miras dil konuşucularının ikinci ve sonraki kuşaklarının çoğunlukla alıcı iki dilli olduklarından, göçmen dilini anlayan ancak işlevsel olarak konuşamayan yani bu dilde üretim yapamayan bireyler olduklarından bahsetmektedir.

İki dilliliğin boyutları ve sınıflandırılmaları dışında, uygulanış aşamasında etkilendiği birçok unsur bulunmaktadır. Azınlık dilinin hem o dilin konuşurları arasında hem de baskın toplum içerisinde değer görmediği durumlarda iki dilliliğe ilişkin olumsuz bir durumdan söz edilebilir. Birey ya da bir topluluk olarak yapılan dilsel tercihlerin altında pek çok psiko-toplum dilbilimsel faktörler yer almaktadır. İki dilli bir ortamda yer alan azınlık grup, iki dilli olmayı tercih edebileceği gibi ana dilini terk etme yolunu da seçebilmektedir. Azınlık grubunun yapacağı bu tercihin belirlenmesinde siyasi güç ve yönetsel yetkiyi elinde bulunduran grup ile azınlık grubun arasındaki ilişkilerin niteliği, belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çoğunluk grubu, azınlığı dilsel açıdan asimile etme yolunu seçtiğinde, azınlık grubu zamanla kendi dilini korumakta zorlanacak, dil kullanımında ve iletişimde çoğunluk dilini tercih edenlerin sayısı artacaktır. Azınlık grubun ana dili için geri dönülmez aşama ise ebeveynlerin çocukları ile ana dilinde iletişim kurmayı bıraktıkları andır (Kelağa Ahmet, 2005, s. 50-51-54). Bireyin iki dilliliği tercih

etmesi ve ana dilini de kullanması noktasında karşımıza ülkelerin dil politikaları, çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe bakış açıları çıkmaktadır.

Ülkelerin siyasi sınırları içerisindeki yerel dillerin, toplumsal ve bölgesel değişkelerin kullanım koşullarının, ölçünlü dilin hâkimiyetinin belirlendiği dil politikaları bulunmaktadır. Bu politikalar tek dillilik, eşit çok dillilik, ulusal/bölgesel dil dizgeleri olmak üzere üçe ayrılabilir (Eker, 2007, s. 130). İki dillilik sadece bireylerde, onların düşünce sisteminde, ailede ya da toplumda var olmaz. İki dillilik aynı zamanda doğrudan ya da dolaylı olarak bir ulusun politikasıyla iç içedir. Çünkü iki dillilik dil bilimin yanı sıra psikoloji, sosyoloji; toplumdaki güç, statü ve siyasi sistemlerle ilişkili olarak da ele alınmaktadır (Baker, 2011b, s. 367). Devletlerin baskın dil dışındaki dillere karşı tutumuyla şekillenen dil politikaları, iki dilliliğin gelişimine etki etmektedir. İki dilliliği yalnızca kabul eden, iki dilliliği destekleyen, iki dilliliği kabul etmekle birlikte hiçbir destekte bulunmayan durumlar mevcuttur. İki dilli bireyler iki dili de eşit şekilde kullanım alanı bulamayabilirler. Dil kullanım alanlarına bağlı olarak belli dil becerileri ağırlıklı olarak kullanılırken bazıları hiç kullanılmayabilir. Bu durum iki dilin gelişim sürecine ve gelişim alanlarına etki etmektedir.

Gerek iki dilliliğin boyutları, sınıflandırılması gerek ülkelerin iki dilliliğe bakış açıları, farklı iki dilli eğitim modellerinin uygulanmasına neden olmuştur. İki dilli eğitimde uygulanan modellerden bir tanesi daldırma (submersion) modelidir. Bu model, azınlık mensubu ya da göçmen olarak bir ülkede bulunan ailenin çocuğunun ana dilini, okuldaki başarıyı engelleyici bir faktör olarak algılamaktadır. Bu modelde, farklı ana dillerinin ortadan kaldırılması amaçlanmaktadır. Modelin uygulanışında ikinci dil “içinde yüzmesi beklenen havuz” olarak görülür ve azınlık çocuklarının ikinci dil ile kaynaşması, zamanla da ortak kültür potası içinde eriyerek kendi dilini göz ardı etmesi amaçlanmaktadır. Yine ikinci dilin kazandırılmasında geçici-dengeleyici sınıflarla destekli daldırma modeli de uygulanmaktadır. Bu modelde, azınlık ya da göçmen çocuklar ayrı sınıflara koyularak çoğunluk dilinde verilen derslere tabi tutulmaktadırlar. Tecrit ya da soyutlama eğitime yönelik modelde ise sadece azınlık dilinde eğitim verilmektedir. Yani azınlık dili kullanıcıları, çoğunluk dili kullanıcılarından soyutlanmaktadır. Geçici iki dilli eğitimde, azınlık çocuklarına bir süre ana dillerini kullanma izni verilmekte; ancak zamanla ana dilin kullanım oranının azaltılması amaçlanmaktadır. Tek yabancı dille eğitim modelinde, dilsel çoğunluğun dilini konuşan çocuklar, ana dillerinde eğitim görürler. İki dilliliği hedefleyen batırma modelinde ise temel amaç çocukların iki dilli ve iki kültürlü olmalarını

sağlamaktır. Azınlık ana dilinin korunması ve çocuğun kültürel kimliğinin desteklenmesine yönelik iki dilli eğitim modeli de bulunmaktadır. Bu model, çok kültürlülüğü bir zenginlik olarak kabul etmektedir. Çift yönlü iki dilli eğitim modelinde, sınıfta azınlık ve çoğunluk çocuklarının eşit sayıda olmaları ve çocukların dengeli iki dilliler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. İki dillilik ve kültürel çoğulculuğu benimseyen egemen dillerde iki dilli eğitim modelinde ise iki egemen dil, okulda birbirine koşut olarak kullanılmaktadır (Kelağa Ahmet, 2005, s. 76-86). İki dillilik üzerine oluşturulan bu eğitim modellerinin başarılı olma durumu elbette modeli uygulayan sistemin beklentisi ve dil politikasıyla kıyaslanabilecektir. Ancak bu modellerin dil kullanıma etkisine ilişkin çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Barnett vd. (2007), Amerika’da İngilizce-İspanyolca eğitim veren bir okulun iki yönlü daldırma (Two way Immersion-TWI) ve tek dilli İngilizce daldırma (English Immersion-EI) okul öncesi eğitim programlarının çocukların öğrenmesi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmaya göre; İngilizce-İspanyolca iki yönlü daldırma eğitimi veren program öğrencilerin İspanyolca dil gelişimleri olumlu yönde etki etmiş ve İngilizce dil gelişimlerinde herhangi olumsuz bir durum gözlenmemiştir. Tek dilli İngilizce daldırma modelinde ise öğrencilerin İspanyolcaları gerileyerek iki yönlü daldırma modelinin tek dilli daldırma modeline kıyasla daha büyük kazanımlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Peltzer-Karpf tarafından Viyana’da 1999-2003 yılları arasında göçmen ilkökul çocuklarının dil edinimi üzerinde yapılan bir araştırmada Türk çocuklarının, okul dili olan Almancada oldukça zayıf bir yeterliliğe sahip oldukları ortaya konmuştur. Daha da şaşırtıcı olanı bu çocukların aynı zamanda aile dilleri olan Türkçede de zayıf olduklarıdır (Brizic ve Yagmur, 2008, s. 256). Dil, duygu ve düşünceleri anlatmada; ilgi alanlarını, deneyimler, bilgileri aktarmada; soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada en etkili araçtır. Daha önce belirtildiği gibi kişinin duygu, düşünce ve hayal dünyası, ana dili çerçevesinde şekillenmektedir. Bu nedenle çocukların ana dillerinde sahip oldukları yeterlilik düzeyi, onların ikinci dil öğrenimini kaçınılmaz olarak etkilemektedir. Özellikle ana dillerinde zengin bir kelime hazinesine sahip olan çocukların, okul sürecinde öğrendikleri resmî/toplumsal dili daha kolay, okuma ve yazmayı daha erken öğrendikleri bilinmektedir. Ana dili öğretiminin, ikinci dil edinimine olumsuz bir etkisi yoktur. Aksine ana dilini yetkin bir şekilde kullanabilen birey, ikinci dile daha kolay hâkim olur, kendini ifade etme becerileri ve her iki dilde de düşünme becerileri gelişir (Çakır, 2016, s. 96; Yazıcı, Genç İlder ve Glover, 2010, s. 261). Bireyin ana dilinin gelişmesi, onun hem kendi kültürünü

taşımasına yardımcı olacak hem de bulunduğu çevreye uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır.

İki dilli olarak kabul edilen göçmen çocuklar, ikinci dilde eğitimden tam anlamıyla yararlanabilmek için ana dili yeterliliğine sahip olmalıdır (Yazıcı vd., 2010, s. 261). Hem ikinci dilin kazanımında hem ait olunan kültür kümesiyle olan bağın sürdürülmesinde önemli bir rol oynayan ana dili, aileden ve yakın çevreden öğrenileceği için ailelerin hem ana dili hem de ikinci dil öğretiminde dikkat etmeleri gereken süreçlerle karşılaşmaktadır.

Bir çocuğun ikinci dili öğrenmesi için doğru zaman, uygun koşullar ve etkili öğretim stratejileri gereklidir. Dil gelişiminde en önemli şey maruz kalma durumu ve ihtiyaçtır. Çocuk, doğduğu andan itibaren çevresindeki birçok insan tarafından aynı dile maruz bırakıldığında ve çevresiyle etkileşime geçmek için bu dile ihtiyaç duyduğunda, o dili öğrenir. Eğer çocuklar doğdukları andan itibaren çevrelerindeki insanlar tarafından aynı anda iki dile maruz kalırlarsa ve onlarla iletişim kurmak için iki dile de ihtiyaç duyarlarsa, iki dili de öğrenirler (Moaddab, 2012, s. 5271).

Çocuklarını iki dilli olarak yetiştirmek isteyen ya da yetiştirmek durumunda kalan ailelerin zihinlerinde bazı sorular belirmektedir. Dil öğreniminde maruz kalmanın öneminden yola çıkarsak aileler, çocukların her dile yeterince maruz kalmalarını nasıl sağlayacaklardır? Bu soru, dilin edinildiği yaş ve ortam kadar birçok unsurdan etkilenmektedir. Aynı şekilde ailelerin iki dillilik konusunda tereddüt ettiği diğer bir nokta çocuğun iki dilli olması yolundaki “en iyi” yöntemin ne olduğudur. Her ebeveyn çocukla farklı dilde mi iletişim kurmalı yoksa ev ortamında kendi azınlık dillerini kullanıp ikinci dili sosyal çevrede öğrenmesi mi sağlanmalı? Peki, evde dilden dile ya da farklı yöntemden yöntemine geçmek doğru mu? Ebeveynler, çok iyi bir şekilde konuşamadıkları, ana dili kullanıcısı olmadıkları bir dili, çocuklarına ana dili olarak öğretebilirler mi? Çocuk, ev ortamında değil de okula başladıktan sonra iki dilli olsa ne olur? (Grosjean, 2009). Bu soruların tek bir doğru cevabı olmamakla birlikte çocuklarını iki dilli yetiştirmek isteyen ya da iki dilli çocuklar yetiştirmek durumunda kalan aileler için çocukların dil gelişimi, dili öğrendikleri kişi, dili öğrendikleri çevre, dile maruz kalmaya başladıkları yaş önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bebeklerin yaklaşık on aylıkken açılan bir dil öğrenme pencereleri vardır. Bebekler, erken dönemlerde duymaya başlarlar. Hatta anne karnında duyma işleminin gerçekleştiğine ilişkin kanıtlar vardır. Bebekler, duydukları sesleri taklit etmeye başladıktan sonra kendisiyle ilgilenen kişinin -anne, baba, bakıcı vb.- tepkileriyle birlikte seslerle anlamlar

arasında bağ kurmaya başlar. Doğumdan sonra iki yıl içerisinde de şaşırtıcı bir şekilde dil edinilir. Üç yaşına geldiklerinde temel cümle ve dil bilgisi yapısını hem fark etmeye hem kullanmaya başlar; günlük yaşantılarında kullanacakları temel kelimeleri kapsayan kelime hazinesini edinirler. Ev içerisinde bebeklerin kendileriyle ilgilenen kişiyle konuşma istekleri fazladır. Bebekler için ev içerisindeki konuşmalar, genellikler ihtiyaç duydukları şeyleri belirtmeleriyle gerçekleşir. Bebek, arkadaşlarıyla oynamaya başladığında ise oyunlarda kullanacağı dili öğrenmeye çalışır. Sonrasında okul yaşantısı başladığında da yine dil çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bebeğin ev ortamında birden fazla dil varsa, bebek konuşmaya başlamadan önce farklı dilleri işlemeyi ve ayırmayı öğrenecektir. Bebeğin ev ortamında birden fazla dili tanınması, ebeveynlerin kendi ana dillerini -farklı ana dillerine sahip ebeveynler- kullanmalarından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra kendi aralarında, bebeğin kullanmasını ve tanınmasını istedikleri, üçüncü bir dili de kullanabilirler. Ancak bebeğin herhangi bir dilde ana dili dinleyicisi/konuşucusu olması isteniyorsa bebeğin ana dili seslerini duyması önemlidir (Moaddab, 2012, s. 5270-5271). Bir çocuğa ebeveynlerinden herhangi birinin ana dili olmayan bir dili öğretmek pek iyi bir fikir değildir. Ebeveynler tamamen iki dilli değillerse yani her iki dili de ana dili düzeyinde kullanamıyorlarsa, çocuğun duyduğu ve taklit etmeye çalıştığı sesler yabancı bir aksanla ortaya çıkacaktır. Benzer şekilde, ebeveyn ana dili olmayan dili son derece iyi şekilde konuşmuyorsa, çocuk ebeveynin bu dilde yaptığı hataları da öğrenecektir. Sonuç olarak, ebeveynin bilmediği bir dili çocuğa öğretmeye çalışması, çocuğun zihninin karışmasına neden olacaktır. Bu nedenle öncelikle çocuğun ebeveynlerinin ana dili/ana dillerini iyi bir şekilde öğrenmesini, bu dilde anlamlı iletişim kurmasını ve bu dilde başka çocuklarla oyunlar oynamasını beklemek gerekmektedir (Moaddab, 2012, s. 5271).

Bebeğin zihninde açılan dil penceresinin kapanıp kapanmayacağı, kapanacaksa ne zaman kapanacağı dil bilimciler tarafından tartışılmaktadır. Ancak dil öğreniminde; çocuğun zihninin esnek ve açık olduğu, başka bilgilerle karıştırılmadığı, toplum gözünde hangi dillerin prestijli hangilerinin önemsiz görüldüğünü bilmediği uygun bir zaman olduğu açıktır. Zihin, dilden başka şeyleri öğrenmeye çalışırken dil öğrenimi için daha az işlem alanı kalır. Bu nedenlerle ikinci dil öğrenimi için en uygun zaman, “birinci dil ile aynı zamanda” gibi görünmektedir. Yani ebeveynlerin desteğiyle, doğumdan üç yıla kadar sürecek bir öğrenim süreci. Böylelikle eş zamanlı olarak iki dilliliğin sağlanması söz konusu olacaktır. Eş zamanlı olarak ikinci dilin öğretimine karşın çocuğun öncelikle ana dilini öğrenmesi, ardından üç yaşından itibaren ikinci dil öğretiminin başlamasının daha uygun

olacağı yönünde görüşler de mevcuttur. Bu görüşe göre ikinci dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken nokta, çocuğun ana dilinde duygu, düşünce, isteklerini ifade edebilir ve soru sorabilir olmasıdır. Bu görüşe göre ikinci dil öğretimi için ilk zamanlama, 3-6 yaş aralığıdır. Üçüncü, dördüncü ve daha fazla dil öğrenmek için en uygun zaman ise iki ila yedi yaş arasında görünmektedir. İkinci dil öğrenmek için çocuğun karşısına çıkan bir diğer zaman dilimi ise on ila on üç yaş arasındadır. Bu yaşlarda ikinci dil öğrenimi ebeveynlerin ya da toplumun dili olmadığı durumlarda ortaya çıkar. Birçok müfredatta “yabancı dil” öğreniminin bu yaş çocuklarının sınıf düzeylerinde yoğunlaşmasının nedeni budur. Bazı dil çalışmacılarına göre ise ikinci dil öğrenimi için uygun olan diğer bir dönem 8-12 yaş aralığıdır (Çakır, 2016, s. 90; Moaddab, 2012, s. 5271).

İki farklı dili evde, okulda ya da sosyal çevresinde edinen çocukların bazılarının iki dili de etkin bir şekilde kullandığı bazılarının ise bir dili daha etkili kullandığı görülmektedir. Çocuğun etkin şekilde dil kullanımına etki eden faktörlerin başında, sosyal çevresinden almış olduğu dil girdilerinin düzenli kullanımı bulunmaktadır. Yani çocuk, edindiği dil girdilerini kullanabileceği sosyal ortamlarda bulunmalı, iletişim sürecinde yer almalıdır (Yazıcı ve Temel, 2011, s. 146). Dil gelişimi, iki dilliliğin oluşumu, ana dilin ikinci dil öğrenme üzerindeki etkilerine bakıldığında yurt dışında yaşayan Türklerin, çocuklarına ana dili olarak Türkçeyi öğretmelerinin çocukların bulundukları sosyal çevrenin dilini edinmelerinde kolaylık sağlayacağı bilinmektedir. Türkçeyi ana dili olarak öğrenmek, çocukların Türk kültür çevresi içerisinde kalmalarına da yardımcı olacaktır. Bu vesileyle de dil, kültür ve kimlik aktarımı; kaçınılmaz olan iki dillilik ortamında bile devam edecektir.

2.1.4. Dil Seçimi

Dil seçiminin temelinde insanın hissettiği aidiyet duygusunun yattığı düşünülmektedir. İnsan kendini nereye ait hissediyorsa seçme hakkını da aidiyet hissettiği dilden yana kullanması beklenir. Ancak bazı durumlar kişinin kendi seçiminin dışında tercihler yapmasına neden olabilir. Örneğin günlük yaşamımızda işimizin, etkileşimde bulunduğumuz ortamın ve kişilerin bize yüklediği görevlerin gerektirdiği şekilde bir üslup belirleriz. Aile içinde konuştuğumuz gibi resmî bir kurumda konuşamayız. Bu üslup kimi zaman kullanılan dili de etkilemektedir.

Bu doğrultuda birey, kimi zaman birden çok dile de hâkim olabilir. Resmî çok dillilik stratejileri, bir devletin siyasal sınırları içerisindeki birden fazla dile resmî statü tanınmasını,

daha açık ifadeyle söz konusu dillerin eğitimde, iş dünyasında, devletin kimi fonksiyonlarında yasal olarak kullanılabilmesini ifade eder (Sadoğlu, 2003, s. 43). Bununla birlikte bireysel ve toplumsal kabuller de dil seçiminde birer etkindir.

Bireysel dil, konuşanlar tarafından meydana getirilen ve dil sistemini öğrenmek amacıyla dilbilimciler tarafından araştırılan metinlerin toplamıdır. Bireysel dil her zaman belirli dilsel oluşumların (yazı dili, bölgesel veya sosyal diyalekt) en küçük temsilcisidir, onun yapı, norm ve kullanımının en belirgin, ortak özelliklerini kendinde toplar (Uluoğlu, 2015, s. 41) Bireysel dil farklılıklarından kaynaklanan farklar sebebiyle dil engellerinin ortaya çıkması muhtemeldir. Toplumda oluşmuş genellikle meslek merkezli olan grupların kullandığı dile ise toplumsal dil denir. Bu grupların kullandıkları terimsel sözcük dağarcıkları da ‘jargon’ adını alır (Güven, 2012, s.58; Uysal, 2019, s. 227).

İçinde yaşanılan toplumun dili, kişinin ana dilinden farklı olabilir. Böyle durumlarda kişi kendini baskın dilin etkisinde hissedebilir ve bir seçime gidebilir. Baskın olan toplum dilinin sürdürümü bu bakımdan önem arz edecek ve ilk sırayı alacaktır. Kişinin kendi ana dilini kullanırken baskın dilin etkisinde kalarak ana dilini konuştuğu, yazdığı esnada baskın dilin etkisiyle araya bu dilin kullanımlarını eklemesi mümkündür. Böylesi bir durumda diglossia adı verilen dilbilimsel durumun da meydana gelmesi muhtemeldir.

Diglossia, bir toplulukta aynı dilin iki varyantının bir arada bulunması anlamına gelmektedir. Genellikle bu iki dilden biri edebî ve resmî bir kullanıma sahipken diğeri halkın büyük bölümü tarafından konuşulan ortak bir lehçedir. Bir örnek vermek gerekirse, Yunanistan’da klasik Yunancadan epey etkilenmiş olan Kathaverusa edebî dil olarak kullanılırken halk tarafından Dimotiki adı verilen dil tercih edilir (Duignan ve Sampaolo, 2016; Uysal, 2019, s. 227).

Bireysel ve toplumsal dilin yanı sıra dil seçiminde önemli olan bir diğer faktör toplumsal kabule yön veren ortak dildir. Ortak dil, farklı ağızları, lehçeleri (diyalekt) ve sınıf dillerini (jargon) daha üst bir biçimde birleştiren, herkesin kullandığı dildir (İmer, 1990; Sadoğlu, 2003, s. 25). Toplum içerisinde dil farklılıklarının olduğu durumlarda resmî ve gayriresmî durumlarda dil seçimleri farklı olabilmektedir. Kimlerle, nerede ve ne hakkında konuşulduğu, dil seçimini etkilemektedir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni kapsamında bu durum, dil işlevi olarak adlandırılmaktadır.

İletişimin konusu, muhatapları dil seçiminde son derecede belirleyicidir. Aile içinde tercih edilen bir dil çocuk için öğretim dili olmayabilir. Çocuğun arkadaşlarıyla konuştuğu dil,

ailesiyle konuştuğu özel bir konuda kullanmayı tercih etmeyeceği bir dil olabilir. Ailesiyle konuşacağı konunun duygusal ya da psikolojik derinliği dil seçimine etki edebilir.

Anılan sosyolojik faktörlerin yanı sıra dil politikaları ve uluslaşma hamleleri de bireysel ve toplumsal dil seçimine doğrudan etki etmektedir. Bu noktada dil politikası, bireyin dil seçimine yön vermektedir. Dil politikası, bir ülkenin kendi resmî diline karşı takındığı ilmî tutumu temsil eder. Dil politikası içerisinde azınlık dilleri, yapay diller, tehlike altındaki diller, dil ölümleri, çok dillilik ve çoğul dillilik kavramları sosyolojik dinamiklere göre şekillenir (Uysal, 2019, s. 197).

İlk örneğini Fransız Devrimi'nde gördüğümüz siyasal ulusçuluk modeli, monarşiye karşı verilen bir iç savaşın sonunda hayata geçirilmiştir. Ancak monarşinin yerine ikame edilen ulus-devlet, merkezîyetçi monarşinin temel kurumlarından birçoğunu aynen devralmıştı. Bu noktada ulusçuluğun işlevi, mutlak monarşiden devralınan siyasal forma yeni bir içerik kazandırmak oldu. Ulus-devlet; eğitimden bürokrasiye, sanattan spora kadar hemen her alanı ulusal bir ruhla yeniden şekillendirmeye başladı. Amaç, yurttaş en üst aidiyet biçimi olarak ulusa bağlı kılmaktır. Bu bağlamda dil, en etkili uluslaştırma araçlarından biri olarak kabul edildi ve ulusal eğitim dili, ulusal yayın dili ve ulusal kültür dili gibi adlarla farklı alanlarda yaygınlaştırıldı (Sadoğlu, 2003, s. 3).

Toplumsal ve siyasal faktörler devrede olduğunda dahi dil seçimi, doğrudan bireyin nörolojik refleksiyle ilgilidir. Bu durum, kimi zaman iki dilli bireylerin lehine sonuçlar da sağlamaktadır. “İki dilli bireyler, bildikleri iki dillerden birinde bildikleri bir nesnenin adını söylemek gibi basit bir sözlü üretim aktivitesi gerçekleştirdiklerinde dahi her iki dil yapısının da o anda aktif olduğuna ve performansı etkilediğine dair literatürde kanıt niteliğinde çalışmalar vardır” (Colome, 2001; Kroll, Bob ve Wodniecka, 2006; Kroll vd., 2008, s. 416). Meuter ve Allport (1999), konuşulacak dil seçimini belirleyen dilbilimsel kontrol mekanizmalarını *sui generis*, diğer bir tabirle nevi şahsına münhasır bir süreç olarak adlandırmaktadır. Dolayısıyla iki dilli her bireyde bu süreç, bir diğerinden farklı işleyecektir. Bununla birlikte her iki dilde de konuşma becerisine haiz olan iki dilli bireyler, genellikle dil seçiminde ve dillerini birbirinden ayrı tutmada başarılıdırlar (Meuter ve Allport, 1999, s. 25). Dil seçimi konusunda bu noktada dil sürdürümü, dil kayması ve dil ölümü kavramları üzerinde de inceleme yapmak gerekmektedir.

2.1.5. Dil Sürdürümü, Dil Kayması, Dil Ölümü

Bir dil, birkaç şarkı söylemekle ya da posta pulu üstüne bir söz bastırmakla kurtarılamaz. Resmi statü kazandırılarak okullarda öğretilmesi sağlanarak bile kurtarılamaz. Kullanılmasıyla (ne kadar kusurlu kullanılırsa kullanılsın), artık zorlama ya da yapma olmayan doğal bir varlığa dönüşüncüye dek hayatın her alanına sokulup kullanılmasıyla, düşünülebilecek her fırsatta kullanılmasıyla kurtarılır. a'Ghobhainn (Nettle, 2002).

Yeryüzündeki dillerin birbirleriyle etkileşimi, onların hem canlı kalmasını hem de bu etkileşim sonucunda yeni kazanımlarla zenginleşerek gelişmelerini sağlamaktadır. Bu etkileşimlerin dengesi ve dillerin birbirleri üzerindeki direnci oldukça önemlidir. Dilin canlı bir varlık olduğundan yola çıkarak dillerin de birbirlerini pasifleştirerek eritebileceğini unutmamak gerekir. Bu durumlarda dil ölümü meydana gelmektedir.

Kültürler arası etkileşim yoluyla, iki ya da daha fazla dilden alınan öğelerin ortak kullanımına dayanan ve zamanla kendine özgü bir yapı kazanmış olan dillere karma dil adı verilmektedir. Örneğin, Akdeniz kıyılarında konuşulan Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca karışımı olan Sabir, karma bir dildir (Altınörs, 2000, s. 48). Toplumun geneli tarafından konuşulan dilin azınlık dilini etkisi altına alması beklenen bir durumdur. Dilin korunması, sürdürülmesi gibi durumların altında pek çok psikolojik sebep de yatmaktadır. Bu durum, azınlık olan topluluğun dinamiğine de bağlıdır.

Bireyin birden fazla dil ile ilişkide olduğu toplumlarda içinde bulunulan duruma göre ana dili ile birlikte başka bir dilin veya dillerin sürdürümü devam eder. Ancak kimi zaman ana dili sürdürümü yavaşladığında bu dilin yerini diğer dil ya da dillerin alması söz konusu olabilir. Bu durum genellikle kuşaklararasıdaki geçişlerde rastlanılan bir davranış olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil kayması olarak adlandırılan bu durumun zamana yayılarak gerçekleştiği aşikârdır. “Hiçbir dil aniden başka bir dilin yerini almaz. A dilinin baskın olduğu bir dil topluluğu içerisinde A ve B dili bir süre birlikte kullanılır. Daha sonra B dili A dilinin yerini alarak topluluk içerisinde baskın hâle gelir” (İnan, 2018, s.41). Genellikle ilk kuşaklar kendi aralarında ana dillerini konuşurken ikinci kuşağın okul çevresiyle tanışarak baskın dilin eğitim ve sosyal çevresine giriş yapmasıyla birlikte dil kayması gerçekleşerek baskın dil lehine bir hâkimiyet durumu oluşmaya başlar. Üçüncü kuşakta ise baskın dili özümseme durumu, gelişen sosyoekonomik koşullarla birlikte tepe noktaya ulaşmıştır. İnan (2018, s.42) dil kayması sürecinin sonuna gelindiğinde bireylerin baskın dil içerisinde kendi miras dillerini kaybetmekten duydukları hayıflanmayı dile getirerek, bu durumun kuşaklar için bir utanç meselesi olarak görülmesiyle birlikte geri dönüş için geç kalınmış bir süreç olduğundan bahsetmektedir.

İlk nesle kıyasla ikinci nesilde İngilizceye yönelik dil değıştirmi daha fazla olduğunu dile getiren Yagmur, De Bot ve Korzilius (1999, s. 66) Türkçenin sosyal statüsünün, hem Türkçe konuşanların hem de toplumun genelinin nezdinde düşük olarak görüldüğü sürece dil erozyonunun devam edeceğini belirterek dil kaymasına ilişkin durumun ciddiyetine dikkat çekmektedir.

Bütün bu durumlardan çok farklı olarak dil ölümünden de söz etmek gerekir. Bir dilin hiç konuşucusunun kalmaması durumu dil ölümü olarak adlandırılmaktadır. Dil sürdürümünün yavaşlaması, durağan hâle gelmesi, azalması sonrasında dil ölümünün gerçekleşmesi olağan bir durumdur. Azınlık ve göçmen dillerinin yanı sıra yerel diller, kabile dilleri potansiyel olarak bu tehlikeyi taşımaktadırlar. Ayrıca bir dilin konuşucularının yaş piramidi, o dilin akıbeti hakkında bilgi verebilir. Dili konuşan genç neslin azalması, o dilin yok olmasına neden olabilir. Bir dilin ölümü, aynı zamanda bir kültürün yitimidir.

“Ana vatandan uzak yaşayan -ilk ve ikinci kuşaklar için olmasa bile- özellikle üçüncü kuşak göçmenlerin karşılaşılabileceğı en büyük sorun, dil kaybıdır. Carol (2009, s. 10-11), dil kaybının en önemli sebebini aile olarak göstermektedir. Araştırmacıya göre ana dil, özellikle ikinci kuşaktan sonra zayıflamaya başlar. Göçmenler ana dillerini çocuklarına aktaramadıkları için ve tabii ki ana dilin kullanılabileceğı alanlar da sınırlı olduğundan ana dil, üçüncü kuşakta yavaş yavaş yok olma sürecine girer” (Parlak, 2014a, s. 12).

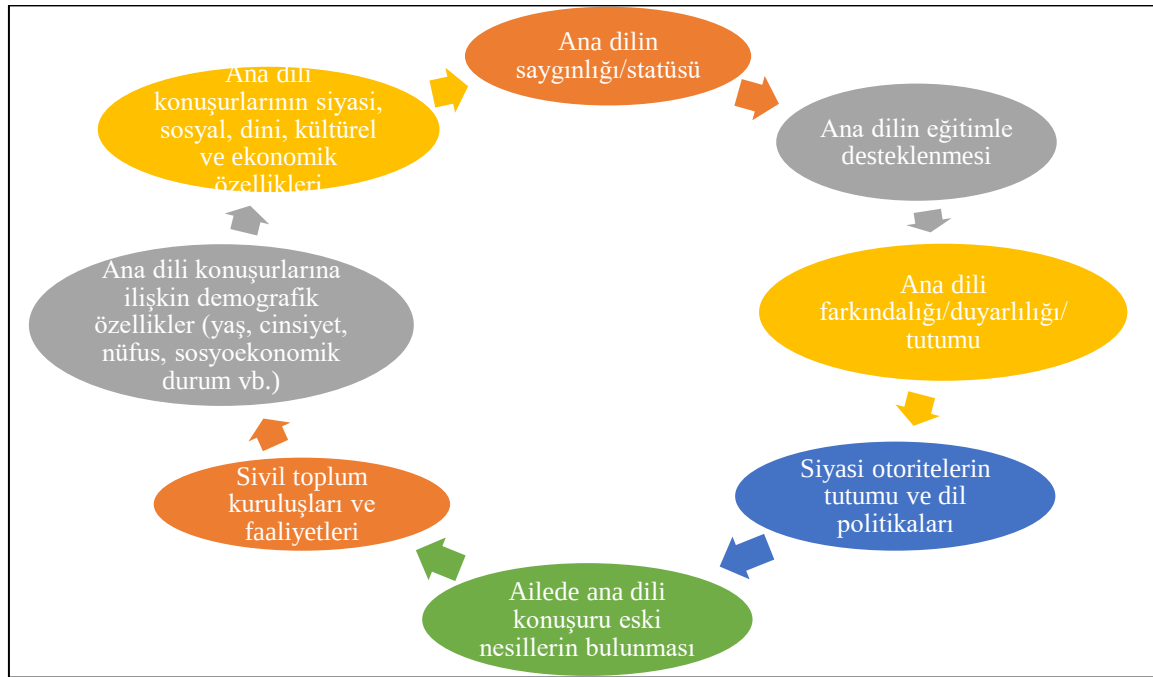
Bir dilin tarihi, saygınlığı, standartlaşma derecesi, o dilsel topluluk için gurur ya da utanç kaynağı olabileceğı için bu dil grubunun canlılığını, varoluşunu kolaylaştırabilir ya da engelleyebilir (Giles, Bourhis ve Taylor, 1977, s. 312). Sanayileşmenin, gelişmenin, piyasa ekonomisinin taşıyıcısı olan devletler kendi dillerini yayar, diğere dilleri öldürürler. Üstün gelen diller kullanıcılarına çok büyük toplumsal ilerleme olanakları sunarlar. Ölen dilleri konuşucularının kendileri dillerini terk ederler. İki dilli erkekler, iki dilli kadınlar ilk dillerini çocuklarına aktarmamayı tercih etmektedirler. Çocuklarının egemen dili konuşmaları ve topluma en iyi şansla girmeleri için bunu yapmaktadırlar. Galya’nın Sezar tarafından fethedilmesinden sonra Galya halkının büyük bir bölümü çocuklarına Roma dünyasıyla bütünleşebilmeleri için bilinçli bir şekilde Galya dilini öğretmemeyi tercih etmiştir. Böylece beş yüzyılın sonunda ilk bin yılın ortalarına doğru kimse Galya dilini konuşmuyordu. Aynı durum günümüzde Meksika’da gerçekleşmekte, Amerika yerlileri İspanyolca için kendi dillerini terk etmektedirler (Picq vd., 2014, s. 86).

Bir görüşe göre (Picq vd., 2014) gelecekte pek çok dil ortadan kalkacak, çok konuşulan dillerin ağırlığı daha da artacaktır. Bir devlet tarafından korunan dillerin çoğı, yazısı

olanların büyük bölümü varlığını koruyacaktır. Fransızca yazılı bir dil ve birçok ülkenin de resmî dilidir. Çocuklara sağlıklı bir yaş piramidi ile aktarılmakta ayrıca Fransızca konuşulan ülkelere giden yetişkin göçmenler tarafından ikinci dil olarak öğrenilmektedir. Bu yüzden Fransızca adına kaygılanacak bir durum yoktur. (Picq vd., 2014, s. 87).

Herder'e göre dil ile ulus arasında karşılıklı bir bağımlılık söz konusudur ve ulusal diller, insanlığın farklı bölümlere ayrılmasının gerekçesini de oluşturur. Çünkü dil çeşitliliği sayesinde farklı dil topluluklarıyla iletişim kuramayan insanlar, kendi özgün kültürlerini korumak ve geliştirmek zorunda kalırlar. Organik bir gelişme seyrine sahip olan ulusal diller, bütünüyle halkın ruhunun yaratımlarıdır. Bu anlamda ortak dil, bir ulusun canı veya ruhu demektir. Dolayısıyla bir halkın kendi dilinden vazgeçmesi, kendi doğallığını ve özgünlüğünü yok etmesi demektir (Minogue, 1967; Sadoğlu, 2003, s. 28).

Dillerin ve kültürlerin ait oldukları coğrafyaların dışında varlıklarını sürdürebilmelerinde, göçmen toplumun kendi dil ve kültürlerine ilişkin tutumlarının yanı sıra yaşatılmaya çalışıldıkları ülkelerin politik, ekonomik ve kültürel durumu da etki etmektedir. Dolayısıyla Türkçenin sürdürülmesi, baskın topluma ve o toplumdaki göçmen grubun özelliklerine göre değişim gösterdiği söylenebilir. Ana dilin sürdürümünde etkili olduğu düşünülen bazı değişkenlerden bahsetmek mümkündür (Bk. Şekil 3).



Şekil 3. Dil sürdürümüne etki eden faktörler

Dil sürdürümünde yaratıcı dış müdahaleler, şekilden anlaşılacağı gibi dilin yaygınlaşmasını da sağlayabilmektedir:

Dil planlaması kapsamında ele alınan bu kavram, yaratıcı ve sınırlandırıcı müdahale olarak ayrılır. Yaratıcı müdahale, yazılı olmayan bir dilin yazılı hâle dönüştürülmesini, alfabe ve imlasının standart hâle getirilmesini ve yeni sözcüklerin üretimini içerir. Sınırlandırıcı müdahaleler ise coğrafi ve toplumsal farklılaşma karşısında standartlaştırmayı ya da dilin yabancı etkilerden temizlenmesi amacıyla özleştirmeyi ifade eder (Hamers-Blanc, 1991; Sadoğlu, 2010, s. 39).

Dil sürdürümüne etki eden faktörler incelendiğinde bunların sosyolingustik yapılanmayla beslendiği görülmektedir. Dil fenomenini toplumsal olgularla ilişkisinde inceleyen dilbilim ile sosyolojinin ara kesitinde yer alan bilim dalı, sosyolengüistik (dil sosyolojisi) olarak adlandırılmaktadır (Altınörs, 2000, s. 73). Atasözü ve deyimler, türkü, mani, ninni ve şiirler, jargon ve argo kullanımı, dönemsel dil özellikleri, cinsiyete göre dil kullanım özellikleri, yasaklı kelimeler ve dil devrimleri, iki dillilik, çok dillilik ve çoğul dillilik, dil sosyolojisinin başlıca çalışma alanlarıdır (Uysal, 2019, s. 226). Bu bağlamda birinci kabul, ana dilin saygınlığı ve statüsüdür. Ana dilin devlet tarafından resmî/ulusal dil olarak kabul edilmesi, dilin saygınlığını artıran başlıca faktördür.

Ana dilin eğitimle desteklenmesi, devletin resmî dil politikası kapsamında korunan bir haktır. Nitekim Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkındaki Kanun'un Madde 2, a bendinde aşağıdaki ifade yer almaktadır:

Eğitim ve öğretim kurumlarında, Türk vatandaşlarına Türkçeden başka hiçbir dil, ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Ancak, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi için, Özel Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine tâbi olmak üzere özel kurslar açılabilir; bu kurslarda ve diğer dil kurslarında aynı maksatla dil dersleri oluşturulabilir. Bu kurslar ve derslerde, Cumhuriyetin Anayasada belirtilen temel niteliklerine, Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne aykırı öğretim yapılamaz. Bu kursların ve derslerin açılmasına ve denetimine ilişkin esas ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir. (Ek cümleler: 2/3/2014-6529/11 md.)

Evlilik şekli (grup içi ya da grup dışı) ise dil korunumu ve kaybı çalışmalarındaki bir başka önemli değişkendir. Azınlık dili grubuna mensup biri, diğer etnolinguistik gruptan biri ile

evlendiğinde, çoğunluk diline kayma şansı (ya da risk) büyük bir ihtimalle olasıdır (Yağmur, 2017).

Siyasi otoritelerin tutumu ve dil politikaları, doğrudan Anayasa'nın kurucu maddeleri ile ilişkilidir. Siyasi parti mevzuatlarında yer alan ana dil ve eğitim hakkındaki maddeleri bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Yine sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri de bu minvalde değerlendirilebilir.

Dil sürdürümünün karşısındaki kavram, dil engelidir. Dil engelleri, alt sosyoekonomik aileden gelen bir çocuğun okulda veya bulunduğu ortamda orta ve üst sosyoekonomik ailelerin çocuklarının dil normlarına uyarak konuşabildiği gibi konuşamaması, kendi yerel dilinin standart dili anlamasına engel oluşudur (Güven, 2012, s. 58; Uysal, 2019, s. 227). Özellikle tehlikedeki diller yahut ulus ötesi vatandaşların ana dilleri için kendinden öncesi nesiller tarafından ana dilinin seçimi, belirleyici faktördür. Ana dili konuşurlarının siyasi, sosyal, dinî, kültürel ve ekonomik özellikleri ile demografik özellikleri de dil sürdürümünü etkileyen unsurlardandır.

2.2. Yurt Dışındaki Türk Varlığı

Türkiye Cumhuriyeti'nden yurt dışına doğru resmî göç kayıtları, işçi hareketliliğiyle başlamıştır. Modern çağın getirdiği tekniklerle birlikte “Fordist Dönem” olarak adlandırılabilir insan gücü yerine iş gücü anlayışı ön plana çıkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nden öncelikle Avrupa'ya doğru başlayan bu göç hareketliliği, daha sonra ikili anlaşmalar vasıtasıyla diğer kıtalara da yayılmıştır. Bununla birlikte insanlar, ülkelerini değiştirirken yanlarında sadece iş güçlerini değil; kültür, görgü, dil, örf ve âdetlerini de götürmeye çabalamışlardır. Yurt dışına çeşitli amaçlarla giden Türklerin büyük bir kısmı bu ülkelerde bir süre kalıp para biriktirip tekrar Türkiye'ye dönmeyi amaçlamış ancak kalıcı olarak yerleşerek gittikleri ülkenin vatandaşlığını almışlardır.

Yurt dışına 1960'larda geri dönme planları ile işçi olarak giden Türkler bu planlarını ertelemiş, geçen elli yılın ardından çoğu -artık sadece işçi konumunda olmayıp- milletvekilliği, yerel yöneticilik, doktorluk, avukatlık gibi mesleklerle yaşadıkları ülkenin ekonomik, kültürel ve politik alanlarında söz sahibi olmaya başlamışlardır. (Şen, 2010, s. 240)

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı'nın verilerine göre şu anda yurt dışında 6 milyonu aşkın Türk vatandaşının yaşadığı bilinmektedir. Bu sayının da yaklaşık 5.5 milyonunun Batı Avrupa ülkelerinde yaşadığı bilinmektedir. Türkiye'ye kesin dönüş yapmış olan yaklaşık 3 milyon Türk vatandaşıyla birlikte 9 milyon civarında bir Türk göçünden söz etmek mümkündür.

Aile birleşimi ve doğum gibi sebeplerle çoğalan nesiller neticesinde yurt dışındaki Türk varlığı giderek artış göstermiştir. Bu artış, Türkçenin de konuşulma coğrafyasını doğrudan etkilemiştir. “Üzerinde hangi bayrak dalgalanırsa dalgalansın, Türkçenin yazıldığı ve konuşulduğu her coğrafya Türk kültür sınırının içerisinde. Günümüzde Kuzeydoğu Asya’dan, Afrika’nın ortalarına, Çin Seddi’nden Avrupa’nın içlerine kadar Türk milletini birbirine bağlayan en önemli bağ Türkçedir” (Demir, 2005, s. 133).

İnan (2014), 1966 nüfus sayımına göre Avustralya’daki Türklerin sayısının 2.500 olduğunu belirtmiştir. Yağmur (2017), 1991’de Avustralya’da Türkiye doğumlu 27.770 kişinin yaşamakta olduğunu belirtir. Tezcan (2000) ise Avustralya’daki Türk nüfusunu 10.000 olarak ifade etmektedir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının 2007 verilerine göre ise Avustralya, 65.000 civarında Türk nüfusa sahiptir. 2011 yılı istatistiklerine göre ise Avustralya’daki Türk göçmenlerin sayısı 66.919’dur (Department of Immigration and Citizenship, 2019). Melbourne Başkonsolosluğu 2015 yılı verilerine göre 150 bin, 2016 yılı Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) verilerine göre Türk nüfus, 82.869’dur. Australian Bureau Statistics 2016 nüfus sayımı verilerine göre ise Avustralya’da Türk nüfusu 72.968’dir. Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının verilerine göre ise Avustralya’da şu an 115 bin civarında Türk yaşamaktadır.

Avustralya ile Batı Avrupalı ülkeler arasındaki temel fark, Batı Avrupalı ülkelere sunulan "yabancı" ya da "misafir işçi" statülerinin tam tersi olarak, Avustralya tarafından tüm göçmen gruplarına kalıcı oturma statüsünün sunulmasıdır (Yağmur, 2017, s. 1550). 1950’li yıllarda üç haneli rakamlardan başlayarak bugün 115 bin kişilik Türk nüfusunun Avustralya’da yer almasının en temel sebeplerinden birisi de bu olduğu düşünülmektedir.

2.2.1. Avustralya ile İlgili Temel Bilgiler

Avustralya güney yarım kürede konumlanan, dünyanın en küçük kıtası fakat en büyük altıncı ülkesidir. Bütün bir kıta üzerinde konumlanan tek ülkedir. Australian Bureau Statistics 2016 nüfus sayımı verilerine göre toplam nüfusu yaklaşık olarak 23.4 milyondur. Her ne kadar resmî dili İngilizce olarak bilinse de Avustralya’nın kâğıt üzerinde resmî bir dili yoktur. Çok dilli ve çok kültürlü ülke yapısıyla bağdaşmadığı düşünülen resmî dil yerine nüfusun çoğunluğunun (yaklaşık olarak %73) kullandığı dil olması nedeniyle İngilizce ana dil olarak kabul görmektedir (ATS, 2020). Avustralya, çok kültürlü bir göçmen ülkesidir ve nüfusun yaklaşık %91’ini Avrupa kökenliler (çoğunluğu İngiliz ve İrlandalı olmak üzere), %7’sini ise Asya kökenliler oluşturmaktadır. Avustralya’nın yerlisi

olarak bilinen Aborjinlerin, nüfusun %2'lik bir kısmını oluşturduğu tahmin edilmektedir (Dışişleri Bakanlığı, 2019).

Avustralya'ya ilk yerleşenler, benzersiz kültürleri ve gelenekleri dünyanın en eskilerinden biri olan Aborjinler ve Torres Strait Adası insanları oldu. Göçle gelen ilk insanlar çoğunlukla Britanya ve İrlanda'dan idi ve bu Anglo-Kelt mirasının Avustralya'nın tarihî, kültürü ve politik gelenekleri üzerinde önemli ve devam eden bir etkisi vardır. Daha sonraki göç dalgaları Afrika'dan, Asya'dan, Amerika kıtasından ve Avrupa'dan insanları getirdi ve bunların hepsi Avustralya'ya ve yaşam tarzına kendi benzersiz katkılarını yaptılar (AGDIBP, 2016, s. 7).



Şekil 4. Avustralya haritası. <https://www.nationsonline.org/oneworld/map/australia-political-map.htm> sayfasından erişilmiştir.

Federal parlamenter demokrasi ile yönetilen Avustralya, yapısı gereği 6 eyalet ve 2 bölgeden oluşmaktadır. New South Wales (Yeni Güney Galler) Eyaleti, Victoria Eyaleti, Queensland Eyaleti, Batı Avustralya Eyaleti, Güney Avustralya Eyaleti, Tazmanya Eyaleti ile Başkent Bölgesi ve Kuzey Avustralya Bölgesi birlikte bu yapılanmayı oluşturur.

Avustralya yüksek yaşam standardına sahip, refah seviyesi yüksek ve çatışma ve kaostan uzak bir ülkedir. Diğer çok dilli ülkelerin aksine Avustralya’da konuşulan ve tüm nüfusun %21’ine denk gelen 300 civarında dil ve bu dile ait çok kültürlü yapı, ülkede sorun teşkil etmemiştir. Avustralya’nın coğrafi, etnografik, siyasi ve çok kültürlülüğe açık yapısının sağladığı avantajlar, Türkiye Cumhuriyeti’ndeki potansiyel göçmenlerin de Avrupa’dan sonra yöneldiği coğrafyalardan biri olmasını sağlamıştır.

2.2.2. Avustralya’ya Türk İşçi Göçü ve Türklerin Avustralya’daki Tarihsel Süreci

19. yüzyılın başında Avustralya’da Osmanlı İmparatorluğu doğumlu yaklaşık 20 kişi olduğu, 1911 nüfus sayımına göre bu sayının 322’ye ulaştığı bilinmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasına kadar düşük sayılarda seyreden Türk nüfusu, 1954 yılında 1036’ya, 1966 yılında da 2500’e ulaşmıştır. Avustralya’ya yapılan ufak çaptaki bu göçler yalnızca Türkiye’den yapılmamış, Kıbrıslı Türkler, 1940’lı yılların başlarında Avustralya’ya göç etmeye başlamışlardır (Australian Government Department of Immigration and Citizenship, 2019; ACARA, 2019, Şimşir, 1997, s. 7). Dolayısıyla 1967 yılında Türkiye’den Avustralya’ya yapılan ilk sistemli göçe kadar Avustralya’da bulunan Türk nüfusunun bu şekilde oluştuğunu kaynaklara dayanarak söylemek mümkündür. Ancak Yağmur (2017, s. 1553) Göçmenlik Çok Kültürlülük ve Nüfus Araştırmaları Bürosu’nun (BIMPR) verilerine dayanarak Türkiye’den gelen Türk, Rum, Ermeniler ve diğer azınlıkların Türkiye doğumlu olarak kayda geçirildiği için Türk etnisitesine dâhil edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca 1911 yılı verilerinde yer alan 300 civarı Türk nüfusun I. Dünya Savaşı sırasında azaldığı, 1945 ile 1968 yılları arasındaki dönemdeki Türk nüfusun da farklı arka planlara (Bulgar mültecileri, Kıbrıslı Türkler ve Türkiye doğumlu Rumlar) sahip olduklarını eklemektedir.

Türkiye-Avustralya arasındaki bağlar, I. Dünya Savaşı’na dayanmaktadır. Avustralya’nın I. Dünya Savaşı’nda Büyük Britanya ordusu safında savaşa katılarak Gelibolu Yarımadası’na Anzac (Australia and New Zeland Army Corps) adı verilen birliklerle çıkarma yaparak aradaki ilişkilerin temellerini atmıştır. Savaşla başlayan bu ilişki, zamanla iki ülke arasında dostluğa dönüşerek ekonomik, ticari, eğitim, kültürel boyutlarda bir ilişki ve etkileşime dönüşmüştür.

Türkiye-Avustralya ilişkilerinin tarihinde Türk ve ANZAC ordularını karşı karşıya getiren Çanakkale Savaşları önemli yer tutmaktadır. İki ülke arasında dünyada eşi bulunmayan bir şekilde, şiddetli bir savaş sırasında başlamış karşılıklı saygı ve dostluk duyguları, pekişerek

günümüze kadar devam etmiştir. Ulu Önder Atatürk, bu dostluğun bir ifadesi olarak 1934 yılında Avustralyalı ve Yeni Zelandalı annelere aşağıdaki mesajı göndermiştir:

Uzak memleketin toprakları üstünde kanlarını döken kahramanlar: burada dost bir vatanın toprağındasınız. Huzur ve sükun içinde uyuyunuz. Uzak diyarlardan evlatlarını harbe gönderen analar; gözyaşlarınızı dindiriniz, evlatlarınız bizim bağrımızdadır. Huzur içindedirler ve huzur içinde rahat rahat uyuyacaklardır. Bu toprakta canlarını verdikten sonra artık bizim evlatlarımız olmuşlardır.

Çanakkale Kara Savaşlarının Yıldönümü Anma Törenleri, her yıl 24-25 Nisan tarihlerinde Çanakkale’de Avustralya’dan geniş bir katılımı gerçekleştirilmektedir. Avustralya’da yaşayan Türk toplumu iki ülke arasında önemli bir dostluk köprüsü oluşturmaktadır. Çanakkale Savaşları ve Avustralya’daki yaklaşık 150 bin kişilik Türk toplumunun varlığına dayanan ikili ilişkilerimiz, ülkemiz karşıtı lobilerin olumsuz faaliyetlerine rağmen, karşılıklı üst düzey ziyaretler ile gelişme eğilimini sürdürmektedir. Türkiye ve Avustralya, ortak değerleri paylaşan iki ülke olarak uluslararası forumlarda da işbirliği içinde hareket etmekte, benzer görüşleri paylaşmaktadır.

Aralık 2009’da Avustralya Temsilciler Meclisi Başkanı Sayın Harry Jenkins’in ülkemizi ziyaretinin ardından Genel Vali Sayın Quentin Bryce, Nisan 2010’da Türkiye’yi ziyaret etmiştir. Ziyaret sırasında, Çifte Vergilendirmenin Önlenmesi Anlaşması (ÇVÖA) ve Hava Ulaştırma Anlaşması (HUA) imzalanmıştır. Savunma Malzemesi Alanında İşbirliği Düzenlemesi de 11 Mart 2010’da Ankara’da imzalanmıştır. Son olarak TBMM Başkanımız Sayın Cemil Çiçek 2014 Eylül ayında Avustralya’yı ziyaret etmiştir. İki ülke Dışişleri Bakanlıkları arasındaki siyasi istişarelerin sonuncusu, Haziran 2014’de yapılmıştır. Dışişleri Bakanı Sayın Rudd, 1 Şubat 2011 tarihinde ülkemize resmi bir ziyarette bulunmuş; iki ülke arasındaki işbirliğinin çeşitli bölgesel konular bağlamında daha da geliştirilmesi ve ilişkilere stratejik bir boyut kazandırılması olanakları ele alınmıştır. Ziyaret sırasında, Dışişleri Bakanlıkları Arasında İşbirliği İçin Eylem Planı imzalanmıştır. Başbakan Sayın Julia Gillard’ın 24-26 Nisan 2012 tarihlerinde ülkemizi ziyareti çerçevesinde Başbakan Sayın Tayyip Erdoğan’la görüşmesinin ardından bir ortak bildirge yayınlanmıştır. Anılan ortak bildirge kapsamında Çanakkale Kara Savaşları’nın 100. yıldönümü çerçevesinde, 2015 yılı “Avustralya’da Türkiye Yılı” ve “Türkiye’de Avustralya Yılı” olarak ilan edilmiş ve karşılıklı kültür yılı olarak kutlanmasına karar verilmiştir. Ortak bildirgenin tam metni aşağıda sunulmaktadır. İkili ziyaretlerin yanı sıra, çeşitli uluslararası toplantılar marjında da iki ülke liderleri görüşmeler gerçekleştirmektedirler (MFA, 2015).

Avustralya ve Türkiye arasında Çanakkale Savaşı ile başlayan ve günümüzde de devam eden bu ilişki ve iletişim ağının şüphesiz önemli bir nedeni daha bulunmaktadır. Öyle ki bu neden şu anda sayısı on binleri aşır yüz binleri bulan Türk vatandaşlarının Avustralya’da ikametini sağlamıştır.

II. Dünya Savaşı sonrasında ülkelerin ekonomik kalkınmalarına paralel olarak ortaya çıkan iş gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla çeşitli Avrupa ülkeleriyle iş gücü anlaşmaları imzalanmış ve Türkiye’den işçi istihdam edilmiştir. Aileleriyle birlikte veya tek başlarına Avrupa’ya çalışmaya giden Türklerin amacı belli bir süre çalışıp para biriktirip Türkiye’ye dönmektir. Savaş sonrasında ülkelerin ekonomilerini yeniden yapılandırmak, gelişimini sağlamak ve işçi istihdamını düzenli olarak gerçekleştirmek için İngiltere ile 1959, Almanya ile 1961 (1964’te revize edilerek) Hollanda, Avusturya ve Belçika ile 1964’te, Fransa ile 1965’te, İsveç ile 1967’de, İsviçre ile 1969’da, Danimarka ile 1970’te işgücü anlaşmaları imzalanmıştır (Akgündüz, 1993, s.155). Bu anlaşmaların imzalandığı ülkelere biri de okyanus aşırı ülke olan Avustralya’dır.

Oldukça zengin bir ülke olan Avustralya, 1960'lı yıllarda İngiltere ve Avrupa'dan göç almasına rağmen işgücü konusundaki açığı kapatamıyordu. Avrupa ülkelerine göç eden Türk işçilerinin başarısını duyan Avustralya hükûmeti, Türkiye'den göçmen talebinde bulundu. Bunun üzerine iki ülke arasındaki ilk görüşmeler 1965 yılında başladı ve 5 Ekim 1967 yılında Kanberra'da Avustralya göçmen bakanı Bill Sneden ve Avustralya'daki ilk Türk Büyükelçisi Baha Karatay tarafından imzalanan ve 10 Şubat 1968'de Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 29 maddelik "Türklerin Avustralya'da İkamet ve Çalışmaları Hakkında Türkiye Cumhuriyeti ve Avustralya Milletler Topluluğu Hükümeti Arasında Anlaşma" imzalanmıştır. Anlaşmada %30 vasıflı, %70 vasıfsız işçi alınacağı belirtilmiş, göçmen ifadesi kullanılmamıştır. Çünkü Türk işçileri ailelerinden tamamen kopup Avustralya'ya yerleşmeyi değil, kısa süre çalışıp geri dönmeyi amaçlamışlardır. Bu nedenle anlaşmada işçilere en az iki yıl Avustralya'da kalmaları şartı konulmuş, bunun karşılığında yol masraflarının karşılanacağı belirtilmiştir. Bunun dışında Avustralya Hükümeti tarafından İngilizce eğitimi, Türk dili ve kültürünün korunması, ulusal ve dini bayramların kutlanması gibi konularda Türklere destek verilmiştir. 169 kişilik ilk Türk kafilesi 14 Ekim 1968'de Sidney'e ulaşmıştır (İstanbul Ticaret Odası, 1998; YTB, 2019). Türkler, 1901'den bu yana Avustralya'ya yerleşen ilk Asyalı göçmenleri temsil etmekle birlikte aynı zamanda Avustralya'ya göç eden ilk büyük Müslüman nüfustur (Australian Government Department of Immigration and Citizenship, 2019).

Avustralya'daki Türk nüfusu için "misafir işçi" sıfatıyla başlayan süreç, "göçmen" sıfatıyla devam etmiş; nesiller boyu meslek sahibi vatandaşlar olarak ekonomik, kültürel, sosyal ve siyasal alanlarda yaşamlarını sürdürmeleriyle günümüze kadar ilerlemiştir. Türkiye Türklerinin yanı sıra Kıbrıs, Batı Trakya, Bulgaristan ve Türkî Cumhuriyetlerden göç eden Türklerle birlikte Avustralya'da önemli ölçüde etnik bir Türk topluluğu bulunmaktadır.

Göçmen Türk nüfusun yarısından fazlası Viktorya'da ve çoğunlukla Melbourne'de; kayda değer bir oranı ise Yeni Güney Galler (NSW) Sidney'de ve az bir kısmı da diğer eyaletlerde ve bölgelerdedir. Türkçe, birçok büyük Avustralya şehrinde ayrıca Victoria'daki Mildura ve Shepparton gibi yerel merkezlerde güçlü bir topluluk dilidir (ACARA, 2019).

Türkiye ve Avustralya arasında 1967'de yapılan iş gücü anlaşması bulunmasına rağmen, bu anlaşma günümüzde pasif duruma gelmiştir. Türkiye'den şu an gelen göçleri, büyük oranda aile birleşimi oluşturmaktadır. Türkiye'den Avustralya'ya beyin göçü ise diğer ülkelere göre fazla değildir (Parlak ve Avara, 2012, s. 1830).

2.3. Dış Göç ve Eğitim

2.3.1. Dış Göçün Getirdikleri: Asimilasyon, Entegrasyon, Adaptasyon

Göç, alışlagelmiş şartların değişmesi nedeniyle yaşanan yerin kalıcı veya geçici şekilde değiştirilmesidir. Göç sonunda yeni yerlere ulaşan insanlar göçmen olarak adlandırılır. Yeni bir topluma dâhil olan göçmenler yeni kurallara ve ortama ayak uydurmak zorunda kalmaktadır. Göçmenlerin içinde bulundukları toplumda yaşadıkları sorunlar ve bulundukları ülkeyle bütünleşmeleri noktasında en başta göçmenlerin topluma uyum sağlamaları anlamına gelen adaptasyon kavramı kullanılmıştır. Adaptasyon genel anlamda ev sahibi ve göçmenler arasında olabildiği kadar az gerilim yaratarak uyumlu bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir. Ancak çoğu zaman göçmenlerden yeni normları kayıtsız benimsmeleri ve kendilerine ait kültürel, etnik ve dilse değerleri bırakmaları istenmiştir. Bu bağlamda adaptasyon asimilasyona evrilmektedir. Asimilasyon kavramı, bir etnik veya toplumsal grubun, genellikle de azınlığın fazla olan gruba uyum sağlaması olarak açıklanmaktadır. Sözlükte asimilasyon, dil, örf, adet, gelenek, değer, tutum ve davranışlarda ve aidiyet duygusunda bir değişimin gerçekleşmesi şeklinde ifade edilmekte ve asimilasyon için kültürel uyumdan daha ileri giden bir durum yakıştırması yapılmaktadır (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 3). Asimilasyonda aynı ülke içerisinde yaşayan farklı kültürler arasındaki birliğin devam ettirilebilmesi mümkün görülmediğinden aradaki farklılıkları ortadan kaldırabilmek için homojen bir toplum yaratma amacı öngörülmektedir (Gülboy, 2015, s. 57).

Bu amaç ülkenin istikrarı ve güvenliği için zorunlu olarak görülebilmekte ve tek tipleştirme düşüncesiyle asimilasyoncu politikalar uygulanabilmektedir. Günümüzde ise göçmenlerin girdikleri yeni kültüre uyum sağlamalarının yanında etnik kültürlerini de korumaları ve devam ettirmeleri anlamına gelen entegrasyon kavramının daha çok tercih edildiği söylenebilir. Entegrasyon kavramı, göçmenleri hem bireysel hem de grupsal olarak toplumun bir üyesi kabul eden süreç olarak belirtilmiştir. Buna göre, göç alan devletlerin göçmen kabulü için aradıkları nitelikler ülkelere göre değişiklik göstermektedir ve entegrasyonun sorumluluğu tek bir gruba ait değildir. Hem göçmenler hem de ev sahibi olan devlet, kurumlar ve toplumlar entegrasyondan mesuldür (Göç Terimleri Sözlüğü, 2009, s. 17).

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından başta Almanya başta olmak üzere göçmen alan Avrupa ülkeleri ülkelere gelen bu yoğun nüfus karşısında ortaya çıkan sorunların çözümüne

yönelik birtakım stratejiler geliştirmişlerdir. Öncelikle üç kuşak teorisine dayalı ve ABD’de uygulanan “eritme potası” modeli baz alınarak öncelikle göçmenlerin asimilasyonu sağlanmaya çalışılmıştır. Bu politikanın daha başka sorunlar ortaya çıkarması nedeniyle daha sonrasında bunu yumuşatma yoluna gidilerek adaptasyon adı altında politikalar uygulanmıştır. En son olarak ise farklı kültürlerin bir arada bütünleşmesini sağlamak ve birlikte yaşamak adına entegrasyon gibi politikalar ortaya konulmuştur.

Avrupa’dan ayrı olarak Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi diğer ülkelerde ise göçmenlerin nüfus artırma, iş gücü sağlama ve ulus inşasında önemini vurgulanır. Bu ülkeler kendilerini bir göçmen milleti olarak adlandırır. Avrupa ülkelerindeki göçmenler, ulus inşası için aykırı olarak değerlendirilirken Avustralya’da ulus inşasının merkezinde yer almaktadırlar (Inglis vd., 2009, s.106). Bu durum Avrupa’daki azınlık gruplar için asimilasyonu kaçınılmaz kılarken Avustralya gibi ülkelerde ise baskın topluma entegrasyonu sağlamaktadır.

Avustralya, göçmenleri ulus yapılanmasında temele alma yönünden diğer kıta Avrupası ülkelerinden ve Amerika’dan ayrılmaktadır. Avustralya’nın bünyesinde bulunan çeşitli milletleri kucaklayan, bu milletlerin Avustralya’nın kültürel dokusuna katkı sağladığını düşünen, onları kültürlerini ve dillerini sürdürmeleri yönünde teşvik eden bir politika sürdürdüğü görülmektedir. Bu kapsamda İnsan Hakları Beyannamesi’nde yer alan 1. ve 2. Maddeler Avustralya’nın göçmen politikalarını anlamada oldukça önemlidir. Buna göre: “Bütün insanlar hür haysiyet ve haklar bakımından eşit doğarlar. Akıl ve vicdana sahiptirler ve birbirlerine karşı kardeşlik zihniyeti ile hareket etmelidirler” (Madde 1). “Herkes ırk, renk, cins, dil, din, siyasî ve diğer herhangi bir akide, millî veya içtimâî menşe, servet, doğuş veya herhangi diğer bir fark gözetilmeksizin işbu beynamede ilân olunan tekmil haklardan ve bütün hürriyetlerden istifade edebilir”. “Bundan başka, bağımsız memleket uyruğu olsun, vesayet altında bulunan, gayri muhtar veya sair egemenlik kayıtlamasına tabi ülke uyruğu olsun, bir şahıs hakkında, uyruğu bulunduğu memleket veya ülkenin siyasi, hukuki veya milletlerarası statüsü bakımından hiçbir ayrılık gözetilmeyecektir” (Madde 2). Bu maddeler bağlamında özellikle Avustralya gibi göç alan ülkelerdeki göçmenlerin yaşam haklarını da korumak hedeflenmektedir. Bu sözleşmeye taraf olan ülkelerden biri olarak Avustralya’da da toplumun temel dinamiklerinden biri olarak kabul edilen göçmenliğin yasal dayanakları mevcuttur. Avustralya ülkede göçmen konumunda bulunan kişilerin dil ve din özgürlüklerini garanti altına almakla birlikte göçmen dil ve kültürlerinin devamı için insanların eğitim ve sosyal alanlarda

kurumsallaşmasına izin verir. Bu noktada sağlanması gereken koşul Avustralya yasalarına uygun olmaktır. İzlenen genel politika asimilasyon karşısında entegrasyon ve yasalara saygıdır. Ancak hakim kültürün ve dilin toplum ve devlet içindeki konumu, insanların zamanla içinde yaşadıkları toplumda göçmen gömleğini çıkarmaları ile zirveye ulaşan entegrasyon dil ve kültür kayıplarını ve asimilasyonu da beraberinde getirmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, “yurt dışındaki Türk toplumu mensuplarının, ana dilleri ve kültürleri ile bağlarını koparmadan bulundukları toplumların sosyal, ekonomik, siyasal ve kültürel hayatına katkıda bulunan, hukuk düzenine saygılı, mutlu ve refah içinde yaşayan bireyler olmaları”nı temel hedef olarak belirlemiştir. Bu hedef ile amaçlanan, yok etmeye dayalı asimilasyondan ziyade bütünleştirmeyi amaçlayan entegrasyon politikalarına işaret etmektir.

Asimilasyon, bir dil grubuna mensup bireylerin, kendi dil ve kültürlerinin yaşadıkları ülkedeki baskın dil ve kültür içerisinde güçsüz kalarak erimesi, yitirilmesidir. Bazı ülkelerin dil politikaları, kültürel ve toplumsal birliğin sağlanması gerekçesiyle açık ya da gizil bir biçimde bu tip siyasi bir siyasi bir yol izleyebilmektedir. Ülkelerin dil politikaları asimilasyon değil de entegrasyon üzerine kuruluysa eğitim süreciyle birlikte temellendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Eğitimsiz bir entegrasyon süreci beraberinde asimilasyonu getirebilir.

“Misafir işçi” adıyla başlayıp “göçmen” statüsüne evrilen süreçte, Avustralya’nın göçmenler üzerindeki tasarısı asimilasyon odaklıydı. Ancak 1973’te terk edilen Beyaz Avustralya politikasıyla birlikte göçmenler için çok kültürlülük süreci başlamıştır. Göçmen milletlerin, yaşamaya başladıkları ülkenin kültürel çeşitliliğine katkı sağladıkları aşîkârdır. Ancak bu kültürel çeşitlilik, sağlıklı bir uyum süreci ve sosyal yaşama katılımı ile istenilen zenginliğe ulaşabilir. Burada kişilerden ziyade söz konusu iki ülkenin insan haklarını koruyan, ayrımcılıktan uzak eşitlik ilkesine dayanan politikalarıyla mümkündür.

Avustralya bir göçmen toplumdur. Sürekliliği olan bir göç olmaksızın bugünün modern, şehirleşmiş ve refah toplumu yaratılamaz. Avustralya aynı zamanda özel bir toplum çeşidi yaratmak için bilinçli bir sosyal mühendislik ürünüdür. Bu Amerika, Arjantin hatta Kanada gibi diğer göçmen ülkelerinden ayrıştığını göstermektedir. Bu ülkelerde devletin rolü daha az görünür durumdadır ve özel girişimler çok daha fazla önem arz etmektedir (Jupp, 2002, s. 5).

Avustralya’nın daha önceki başlıklarda ele alınan kurucu dinamiklerine bakıldığında ülkenin asimilasyon politikası ile varlığını sürdüremeyecek ölçüde çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Avustralya’nın uluslararası göçü desteklemesinin ve göçmen ülkesi olarak tanımlanmasının en önemli sebebi bir ülke oluşturabilmek adına

ihtiyaç duyulan nüfusu oluşturmak ve bir ulus meydana getirmek olarak değerlendirilebilir (İnan, 2012, s. 37).

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı da Avustralya'nın göçmenlere yönelik tanıdığı bu yasal haklar çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanarak, Türk çocuklarına ana dili, kültür ve tarih eğitimi verilmesinin önemi üzerinde durmaktadır. Bunun nedeninin Avustralya'daki Türk toplumunun söz konusu ülkede Türkçe dersi alarak kimliklerini kaybetmeden yaşamaları, Türkçeyi ve yaşadıkları ülkenin dilini bilen, ülkeler arası ikili ilişkilere katkıda bulunan donanımlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Böylelikle göçmen kitleler üzerinde sosyal ve psikolojik hasara neden olan asimilasyon politikaları yerine ülke içinde ülkenin genel kurallarıyla uyumlu, kendini dışlanmış hissetmeyen, entegre bir toplumun yaratılması sağlanmış olur.

2.3.2. Avustralya'nın Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikası

Yabancı bir kültürün içinde yaşamak, dil ve kültür edinimi açısından bir avantaj olabileceği gibi sistemli bir şekilde eğitim görülmediği takdirde yıkıcı ve onarılmaz sonuçları olan bir durum da yaratabilir (Deniz ve Uysal, 2010). Bu yüzden hem toplum dilini hem de ana dilini bir arada kullanabilen bir Türk toplumu oluşturabilmek öncelikli hedef olmalıdır. Bireylerden hem toplum diline hem de ana dillerine hâkim olmaları, diğer bir deyişle her iki dilde de temel dil becerilerinde yeterlilik göstermeleri beklenmektedir.

Federal parlamenter demokrasi ile yönetilen Avustralya'nın yönetim şekli eğitim sistemine de yansımıştır. Her eyalet parlamentosuna karşı sorumlu eğitim bakanlıkları mevcuttur. Bu bakanlıkların oluşturdukları komisyonlar çerçevesinde Avustralya'da yaşayan göçmenlere ya da bir diğer adıyla etnik gruplara yönelik eğitim standartları sağlanmıştır.

Avustralya'nın göçmenlere yönelik eğitim politikasını iki döneme ayırmak gerekmektedir. Bu dönemlerin ayırım noktası 1973 yılıdır. 1973 yılı öncesi dönemi Beyaz Avustralya dönemi, 1973 sonrası dönemi ise çok kültürlü Avustralya dönemi olarak adlandırmak mümkündür.

Beyaz Avustralya politikası yürürlükteyken göçmenlerin kendi dillerini devlet kurumlarında öğrenmelerine izin verilmiyordu. Çünkü Beyaz Avustralya politikasının ırkçı tutumu göçmenlerin kendi dilleri ve kültürlerini tamamen bırakarak İngilizce öğrenmeleri ve bir Avustralyalı olmaları gerektiğini dikte ediyordu.

Beyaz Avustralya Politikası'nın esasları şöyleydi:

- Dil İngilizcedir.
- Avustralya'ya gelen Avustralyalı olur.
- Gelineen ülkeden getirilen gelenek ve görenekler unutulur.
- Geçmiş geride bırakılır (Tezcan, 2000, s. 73).

1973'te ırkçı bir politika olduğu düşünülen Beyaz Avustralya Yasası'nın yürürlükten kaldırılması ve yerine 200'ü aşkın ülkeden gelen göçmenlere ev sahipliği yapan çok kültürlü bir politikaya geçiş yapıldı. 1974 yılında Avustralya'nın çok kültürlü bir ülke olması resmiyet kazandı. Çok kültürlü ülke yapısının resmiyet kazanmasının Avustralya'da yaşayan etnik grupların eğitim hayatlarına da etki ettiği söylenebilir. Bu bağlamda tüm genç Avustralyalıların dünya standartlarında bir müfredatla eğitim almalarını sağlayan, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve topluma, öğrencilerin nerede yaşadıklarına veya hangi okula devam ettiklerine bakılmaksızın ne öğrenmeleri gerektiği konusunda net bir anlayış sağlamayı amaçlayan ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority) adında ulusal bir komisyon oluşturulmuştur (ACARA, 2020). Avustralya Ulusal Müfredatı ile çok kültürlü bir yapıya sahip bu ülkenin okullarında müfredat kapsamında yer alan Diller (Languages) ile öğrencilere İngilizce dışında bir veya daha fazla dil öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Öğrencilerin bu haklarını kendi köken dillerinden yana kullanabilecekleri gibi istedikleri başka dilleri de seçmeleri mümkündür. Böylelikle öğrencilere seçtikleri dilde iletişim kurabilecek bilgi, anlayış, beceri geliştirme, dil ve kültür arasındaki ilişkiyi anlama fırsatı sunulur (ACARA, 2020). Bu dillerin öğretiminde faydalanılabilecek bir çerçeve program bulunmaktadır. Türkçe, ilk olarak bu müfredatta öğretilecek diller arasında yer almamakla birlikte zamanla bu müfredatta kendine yer bulmuştur. Ancak ne Türkçenin ne de başka dillerin bu müfredatta yer alması durumu garanti edilmemektedir.

Ulusal Müfredatın yayınlanmadan önceki taslağında yer alan 78. madde öğretilebilecek dillere ilişkin durumu ortaya koymaktadır. Buna göre:

- Avustralya okullarında şu an en çok öğrenci sayısına ve en yaygın öğretim alanına sahip olan ve gelecekte de bu durumu koruması beklenen diller
- Avustralya hükümetinin öncelikleri (şu anki öncelikler çerçevesinde özellikle dört Asya dili)

- Avustralya’da özellikle belirli toplumlar tarafından en yaygın şekilde konuşulan diller
- Toplumsal destek
- Evrensel öneme sahip diller
- Göç eğilimleri
- Ekonomik önem (ACARA; Parlak ve Avara, 2012, s.1830).

2.3.3. Avustralya’da Ana Dili Eğitimi

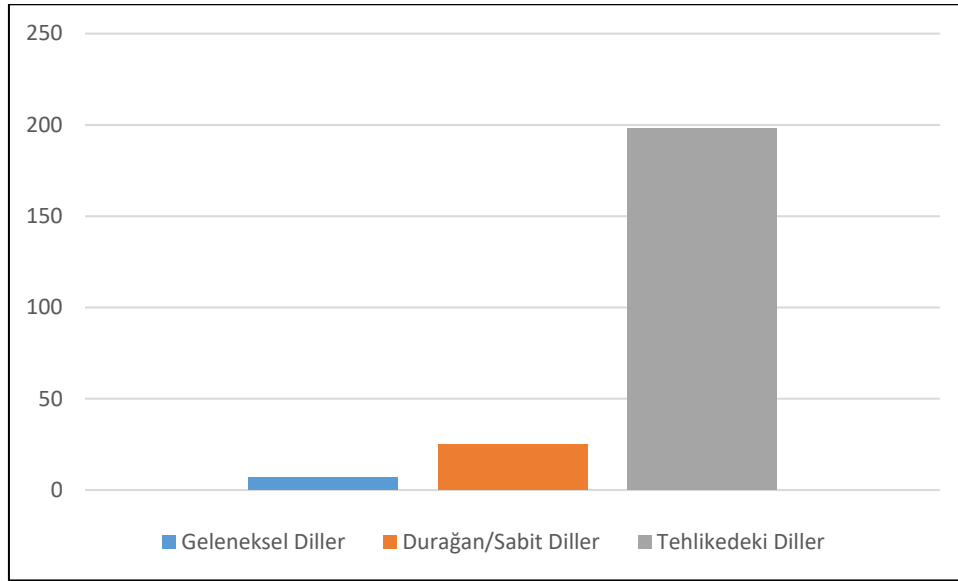
Ana dili eğitimi ve ana dilinde eğitim birbirinden farklı durumlardır. Ana dilinde eğitimde, tüm dersler kişinin ana dilinde verilirken; ana dili eğitiminde, baskın dille verilen eğitimin yanında kişiye ana dilini öğrenmesine imkân tanıyacak koşullar sağlanır. Ancak günümüz koşullarında en sağlıklı olanının iki dilli eğitim olduğu düşünülmektedir. Biri baskın toplumun dili diğeri de köken dili olan iki dilden birinin bir diğerrinin önüne geçmesi düşünülmemelidir.

Ailenin köken dildeki yeterliliğinin fazla olması, çocuğun ise eğitim hayatıyla birlikte baskın dilin hâkimiyetinde kalarak köken dilini öğrenememesi, yetersiz kalması gibi durumlarda aile ile çocuk arasındaki iletişim de zayıflayacaktır. Aile yarım bir şekilde öğrendiği İngilizce ile çocuk da aileden yalnızca duyarak öğrendiği/öğrenmeye çabaladığı Türkçe ile yaşamına devam etmemelidir.

Dil yolu ile etkileşim durumunda, çoğunluğa ait diller genelde azınlık dilinin kullanımını engeller. Avustralya'daki çoğu göçmen topluluklarda birinci dil kullanımı yerel alan ile sınırlanmıştır. Öte yandan Avustralya'daki Türk grubunun yaşam tarzları, günlük karşılaşmalarda ana dillerini kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Avustralya'daki Hollandalılar gibi gruplar, kendi ana dillerini bırakıp İngilizceye çok hızlı geçiş yaparlarken; Makedon, Türk, Vietnamlı gibi gruplar ana dillerini korumaktadırlar (Yağmur, 2017).

Dillerin dünya üzerindeki dağılımlarını ve ömürlerini araştıran Ethnologue isimli sitede yer alan bilgiye göre Avustralya’da üç grup dil bulunmaktadır. Bu gruplar; geleneksel, durağan ve tehlikedeki dillerden oluşmaktadır. Geleneksel diller, ancak ev ve toplum dışındaki kurumlar tarafından kullanıldığı ve sürdürüldüğü noktaya kadar geliştirilmiş dillerden müteşekkildir. Durağan ve sabit diller, resmî kurumlar tarafından sürdürülmemektedir, ancak hâlâ tüm çocukların dili öğrenmesi ve kullanması aile ve toplum tarafından

beklenmektedir. Tehlikedeki diller, çocuklar tarafından öğrenilmesi ve kullanılması norm olarak beklenmeyen dillerdir (Ethnologue, 2020).



Şekil 5. Dünya Dilleri. “Avustralya’daki dil canlılığı profili”, Ethnologue, 2020, <https://www.ethnologue.com/vitality/AU> sayfasından erişilmiştir.

Bu denli geniş bir dil dağılım coğrafyasına sahip olan Avustralya’da ana dili eğitimi, ayrı bir program ve müfredat gerektirmektedir. Bu amaçla Avustralya Ulusal Müfredatı (ACARA)’ndan faydalanılmaktadır. Dünya standartlarında bir ders müfredatı ile öğretilmesi gerekenlerin standartlaştırılmasını temel alıp eğitim kalitesini gözeten bu müfredatın Diller (Languages) bölümünde İngilizce dışındaki diller diğer bir deyişle etnik grupların ana dillerinin öğretim süreci ve planlanması da ele alınmıştır.

Devlet okullarında kendine yer bulan etnik grupların dilleri, hem kendi kültürlerinden gelenlere hitap etmekte hem de farklı etnik kökenden gelen öğrenciler tarafından seçilebilmektedir. Bu dillere ilişkin ders izlenceleri, ACARA’da Diller (Languages) bölümünde ayrıntılı bir şekilde yer almaktadır. Ancak Coleman (2012) ve Cross (2012) bu konuya ilişkin bir eleştiri niteliğinde, çok dilli programların öğrencilerin okul temelli öğrenmelerini destekler gibi görünse de bu kaynakların tek dilli, tek kültürlü sahip olduğu ve etkin şekilde kullanımının zor olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca Avustralya’daki biçimsel dil politikası, toplumsal ve bireysel İngiliz tek dilliliğinin varsayımlarına dayandığından öğrencilerin çok dilliliğini büyük ölçüde olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Bir dilin devlet okullarında öğretilmesi için dikkate alınan istatistiklerden biri de nüfus sayımlarında belirtilen evde konuşulan dilin ne olduğuna ilişkin beyanlardır. Avustralya’da görev yapan Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilen görüşler, Avustralya’daki Türk toplumunun evde konuştukları dilin Türkçe olduğunu belirtmemelerinden kaynaklı olarak Türkçenin okullarda müfredat dersleri arasında hak ettiği yeri alamaması yönündedir. Örneğin; ABS 2016 nüfus sayımı verilerine göre evde en fazla konuşulan etnik diller arasında Mandarin, Arapça, Kantonca, Vietnamca ve İtalyancanın ilk beş sırada yer alması, bu dillerin müfredat dersleri arasında yer almaları bakımından önemli bir istatistikî bilgidir. Türkçe bu istatistiklerde 58.356 konuşuruyla 22. sırada yer almaktadır.

2.3.4. Avustralya’da Topluluk Dili (Community Language) Olarak Türkçenin Durumu

Dünya üzerindeki birçok kıtaya (Asya, Avrupa, Afrika ve Amerika) yayılmış olan Türk dilinin ulaştığı 5. kıtanın Avustralya olduğu bilinmektedir.

ABS verilerine göre 1996 yılı nüfus sayımında 46.645, 2001 yılında 50.606, 2006 yılında 53.858, 2011 yılında 59.625 Türkçe konuşuru varken 2016 yılında gerileyerek 58.356 Türkçe konuşuruna ulaşmıştır. Türkçe konuşurlarının çoğunun (%90 civarı) Avustralya vatandaşıdır ve bu nüfusun da çoğunluğu Sidney ve Melbourne’de yoğunlaşmaktadır (Culturally Responsive Palliative Care, 2013, s. 4).

Avustralya’da çok kültürlülük, farklı olana saygı duymayı beraberinde getirmekle birlikte etnik çeşitlilikle uyum içerisinde yaşayabilmeyi mümkün kılmıştır. Çok kültürlü yapı, hayatın hemen her alanına sirayet etmiştir. Siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim gibi çeşitli alanlarda çok kültürlü yapıya uygun sistemler yürürlükte. 1901’de kabul edilen ve Avustralya’nın çok kültürlü bir ulus olduğunun bir nevî belgeleyen Beyaz Avustralya Politikası (White Australia Policy), 1973 yılında terk edilmiş ve çok kültürlü bir ülkenin eğitim programının gereği olarak ülke vatandaşlarına çeşitli imkânlar sağlanmıştır. Bunlardan biri İngilizce dışındaki dilleri öğrenmeye hak tanıyan LOTE (Language Other Than English) programıdır. Bu program daha sonra isim değiştirerek Diller (Languages) adını almıştır.

Türkçe, Yeni Güney Galler (NSW) ve Viktorya gibi Türklerin en yoğun yaşadığı bölgelerdeki bazı okullarda müfredat dersleri arasındadır. Devlet okulu olarak tabir edilen bu okullarda Türkçe derslerinin geleceği belli değildir. Türklerin yoğun olduğu bölgelerde

açılan bu dersler talep olmaması durumunda kapanma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Bunun yanı sıra kolej olarak adlandırılan özel okullarda da Türkçe dersleri yapılmaktadır. Sidney’de İrfan Koleji, Melbourne’de İlim Koleji Türklerin ilgi gösterdiği Türk okullarıdır. Ders saatleri hem okul türüne hem de sınıflara göre değişiklik göstermektedir. Cumartesi okulları (Saturday Schools) olarak adlandırılan hafta sonu okulları ise okul aile birliği veya gönüllü derneklerin çabalarıyla Avustralya’daki Toplum Dilleri Programına (Community Languages Program) başvurulup fon desteği alınarak açılan Türkçe derslerinin verildiği okullardır. Bu tip okullar yalnızca Türkçe için değil Avustralya’daki diğer toplum dillerinin öğretimi için de destek alınarak açılabilmektedir. Şu anda Cumartesi okullarında görev yapan öğretmenler çoğunlukla üniversite mezunu olmakla birlikte Türkçe dil eğitimi verecek meslekî yeterliliğe sahip olmadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra çeşitli cami dernekleri, camilerde ayrılan bir bölümde Türkçe dersleri ve dinî eğitim vermektedirler.

“Dillerin ve kültürlerin buluştuğu yer” sloganıyla yola çıkan NSW Federation of Community Language Schools (2020) verilerine göre şu anda Yeni Güney Galler (NSW) bölgesinde Türkçe eğitim veren 11 hafta sonu okulu bulunmaktadır. Auburn North Public School, Bonnyrigg Mosque, Chipping Norton Public School, Eastlakes Public School, Granville Public School, Guildford Mosque, Lidcombe Public School, Marrickville West Public School, Matraville Public School, Mount Druitt Public School, The Meadows Public School’ da Cuma ya da Cumartesi günleri 3 veya 4 saat Türkçe dersi verilmektedir.

Avustralya’da Türkiye’den gönderilen öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenler mahallinden görevlendirilmektedir. Mahallinden görevlendirilen Victoria Eyaletinde 90, Yeni Güney Galler Eyaleti NSW- New South Wales) ’nde 70 Türk öğretmen görev yapmaktadır (Güzel, 2010, s. 192).

Yağmur vd. (1999, s. 53) üniversitelerde geleneksel ya da modern birçok dil öğretilmekteyken kolej ve üniversite seviyesinde akademik bir Türkçe dil programının yer almadığını belirtmiştir. Aradan geçen zaman sonucunda araştırmacının 2017 yılında Sidney Üniversitesi’ndeki Türkçe derslerine katılımıyla birlikte Türkçenin üniversitede kendine bir yer edindiği, ancak bu derslerin akademik boyutta olmadığı gözlemlenmesi, Yağmur vd. (1999)’nin Türkçe dersleri adına belirttiği durumun değişmediğini göstermektedir.

Avustralya’da topluluk dili olarak Türkçe yalnızca okullarda verilen Türkçe dersleriyle sınırlı değildir. Avustralya’nın en büyük yayın kuruluşlarından olan SBS (Special

Broadcasting Service), Türkçenin Avustralya’da bir yer edinmesi ve yaşatılması adına oldukça etkilidir. 74’ten fazla dilde hizmet veren SBS, Avustralya’nın çok kültürlü ortamında geniş kitlelere ulaşmayı başaran bir kuruluştur. Haftanın 7 günü 24 saat boyunca internet üzerinden Türkçe olarak erişim sağlanabilmekte ve haftanın 4 günü de 1 saatlik Türkçe radyo yayını yapılmaktadır.

Avustralya’daki Türk nüfusun geçmiş yıllardan bu yana oluşturduğu bir basın kültürü vardır. Avustralya’daki ilk Türkçe gazete 1970 yılında Melbourne’de “Türk Sesi” adıyla, ikinci gazete ise 1971’de “Türkiye” adıyla Sidney’de yayımlanmıştır. Daha sonraki yıllarda Türkçe gazete, dergi ve bültenlerin sayısı artış göstererek her on yılda bir, ikiye katlanmıştır. 1997 yılına gelindiğinde gazete ve dergilerin sayısı 101’e ulaşmıştır. Bu yayınların ise ancak 20’si 1997 tarihine ulaşabilmiştir. 101 gazete ve derginin 53’ü Melbourne, 38’i Sidney’de geriye kalanı ise başka şehirlerde yayımlanmıştır. Bu sayı; Kıbrıs, Batı Trakya, Bulgaristan ve Doğu Türkistan Türklerinin de yayınlarını kapsamaktadır. Diğer ülkelerde ikamet eden Türk vatandaşları ve soydaşları Avustralya’da yaşayan Türkler kadar gazete ve dergi çıkarmamışlardır (Şimşir, 1997, s. 8-9). Bunların yanı sıra Avustralya’da Türkler tarafından kurulan ve faaliyet gösteren pek çok dernek, sivil toplum kuruluşu, kültür, sanat, spor kursları vb. bulunmaktadır. Ancak bu oluşumlardan aktif faaliyet gösteren, Türkçeye ve Türk kültürüne hizmet edenleri bir elin parmaklarını geçmeyecek kadar az sayıdadır. Ayrıca bu oluşumlardan bazılarının belli siyasî görüşteki topluluklara hitap etmesi bu bölgedeki Türk toplumunu Türkçe çatısı altında birleştirmek yerine ayırdığı, katılımcı beyanları arasındadır.

2.3.5. Avustralya Eğitim Sisteminde Türkçe Dersleri

Türkçe, 1950’lerden bu yana Avustralya okullarında öğretilmektedir. İlk olarak toplum temelli kuruluşlar tarafından sunulan bu dersler, 1970’lerin başında Viktorya ve Yeni Güney Galler (NSW)’deki örgün eğitim veren okulların müfredatlarının bir parçası olmuştur (ACARA, 2019). 2011 yılında Avustralya Federal Hükümeti’ne bağlı ACARA (Australian Curriculum and Reporting Authority) eğitimin eyaletler bazında tek tip müfredat üzerinden yürütülmesini, bununla birlikte 11 yabancı dilin öğretilmesini kararlaştırmıştır. Türk toplumunun imzala kampanyalarıyla Türkçe 12. dil olarak müfredata alınmıştır (Mortan ve Sarfati, 2014, s. 201).

Türk kökenli olan öğrencilerin yanı sıra yabancı kökenli olan öğrenciler de bugün devlet okullarındaki Türkçe derslerini ikinci dil olarak almaktadırlar. Avustralya müfredatında

yer alan Türkçe dersleri, bu müfredat arka plan öğrencileri için Türkçe eğilimi olduğunu göstermektedir. Avustralya bağlamındaki öğrencilerin baskın topluluğunu oluşturmaktadır ki bu öğrenciler için Türkçe sadece bir arka plan dilidir. İlk dil, birinci dil, ana dili değil. Kıbrıs, Türkiye ve Türki Cumhuriyetler gibi ana vatanla yani asıl ülkeyle güçlü bağlantıları olan bazı öğrenciler evde Türkçe konuşur. Diğerleri ise ikinci ve üçüncü jenerasyon Avustralyalı Türkler ki bunların da Türk diline ve kültürüne ilişkin bilgilerinin derecesi değişmektedir çeşitlilik göstermektedir. Diğerleri ise iki kültürlü aileler ki bunlar da evde belli ölçüde Türkçe kullanabilirler (ACARA, 2019).

Müfredat, öğrencilere analiz, açık odaklanma ve bu yaşanmış deneyimin yansıması ve ayrıca kültürlerarası deneyimlere katılma, dünyada olma ve dünyayı algılama yollarını genişletme ve kendilerini kültürel, iki kültürlü ve kültürlerarası yerleşmiş bir şekilde anlama fırsatı sunar (ACARA, 2019)

Mortan ve Sarfati (2014, s. 196), kimi siyasal anlayış için “çok kültürlüyüz” demenin yeterli görüldüğü aslında “çok kültürlülük ve uyum” yerine “vatandaşlık” başlığının yerleştirildiğini; başka dillerin öğrenilmesi, yerel kültürlerin benimsenmesi konularının fantezi olarak görüldüğünü belirtmiştir. Ancak Türkçe derslerinin kabul edildiği devlet okullarının farkındalık oluşturmaya amaçladığını eklemiştir.

Avustralya eğitim sisteminin bir parçası olan Türkçe eğitiminin, diğer birçok ülkedeki Türkçe eğitimlerinden farkı üniversiteye giriş değerlendirmelerinde etkili olmasıdır. Öğrenciler, lise son sınıfta en yüksek not aldıkları dört dersin ortalaması ile üniversitelere başvurumaktadırlar. Bu derslerden birinin Türkçe olması mümkündür.

Avustralya’da öğretmenlerin yalnızca %16’sı sabit ve süresiz sözleşme ile kamu çalışanı olarak görev yapmakta, geri kalanı ise sürekli olmayan belli süreli çalışan konumundadır (Mortan ve Sarfati, 2014, s. 200).

Yunus Emre Vakfı’nın Türkçe Öğretim Merkezleri ise yurt dışında hizmet veren merkezlerdir. Bu merkez 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanun ile kurulmuştur. Merkez 2009 yılında aktif olarak eğitim vermeye başlamıştır. Yurtdışında 59 merkezde yer alan Yunus Emre Vakfının aktif olarak faaliyette bulunduğu bölgeler arasında Avustralya Melbourne de bulunmaktadır (MEB, 2019, s. 89).

Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB yurt dışı teşkilatı olarak Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleridir. MEB yurt dışı teşkilatı olarak; 33’ü Avrupa’da,

12'si Asya'da, 7'si Amerika'da, 1'i Afrika'da, 1 Avustralya olmak üzere toplam 54 yurtdışı temsilciliğe sahiptir. Avrupa'da özellikle Almanya'da 2014 yılının ikinci yarısında, Berlin Eğitim Müşavirliğine görevine getirilen Prof. Cemal Yıldız'ın başlattığı “eğitim seferberliği” çalışmalarıyla Almanya'da tüm eyaletlerde görevli öğretmenlere ulaşılmaya, Türkçe öğretiminin ve genel olarak yurt dışında yaşanan eğitim sorunlarının çözümü için ortak akılda buluşma çabası hız kazanmıştır (MEB, 2019, s. 122)

Kanada, ABD, Danimarka, Hollanda, İsveç, Norveç, Finlandiya, Avusturya, İtalya, Avustralya'ya Türkçe öğretimi için MEB tarafından öğretmen gönderilmediğinden bu ülkelerdeki Türkçe öğretimi faaliyetleri ve konusunda MEB'de veri bulunmamaktadır (MEB, 2019, s.117)

Avustralya eğitim sistemi içerisinde F-10 adı verilen müfredat çalışmaları kapsamında sekiz öğrenme alanı belirlenmiştir.

Farklı dil geçmişlerine sahip öğrenciler de bu okullarda Türkçe öğrenimi görmektedir. F-10 müfredatı; öğretmenlerin, farklı dil geçmişinden gelen öğrenciler için özel, uygun bir düzenleme yapmalarını sağlayacaktır. Türkçe, müfredatta iki öğrenme sırasına göre geliştirilmiştir: Temelden 10. yıla kadar ve 7-10 yılları arası (eğitime başlama 7. yıl). Öğretmenler, farklı dil geçmişinden gelen öğrencilerin ihtiyacını karşılamak bu öğrencilerin öğrenme deneyimlerini farklılaştırmak için uygun düzenlemeler yaparak Türkçe F-10 müfredatını kullanabileceklerdir (ACARA, 2019).

Müfredatın kültürlerarası dil öğrenme yönelimi, dillerle şekillenen ve şekillendirilen kültürel boyutu araştırır. Türkçenin arka plan dil öğrencileri, Avustralya ortamında Türkçe ve İngilizce arasında yaşayan bu ilişkiyi zaten deneyimlemişlerdir.

Bu öğrenme alanlarından biri dil öğretimidir. 16 farklı yaşayan dile yönelik eğitim içeriği barındıran programda Türkçe de yer almaktadır. Türkçe eğitiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak adlandırılan öğrenme alanları, Avustralya eğitim sisteminde iletişim kurma ve anlama başlıkları altında incelenmekte ve kazanım olarak nitelendirilebilecek tanımlayıcılar içermektedir. Dilin kullanım işlevlerine yönelik olan bu sınıflamada aşağıdaki alt başlıklar yer almaktadır.

İletişim Kurma

- Sosyalleşme
- Bilgilendirme

- Yaratma
- Tercüme Etme
- Yansıtma/transfer etme

Anlama

- Dil yapısı
- Dil çeşitliliği ve değişim
- Dil ve kültürün rolü (ACARA, 2020).

F-10 Türkçe müfredatının tanımlayıcıları ise aşağıda verilmiştir.

Hazırlık-2 Yıl Programı

Bu programdaki öğrenciler için eğitimin ilk yıllarında Türkçe, İngilizce ve kimi zaman başka dillerdeki konuşma becerileri de ilk aşamada ön plandadır. Türkçe ve İngilizce birbirini destekleyen programlar çerçevesinde öğretilir. Yazma becerileri; sıklıkla kullanılan sözcükleri bilme ve dikte etmekten başlayarak bilinen kelimeleri, dil özelliklerini ve özne-nesne-yüklem dizilimi gibi yapıları kullanarak basit metinleri birlikte oluşturmaya kadar ilerler (ACARA, 2020, s. 41).

Bu aşamanın sonunda öğrenciler, öğretmenleri ve akranlarıyla kendileri hakkında bilgi paylaşabilecek ve onlarla selamlaşabilecek düzeyde etkileşime erişirler. Kendileri için önemli, bilindik obje ve tecrübeleri tanımlayabilir, anlatabilirler. Anlatımı destekleyici basit beden dili becerilerini kullanabilirler. Sınıf içerisinde gerçekleşen günlük konuşmaları yanıtlayabilirler. Sınıf içerisindeki yönergeleri izleyebilirler. Sözlü ve yazılı metinlerdeki temel ve basit anahtar kelimeleri belirleyebilirler. Şarkı söyleme, çizme, dans, devinim gibi yaratıcı eylemlere dâhil olabilirler. İletişim kurmak amacıyla basit cümleler kurabilirler. Günlük hayatta karşılaşılan/kullanılan Türkçe kelime ve kelime gruplarını tercüme edebilirler, hem Türkçe hem İngilizceyi kullanarak yazılı ya da dijital bir metin oluşturabilirler. Türkçe ve İngilizce konuşurken iletişim ve davranış özellikleri arasındaki farklılıkları görebilir ve tanımlayabilirler. Kendilerini Türkçe sınıfında, ailelerinde ve toplumlarında olmak üzere farklı grupların üyesi olarak tanımlayabilirler (ACARA, 2020, s. 53).

3-4. Yıl Programı

Bu aşamada çocuklar, kendi öğrenmelerinde daha fazla kontrol sahibi olmalarını sağlayacak olan bilişsel ve sosyal yeterliliklerini geliştirmektedirler. Bu aşamaların sonunda öğrenciler; öğretmenleri ve akranlarıyla kendileri ve diğerleri hakkında bilgi alışverişinde bulunabilirler. Bulundukları çok dilli topluluk, Türk topluluk ve okullarında gerçekleşen günlük olayları birbirleriyle paylaşabilirler. Kendilerinin daha iyi tanınmasını sağlayacak sorulara cevap verebilir ve kendileri de böyle sorular sorabilirler. Davetiye, mesaj, kutlama gibi metinler yazabilir ve paylaşabilirler. İş bölümü gerektiren grup çalışmalarında kullanılacak kalıp sözleri bilir ve kullanırlar. (Doğum günü davetiyesini kim yazacak? Pastayı ben getiririm vb.). Sınıf ortamında kullanılacak kalıp sözleri bilir ve kullanırlar. Yardım veya izin isteyebilirler. Kalıp sözcüklerin yer aldığı basit yaratıcı metinler oluşturabilirler. Bir durum, kişi ya da olayı betimlemek için sıfat ve isim tamlamaları gibi anahtar dil bilgisi formlarını kullanabilirler. Olay ve durumları basit zamanlar kullanarak anlatabilirler. Sınıf ve toplumda yer alan basit iki dilli metinleri, Türkçe ve İngilizce metinleri karşılıklı tercüme edebilir ve kıyaslayabilirler. Türkçe ve İngilizce konuşurken iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımlayabilirler (ACARA, 2020, s. 68).

5-6. Yıl Programı

6. yılın sonunda öğrenciler, fikir ve deneyimlerini paylaşmak için Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak kullanabilir, “23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında ben şiir okudum. Ramazan Bayramında dedem bana harçlık verdi.” gibi cümleler kurabilirler. İletişim esnasında konuyla ilgilendiklerini ve katılımlı/aktif biçimde dinlediklerini göstermek için “Siz ne düşünüyorsunuz? Evet! Tabii ki. İlginç! Sen ne dersin?” gibi geri bildirimlerde bulunabilirler. İş bölümü ve grup çalışması gerektiren organizasyonlarda görev odaklı bir dil kullanabilirler. Bir sınıfa ya da iş birliği gerektiren bir etkinliğe katıldıklarında “Ben ne yapabilirim? Sen not alır mısın? Cevapları maddeler hâlinde yazsak daha iyi olur. Bu sayfayı mı okuyacaktık?” gibi cümleler kurabilir ve bu şekilde sorulan sorulara yanıt verebilirler. Birbirlerine geri bildirim vermek ve öğrenme etkinliklerini değerlendirmek için “Süper, harika, mükemmel, unutmam!” ifadelerini içeren değerlendirme amaçlı dil kalıplarını kullanabilirler. Etkileşim esnasında vurgu, tonlama öğelerine yer verirler. Fiziksel çevreleri ve sosyal/kültürel dünyalarındaki kaynaklardaki bilgileri konumlandırabilir, karşılaştırabilir ve sınıflandırabilirler. Dil ve kültürün farklı formatlardaki görünümü hakkında bilgi verebilirler. Hayal gücüne dayalı metinlerdeki

olay örgüsü, mesaj, tema gibi anahtar bileşenler hakkında “Ben ... çok beğendim çünkü ..., ... hiç sevmedim, Çok üzücüydü.” şeklinde fikir beyan edebilirler. Belirli bir bağlam ya da temaya dayanan hayal gücüne dayalı kısa bir metin oluşturabilirler. Metin oluştururken “Ramazan Bayramı’nda tüm okullar tatile girmeyecek.” örneğinde olduğu gibi olumsuz fiil çekimi kullanabilirler. ‘okumak’ gibi bir fiilin “okurum, okursun, okur, okuruz, okursunuz, okurlar; okuyorum, okuyorsun, okuyor, okuyoruz, okuyorsunuz, okuyorlar” şeklindeki çekimlerini yapabilirler.

Yazma çalışmaları esnasında uygun yazım ve noktalama kurallarını yazdıkları cümlelerde kullanabilirler. Basit metinleri Türkçeden İngilizceye ya da İngilizceden Türkçeye tercüme edebilirler. Kendileri iki dilli metinler yaratabilir ve bu metinleri Türkçe konuşuru olmayan kişilerle paylaşarak kendi öğrenmelerini destekleyebilirler. Kendi iki dilli ve iki kültürlü deneyimlerinin kimlik gelişimlerine etkilerini tanımlayabilirler.

Öğrendikleri yeni ek, ünlü ve ünsüz harfleri kelimelerle birleştirebilirler. (Örneğin; kapkaççı, bankacı, yolcu, oduncu; sokak+da=sokakta, süt+de=sütte). Sesletim ve aksanın anlamı nasıl etkilediğini fark edebilirler. (Örneğin hala/hâlâ, kar/kâr) (ACARA, 2020, s. 89).

7-8. Yıl Programı

8. yılın sonunda öğrenciler, sosyal etkileşime dâhil olmak amacıyla Türkçeyi yazılı ve sözlü olarak kullanabilirler. “Türkiye’ye ilk ziyaret, Avustralya’ya ilk geliş” gibi konu başlıklarında fikir beyanında bulunabilir, “Sana katılmıyorum çünkü..., Seninle tamamen aynı fikirdeyim.” gibi cümlelerle yeni görüş bildirebilirler.

“Bana göre... Diğeri bence daha uygun, Nasıl bir yol izleyelim? Sen karar ver.” gibi eyleme geçme, tasarlama, araştırma yapma gibi eylem temelli dil kullanım kalıplarını kullanabilirler. Kendilerinin ve diğerlerinin öğrenmelerini desteklemek amacıyla “Türkçe öğrenmek İngilizce öğrenmekten daha kolay, Bu sorularda çok zorlandım, Hem tekrar ederek hem yazarak öğreniyorum” gibi yansıtmacı ve değerlendirme odaklı dil kalıplarını kullanabilir, “inanıyorum ki, bana kalsa, anlıyorum ama katılmıyorum, bence, aynı fikirde değilim.” gibi ifadelerle konuşmalarında yer vererek bir tartışmayı yönetebilir ya da tartışmada yer alabilirler. Etkileşim esnasında cümle çeşitlerine göre vurgu ve tonlamaya yer verebilirler. Karakter, olay ve durumları daha iyi anlayabilmek ve derin anlam katmanına ulaşabilmek için farklı metinlerdeki bilgileri konumlandırabilir, sıralayabilir ve analiz edebilirler. Özel ve daha az bilinen bir dil kullanarak farklı sunum biçimlerindeki

ilgi alanlarına ilişkin bilgi, fikir ve bakış açıları iletirler. Hayal gücüne dayalı olarak yaratılan geleneksel ve modern metinlerdeki karakter, değer ve olayları karşılaştırabilir, yorumlayabilir ve kendileri de birer hayal gücüne dayalı metin yaratabilirler. Metin oluştururken “Ozan yıkandı ve sonra giyindi, Maçtan sonra arkadaşı ile buluştu. Dün kuaförde saçını kestirdi, Bugün işten kovuldu.” gibi farklı kip ve zamanlardaki fiilleri kullanabilirler. “Kapkara, upuzun, çirkin mirkin, Selma’yı Melma’yı görmedim.” gibi pekiştirmelere, “yavaş yavaş, ikişer ikişer, koşa koşa, ağlaya ağlaya” gibi ikilemelere, “reddetmek, affetmek, kaybolmak” gibi birleşik eylemlere, “Bey/Hanım, Amca/Teyze, Efendi, Ağa/Hanımağa, Sayın, abi/ağabey/abla, hoca/öğretmen, bay/bayan” gibi unvan ve hitap gruplarına oluşturdukları metinlerde yer verebilirler. Bir metni Türkçeden İngilizceye ya da İngilizceden Türkçeye tercüme edebilir, ikisini birbiriyle karşılaştırabilirler. Kendi iki dillilik deneyimlerini yansıtmak üzere kısa çok kipli metinler oluşturabilirler. Kültürler arası iletişim sürecinde dilin önemini kavrar ve kendi iki dillilik sürecinin farkındalığını bu sürece yansıtırlar.

Türkçenin sesletim sistemi ve yazı sisteminde anlamı iletme için geçerli olan kural ve özellikleri bilir ve uygularlar. “Onbaşı/ombası, herkes/herkez and eczane/ezzane” gibi sesletimlerin Türkçe yazı dilinde olmadığını bilirler. Dil bilgisel işlevlerle ilgili farklı zarf, sıfat ve cümle yapıları açıklamak için yüklem, özneler ve nesneler gibi üst dil verilerini kullanırlar. Yapı ve organizasyonun dinleyici, bağlam ve amaca göre değiştiğini açıklayabilir. Dilin bölgesel değişikliklerini bilir, dili konuşan gruba göre değişiklik gösterdiğini kavrayabilirler. Konuşmuş olduğu Türkçenin zamanla ve bağlama bağlı olarak neden ve nasıl değiştiğini açıklar. Kültürel kabul, değer ve inançların dil kullanımına etkisini açıklayabilir (ACARA, 2020, s. 98).

9-10. Yıl Programı

10. yılın sonunda öğrenciler, etkileşimi artırmak, etkileşime başlamak ve sürdürmek vb. amaçlar için yazılı ve sözlü Türkçeyi arkadaşları, öğretmenleri ve diğerleriyle birlikte kullanabilirler. “Türkçe öğretmeni olmak istiyorum.” gibi cümleler kurarak fikir alışverişinde bulunabilir ve amaçlarından söz edebilirler. Görüş, düşünce ve fikirleri birbiriyle karşılaştırırken “Doktorluğu tercih ederim çünkü doktor olunca Türkçe konuşmak çok yararlı olacak.” cümlesinde olduğu gibi karşılaştırmacı ve çözümlemeci bir dil kullanabilirler. Eylem temelli etkinliklere katıldığında görüşlerini ifade etmek için “Bazıları böyle düşünse de ben tamamen farklı düşünüyorum.” cümlesinde olduğu gibi spontan bir dil kullanabilirler. Tartışmaları devam ettirebilir ve kendi görüşlerini ifade

ettiği gibi karşı tarafın da düşüncelerini yansıtabilmesi için “Okuduğunuz metindeki bu düşünce izlediğiniz filmde nasıl işlenmiştir? Hangi dilde duygularını daha rahat ifade ediyorsun?” gibi sorular sorabilirler. “Türkçeyi daha farklı ortamlarda rahatça kullanabiliyorum.” gibi ayrıntılandırılmış yanıtlar verebilirler. Konuşma esnasında vurgu, durak ve tonlamaları kullanabilirler.

Öğrenciler farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri bir araya getirebilir, değerlendirebilir ve yorumlayabilir, sunabilir. Yazılarında fiilleri farklı kipleri (örneğin, yazabilmek, koşabilmek), dönüşlü fiilleri (örneğin; Tayla giyindi ve süslendi), işteş fiilleri (örneğin; Babası ile araba için tartıştı), edilgen yapıları (Dün kuaförde saçını boyattı, Pirinç ayıklandı ve pilav pişirildi.) tanır ve kullanabilirler. Yazılarında yardım etmek, namaz kılmak, ayıp olmak gibi yardımcı fiilleri; karşı, gibi, beri, dek, kadar, üzere gibi edatları; Bey/Hanım, Amca/Teyze, Efendi, Ağa/Hanımağa, Sayın, Ağabey(Abi)/Abla, Hoca/Öğretmen, Bay/Bayan gibi unvan gruplarını kullanırlar. Birçok metni Türkçeden İngilizceye veya İngilizceden Türkçeye tercüme edebilir ve yorumlayabilir. Kültürel bileşenlerin anlamı nasıl etkilediğini açıklayabilir. Bulunduğu ortama ve bağlama uygun olarak dil seçimini açıklayabilir. Dil, kültür ve kimliğin iletişimi nasıl şekillendirdiğini açıklayabilir.

Üst dil verilerini, Türkçedeki noktalama işaretlerini yazılarında kullanabilir. Sosyal medyada yer alan Türkçe kısaltmaları nbr (ne haber), tmm (tamam), slm (selam), kib (kendine iyi bak), bye (güle güle) and aeo (allaha emanet ol) bilir ve kullanır (ACARA, 2020, s. 148).

2.4. Yazma Becerisi

Anonim ve sözlü bir şekilde ortaya çıkan ve yüzyıllardır süregelen sözlü geleneğin yerini zamanla, "Söz uçar, yazı kalır" düsturuyla mı bilinmez yazılı gelenek almıştır. Ancak bu geçiş birdenbire olmamış, insanlar yüzyıllarca kültürlerini hem sözlü hem de yazılı olarak aktarmışlardır. Matbaanın keşfiyle birlikte yazı, hız kazanarak sözlü geleneğe göre yükselişe geçmiştir. Günümüzde ise teknoloji ve iletişim çağının bir getirisi olarak gerek toplumsallaşma gerekse kültürleşme sürecinde yazının ve yazılı kaynakların önemi doruk noktaya ulaşmıştır. Öyle ki reel ve sanal dünya, bireyin öğretim hayatı bitmiş olsa da sosyal yaşama dâhil olduğu sürece onu yazmaya yönlendirecektir.

Yazma, insan zihninde dağınık hâlde bulunan tüm bileşenleri derleyip toparlayan, düzenleyen, sıraya koyan ve anlamlı bir bütün hâline getiren bir ifade biçimidir. Ayrıca bireyin üretici yönüne vurgu yapan aktif bir beceri alanıdır.

Bireyin kazandığı son dil becerisi olan yazma becerisi, kazanılması ve geliştirilmesi zor becerilerden biri olarak bilinmektedir. Çünkü yazma becerisi doğal bir süreçle kazanılmamakta aksine diğer becerilere oranla daha fazla zaman, fiziksel çaba ve örgün eğitim almış olmayı gerektirmektedir. Demirel (2003) temel dil becerileri arasında yazma becerisinin diğer becerilere göre daha ağır geliştiğinden ve çok fazla alıştırma yapmayı gerektirdiğinden bahsetmektedir. Ayrıca Byrne (1988, s.4) hem ana dilinde hem de yabancı dilde yazmanın birçok insan için zor bir beceri olduğundan bahsederek bu duruma yol açan problemleri psikolojik, dilbilimsel ve bilişsel olmak üzere üç başlık altında incelemektedir. Yazmanın yalnız bir faaliyet olduğunu, konuşma becerisinde olduğu gibi geri bildirim ve etkileşim imkânı olmadan kendi başımıza yazmamız gerektiği gerçeğinin yazma eylemini zorlaştırdığını ifade etmektedir. Kırmızı (2016) 'ya göre yazma becerisinin zorluğu, formel bir dil olmasından ve hata kabul edilemez olmasından kaynaklanmaktadır.

Yazı dili, yapısal olarak sözlü dilden farklıdır. Bu farklılık yazı dilinin kaynaktan çıktıktan sonraki süreci ile ilgilidir. Kaynaktan çıkan mesaj, kaynaktan ayrılarak farklı bir kanal aracılığıyla alıcıya ulaşmaktadır. Sözlü iletişimde ise mesaj, kaynaktan çıktığı an aynı kanal aracılığıyla alıcıya ulaşmaktadır. Yazı dilinin onu okuyan tarafından anlamlandırılma süreci onu zorlaştırmaktadır.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, temel dil becerileri açısından incelendiğinde; Metnin dil becerilerini “Anlama”, “Konuşma” ve “Yazma” olmak üzere üç genel başlık altında sınıflandırıldığı görülmektedir. “Anlama becerisi” altında dinleme ve okuma becerileri; “konuşma” becerisi ise karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerilerinden oluşmaktadır. Yazma: Yazma becerisiyle öğrencilerin basit kelimelerle kısa metinler yazma, günlük yaşamdaki iletişim araçlarını (internet, cep telefonu, vb.) kullanarak yazılı iletişim kurma, anket formu doldurma, kendisini, gerçek ya da hayali kişileri/varlıkları tanıtan cümleler yazma, verilen metinleri dikte etme kazanımlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Yazma becerisi ile dilin yapısının kavranması, cümle kalıplarının sezdirilmesi ve öğretilmesi, sözcük dağarcığının harekete geçirilmesi önem taşımaktadır. Yazılı anlatımda yapılabilecek yanlışlar iletişimi olumsuz etkileyebileceğinden dilin kurallarını doğru kullanmak gerekmektedir. Örneğin, öğrencinin bir mesajı ya da bilgiyi yazılı olarak başkasını iletmek için belli düzeyde dilbilgisine ve

sözcük dağarcığına sahip olması önemlidir. Bu doğrultuda yazma becerisini geliştirmek için günlük yaşamda, resmi veya özel mektuplar, kartlar, e-posta, faks, özgeçmiş yazma, form doldurma, ödev yapma, alıştırma yapma, not alma, vb. etkinliklerin kullanılması önerilmektedir (Kara, 2011; MEB, 2019, s. 65-66).

2.4.1. Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Önemi

Yazma becerisinin planlı bir şekilde kazandırılması süreci örgün eğitime dayandığından yurt dışında yaşayan her Türk çocuğunun bu eğitimden faydalanması mümkün olmamaktadır. Dinleme ve konuşma gibi örgün eğitim gerektirmeyen ve kazanılma sırası daha önce olan becerilerle kulaktan dolma edinilen ana dili, standart Türkçeden çok uzakta bir görünüm sergilemektedir. Dolayısıyla standart Türkçenin öğretilmesi açısından yurt dışındaki Türk çocuklarına yazma becerisinin kazandırılması önem arz etmektedir. Ayrıca bir dilin sürdürümünde, o dilin kurallarına uygun kullanımının toplum üyelerince hayata geçirilmesi etkilidir. Diller yazılı ürün veremedikleri durumda git gide form kaybeder ve yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Bu tehlike Türkçenin yurt dışındaki Türkler tarafından kullanımında daha da fark edilir boyutlara ulaşmaktadır. Ayrıca yazma becerisinin atıl bir beceri olarak kalması, diğer dil becerilerinin de gelişiminin önündeki bir engeldir. Bu durumlardan kaynaklı olarak çalışmada yazma becerisi ele alınmıştır.

Yurt dışında doğan ve büyüyen Türk çocuklarının Türkçeyi ilk olarak aileden, eğer varsa akraba çevresinden edindiği bilinen bir durumdur. Böylece ilk edinilen beceriler olan dinleme ve konuşma gelişigüzel bir şekilde ilerlerken, okuma ve yazma becerilerinin gelişimi bireylerin Türkçe dersi alıp almamalarına bağlı olmaktadır. Çünkü okuma ve yazma becerileri, ciddi bir eğitim süreci gerektirmektedir. Böylelikle hem Türkçe derslerinin hem de bu dersi veren öğretmenlerin süreçteki rolü oldukça büyüktür.

Türkçe yazma becerisinin geliştirilmesi, bireylerin yeterli donanıma ulaşmasını sağlayacak nitelikte bir eğitimle sağlanabilir. Bunun için alanında uzman eğitimcilerin yanı sıra, nitelikli öğretim materyalleriyle donatılmış eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Yazmanın zor ve sıkıcı bir eylem olduğu düşüncesinin bireylerin önündeki en büyük engel olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yazmayı zevkli, teşvik edici ve olumlu sonuçlar verecek deneyimlere dönüştürmek oldukça önemlidir.

“Yazılı anlatım becerisi gelişmiş olan bireyler dinleme, okuma, konuşma becerilerinde de başarı sağlayacaktır. Dolayısıyla ana dilinde de başarıyı yakalayacaktır. Gerek ana dilinde gerekse toplum dilinde başarıyı yakalamak iş ve öğrenim hayatında akranlarına göre üst basamaklarda yer almayı da beraberinde getirecektir” (Şen, 2010, s. 156).

2.4.2. Yanlış Çözümlemesi ve Yazma Becerisi

Yanlış çözümleme yöntemi 1960’lı yıllarda Stephen Pir Corder ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır (Corder, 1967; Yılmaz ve Bircan, 2015, s. 116). Dede (1985, s. 123) yanlış çözümlemesinin karşıtsal çözümlemeye bir alternatif olarak ortaya çıktığını ifade etmekte; yanlış çözümlemesinin karşıtsal dilbilimin varsayımlarını yoklayan, kısıtlamalarına ve sorunlarına çözüm getiren ve onu tamamlayan bir yöntem olduğundan bahsetmektedir.

Karşıtsal çözümleme, dil öğreniminde karşılaşılan güçlükleri ana dili girişimine ve ana dili aktarımına bağlarken, dil öğreniminde ana dili girişimi ile açıklanamayan yanlışların da olduğu görülmüştür. Bu nedenle karşıtsal çözümlemenin yanı sıra yanlışların belirlenmesi ve açıklanmasında yanlış çözümlemesinden faydalanılmıştır (Dede, 1985, s. 123; Büyükkız ve Hasırcı, 2013, s. 53). Yanlış çözümlemesi, öğretmenin öğretim tekniğini ve öğretim materyallerini gözden geçirmesi, öğretme sürecini değerlendirmesi ve öğretim programının yeniden düzenlenmesi konusunda yol göstericidir (Bölükbaş, 2011, s. 1359). Bir kişinin bir dili ne kadar iyi bildiğini öğrenmek, bir dili nasıl öğrendiğini öğrenmek ve dil öğrenimindeki sık karşılaşılan zorluklar hakkında bilgi edinmek amacıyla yanlış çözümlemesi yapılmaktadır (Hasyim, 2002). Ayrıca dil öğrenim süreci içerisinde dil bilgisel kurallara ilişkin geliştirilen yanlış varsayım ve genellemelerin görülmesi açısından hem dil öğrenenler hem de eğitimciler açısından önemli bir bilgi kaynağıdır (Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016, s. 88).

Bu bağlamda yanlış çözümlemesinin dil öğrenenlerin yanlışlarını, bu yanlışların sıklıklarını belirli bir sisteme göre tespit ve analiz ederek bir problem haritası çıkarmayı amaçlayan, bu haritayı dil öğrenenlere, öğretim programlarını, ders kitaplarını ve materyallerini hazırlayanlara ayrıntılı bir şekilde rapor etmeye yarayan bir araç olduğu söylenebilir. Yazılı metinler de bu aracın bir nevi ham maddesidir.

Corder (1967, s. 167) yanlış çözümlemesinin önemini 3 boyutta ele almaktadır. Yanlış çözümlemesi ilk olarak öğretmene, öğrencinin hedefine ne kadar yaklaştığını ve sonuç olarak ne öğrenmesi gerektiğini söyler, ikinci olarak araştırmacıya dilin nasıl öğrenildiğini

veya edinildiğini, dil öğrenenin dili keşfetmesinde hangi stratejileri kullandığına dair kanıt sunar; üçüncü olarak ise dil öğrenenin kendisi için bir vazgeçilmezdir, çünkü yapılan yanlışlar, dil öğrenenin dili öğrenmek için kullandığı bir araç olarak görülmektedir. Öğrendiği dilin doğası hakkındaki hipotezlerini test etmenin bir yoludur. Yanlışların yapılması, çocukların hem ana dilini edinmesi hem de ikinci bir dil öğrenenlerin uyguladığı bir stratejidir.

Yanlış çözümlemesi, aşamalı bir süreç gerektirir. Bu aşamalar sayısal olarak farklılık gösterse de temelde benzerdir ve sıralamaları değişmemektedir. Corder (1974) yanlış çözümlemesini; yanlışların bulunduğu verilerin toplanması, yanlışların sınıflandırılması, yanlışların tanımlanması, yanlışların açıklanması ve yanlışların değerlendirilmesi olmak üzere 5 aşamada ele almaktadır. Sridhar (1975, s. 16) ise yanlış çözümlemesinin; verinin toplanması, yanlışların belirlenmesi, yanlışların türlere göre sınıflandırılması, yanlış türlerinin göreceli sıklık tablosu, amaç dildeki zorluk alanlarının tanımlanması, iyileştirme (iyileştirici, düzeltici uygulamalar, dersler vb.) olmak üzere 6 adımdan oluştuğunu belirtmektedir.

Yanlış çözümlemesinin teorik ve uygulamalı olmak üzere iki hedefi vardır. Teorik hedef, ikinci bir dile çalışırken neyin, nasıl öğrenildiğini açıklar. Uygulamalı hedef ise öğrenciyi, onun lehçesi hakkındaki bilgilerimizden faydalanarak daha etkili bir şekilde öğrenmesini sağlama amacına hizmet eden pedagojik amaçlı hedeflerdir (Corder, 1974).

Yanlış çözümlemesine ilişkin belirtilen tüm bu aşamalar ve hedefler dikkate alındığında, genel olarak söz konusu dili kullananların yaptıkları “yanlışların belirlenmesi, çalışmada tercih edilen sınıflamaya göre yanlışların ayrılması, sıklıkların hesaplanması ve değerlendirme” şeklinde ilerleyen sürecin temelinde yapılan yanlışların altında yatan nedenlerin belirlenmesi vardır. Böylelikle yanlışların temelinde yatan eksikliğin, yanlış bilinenlerin ve öğrenilenlerin giderilerek sistemli bir şekilde azaltılması ve dili öğrenenlerin gelişim sağlayabilmeleri amaçlanmaktadır.

Yanlış çözümlemesine ilişkin alanyazın incelendiğinde (Barzegar, 2013; Corder 1974; Keshavarz, 2011) yanlışların pek çok başlık altında incelendiği görülmektedir. Ancak bu çalışmada Çetinkaya (2015)’nın sınıflaması dikkate alınmıştır. Buna göre yanlışlar; dilsel özellikleri, bilişsel işleme özellikleri, iletişimsel özellikleri ve kaynakları bakımından olmak üzere dört ana başlık altında incelenmektedir. Bu çalışmada yanlışlar; dilsel, bilişsel işleme, iletişimsel, yazım ve noktalama özellikleri bakımından incelenmiş, kaynak özellikleri kapsam dışı bırakılmıştır. Yanlışların kaynak özellikleri bakımından

incelenmesi, dillerarası ve diliçi-gelişimsel özellikleri bakımından ele alınması anlamına gelmektedir. Çetinkaya (2015)’nın da belirttiği gibi yanlışların dillerarası veya diliçi-gelişimsel olup olmadığına karar verebilmek için bütüncül bir kaynağa ihtiyaç vardır. Böyle bir kaynak mevcut olmadığından çalışma üç başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca yalnızca yazılı metinlerde yapılan yanlışların incelenmesinden dolayı dilsel özellikler başlığı altında yer alan sesbilimsel kategori araştırma dışı bırakılmıştır. Çünkü bu kategori, yazılı anlatımda değil sözlü anlatımdaki yanlışları incelemeye yöneliktir.

Dilsel özellikler açısından yanlışlar beş başlıkta tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2015, s.169):

1. Yazımsal yanlışlar (Orthographic errors)
2. Sesbilimsel yanlışlar (Phonological errors)
3. Sözlüksel-anlamsal yanlışlar (Lexico-Semantic errors)
4. Sözdizimsel yanlışlar (Syntactic errors)
5. Biçimbilimsel yanlışlar (Morphological errors)

Yazım, bir dilin belli kurallarla yazıya geçirilmesidir (TDK, 2019). Katılımcılardan elde edilen yazılı metinlerinde “okul” sözcüğünü “ökul” şeklinde yazmaları yazımsal yanlış örnek olabilir.

Sesbilim, bir dilde bulunan seslerin birbirinden ayırt edici olan yapılarını göstermeyi, ses dizgesinin doğasını ortaya koymayı, dillerdeki seslerin işlevini incelemeyi amaçlayan dilbilim dalıdır (İmer vd., 2011, s. 221). Sesbilim içerisinde ele alınacak yapılar konuşma diline ait olduğundan yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesinde kullanılmayacaktır.

Yanlış sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar sözlüksel-anlamsal yanlışlar olarak tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2015, s. 169).

Sözdizim, cümle yapısındaki öbekleri, bu öbeklerin yapısındaki sözcük ve birimler arasındaki ilişkiyi ve bunların sıralanması ile ilgili kuralları içeren bir dil bilgisi bileşenidir (İmer vd., 2011, s. 52). Sözcüklerin dilin kurallarına uygun bir dizilim göstermeden oluşturdukları cümlelerde sözdizimsel yanlışlardan bahsetmek mümkündür.

Biçimbilim, bir dilin dilbilgisinde, o dilin sözlükbirimlerinin ve sözcük-biçimlerinin oluşum süreçlerini, biçimbirimlerin bu süreçteki kuruluşlarını içeren bileşendir (İmer, 2011, s. 52). Türkçenin eklemeli bir dil olması onun biçimbilimsel bir özelliğidir.

Sözcüklerin yanlış bir biçimbirimle kurallara aykırı bir şekilde oluşturulması, biçimbilimsel yanlışları oluşturmaktadır.

Bilişsel işleme özellikleri açısından yanlışlar dört başlıkta tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2015, s. 170):

1. Eksiltme (Omission): Genellikle işlevsel sözcük ya da biçimbirimler gibi gerekli dilsel öğelerin çıkarılması durumudur.
2. Ekleme (Addition): Cümleye artık öge/öğelerin eklenmesi durumudur.
3. Değiştirim (Substitution): Doğru olmayan bir ögenin doğru olan bir ögenin yerine kullanılmasıdır.
4. Yer Değiştirme (Permutation): Cümlelerin öğelerinin doğru sırada kullanılmaması durumudur (Çetinkaya, 2015, s. 170).

İletişimsel özellikleri açısından yanlışlar iki başlıkta tanımlanmaktadır (Çetinkaya, 2015, s. 170):

1. Bölümsel (Local): Cümledeki yalnızca bir ögeyi etkileyen (örneğin fiil) ve bu hataya rağmen iletişimi engellemeyen yanlışlardır.
2. Bütünsel (Global): Cümlelerin temel yapısıyla ilgili yanlışlardır ve cümlelerin genel yapısını bozdukları için anlaşılmayı zorlaştırırlar (Ellis 1997, s. 20).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Avustralya’da yaşayan Türk bireylerin Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarıyla ilgili görüşlerini tespit etmeyi ve ayrıca yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlardan hareketle Türkçe dil görünümelerini iki dillilik bağlamında betimlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde nitel bir çalışmadır.

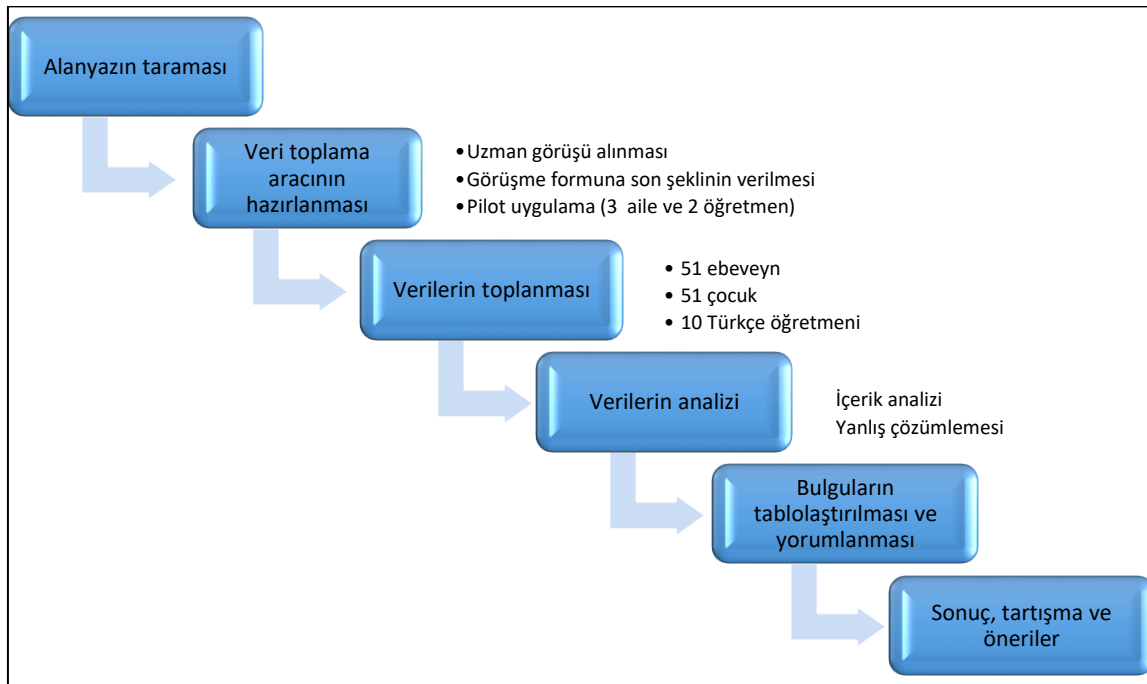
Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 2012, s. 77). Nitel araştırma; doğal ortamda meydana gelen olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşan, kişilerin algılarını ortaya koyan ve onların bakış açılarından dış dünyayı anlamayı amaçlayarak gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 235; Yıldırım, 1999, s. 14; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılmaktadır.

Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından biri olup (Briggs, 1986) en az iki kişi arasında sözlü olarak gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 150). Veriler, araştırma çerçevesinde cevabı aranan sorular aracılığıyla toplanır. Briggs (1986), görüşmenin sosyal bilimler araştırmalarının büyük bir kalesi olduğunu vurgulayarak psikoloji, sosyoloji, antropoloji, dilbilim, siyaset bilimi, halkbilim, sözlü tarih ve diğer alanlarda görüşme teknikleri üzerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Görüşme yoluyla insanların geleceğe yönelik düşüncelerinin yanı sıra geçmişle ilgili hatıraları keşfedilirken (Briggs, 1986), deneyimleri, tutumları, zihinsel

algıları, tepkileri gibi gözlenemeyenleri anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 148).

Alanyazında tanım bulan çeşitli görüşme türleri bulunmaktadır. Genel olarak yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç boyutta ele alınan görüşme türlerini Patton (2018); gündelik sohbet tarzında mülakat, mülakat kılavuzu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık-uçlu mülakat olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Üç stratejinin kendi aralarında soru cümlelerinin kurgusu ve soru sıralamasının önceden belirlenmiş olup olmamasına göre farklılaştığını ifade ederken cevapların açık-uçlu olması prensibi üzerinde uzlaştığını belirtmiştir.

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yazılı anlatım metinleri ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, içerik analizi ile yazılı anlatım metinleri ise yanlış çözümlemesi ile çözümlenmiştir.



Şekil 6. Araştırma süreci

3.2. Çalışma Grubu

Avustralya’da yaşayan Türkler bu araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Ancak evrenin tümüne ulaşamayacağı için örneklem seçimine gidilmiştir. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü için bir kural bulunmamakla birlikte örneklemin büyüklüğü; araştırmanın amacına, bilinmek istenene, neyin tehlikede olduğuna, neyin yararlı olacağına, mevcut zaman ve kaynaklarla neler yapılabileceğine bağlıdır (Patton, 2018, s. 244). Araştırmaya

katılanlar, bu nitel araştırmanın seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Patton (1990, s. 237), kartopu veya zincir örnekleme diye tabir ettiği bu kavramı, araştırma için gerekli olan zengin anahtar bilgi sağlayıcılarını tespit etmede veya kritik vakalara ulaşmada kullanılan bir yaklaşım olduğundan bahsetmektedir. Süreç, “... hakkında kim çok şey biliyor? Kiminle konuşmalıyım? sorularıyla başlar. Konuşacak yeni insanlara ulaşarak bilgi açısından zengin vakaları biriktirmeyi sağlar ve böylelikle kartopu büyüdükçe büyür. Araştırmada, Türklerin yoğunlukta oldukları yerleşim yerlerinden başlanarak çeşitli Türk okulları (Cumartesi Okulları), Türk dernek ve vakıfları, Sidney Başkonsolosluğu, Türk iş yerleri ve bireysel ilişkiler aracılığıyla araştırmaya uygun katılımcılara ulaşılmış, araştırmaya katılan her kişi araştırmacıyı bir diğer kişiye ulaştırmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Avustralya’nın Sidney şehrinde yaşayan 10-25 yaş aralığındaki 51 Türk katılımcı ve onların ebeveynlerinden biri (katılımcıların eğitimi ile yakından ilgilenen anne ya da baba) olmak üzere toplam 102 kişi, ayrıca Türkçe dersi veren 10 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Ekim-Aralık 2017 tarihleri arasında Katılımcılarla İlgili Genel Bilgi Formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Etik açıdan katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması uygun görülmüştür. Katılımcıların tamamı Türk kökenli olup katılımcıların seçiminde vatandaşlık durumu göz önünde bulundurulmamıştır.

Araştırmanın ebeveynler, çocuklar² ve öğretmenlerle yapılmasının nedeni, katılımcı çeşitliliğini artırarak farklı kaynaklardan veri toplamaktır. Ana dillerinden ayrı bir ortamda yaşayan Türklerin bu dile ilişkin her türlü durumlarında her türlü değişkenin ve kişilerin etkisinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayrıca iki dillikte bireyin yaşamının şekillenmesinde ebeveynlerin ve öğretmenlerin önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada hedef kitlenin çeşitliliğine bağlı olarak üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu ve bir de yazılı anlatım metinlerini toplama amacıyla hazırlanmış bir form kullanılmıştır.

² Çalışmada “çocuk” sözcüğü, TDK’da yer alan “soy bakımından oğul veya kız, evlat” anlamı dikkate alınarak kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulmasına, araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taranarak ve Avustralya’da yaşayan küçük bir grup ile internet üzerinden ön görüşmeler yapılarak başlanmıştır. Daha sonra araştırmacının amacına yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına en iyi hizmet edeceği düşünülen sorular seçilip düzenlenmiş ve araştırma sorularıyla olan ilişkilerine göre gruplandırılarak sıralanmıştır. Hazırlanan formda her bir sorunun karşısına “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” seçenekleri eklenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Ebeveyn, çocuk ve öğretmenler için hazırlanan görüşme formları ve yazılı anlatım formu iki ölçme ve değerlendirme, üç Türkçe Eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda taslak formda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda Miles ve Huberman (2015) tarafından geliştirilen görüş birliği formülü kullanılmıştır. Buna göre; “Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı” formülü kullanılarak üç görüşme formu için ayrı ayrı hesaplama yapılmıştır. Hesaplamalar sonucunda ebeveynler için hazırlanan görüşme formu için uyum yüzdesi 0,93, çocuklar için hazırlanan görüşme formu için uyum yüzdesi 0,94, öğretmenler için hazırlanan görüşme formu için uyum yüzdesi 0,94 bulunmuş ve çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

Görüşme formunun ön uygulaması için üç aile ile görüşülmüş, onlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme sorularının anlaşılabilirliği konusunda bir problem yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma için hazırlanan görüşme formları yalnızca Türkçe olarak hazırlanmıştır. Türkçe yetersizliği nedeniyle anlaşılamayan veya az anlaşılan sorularda İngilizce desteği sağlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının ebeveynler ve çocuklar için olanı kişisel bilgiler hariç altı boyuttan, öğretmenler için olanı dört boyuttan oluşmaktadır. Ebeveynlerin formu; Kişisel bilgiler (9), Dil ve kimlik aidiyeti (9), Dil tercihleri (11), Türkiye ile iletişim (10), Türkçe dersi (11), Türkçe dil becerileri (3), Kültürel aidiyet (9) olmak üzere 7 boyut ve 62 sorudan oluşmaktadır. Çocukların formu; Kişisel bilgiler (9), Dil ve kimlik aidiyeti (9), Dil tercihleri (8), Türkiye ile iletişim (10), Türkçe dersi (11), Türkçe dil becerileri (5), Kültürel aidiyet (8) olmak üzere 7 boyut ve 60 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin formu; Kişisel bilgiler (11), Dil ve kimlik aidiyeti (9), Türkiye ile iletişim (10), Türkçe dersi (33) olmak üzere 4 boyut ve 63 sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularında ebeveynlere çocukları ile ilgili sorular da

yöneltmiştir. Sorulara verilen cevaplarda ebevenyler ve çocuklar aynı rakamlarla numaralandırılmıştır. Örneğin; birinci ebeveyn E1, bu ebeveynin çocuğu ise Ç1 olarak numaralandırılmıştır. Her bir ebeveyn ve çocukla yapılan görüşme süresi değişiklik göstermekle birlikte ortalama üç saat sürmüştür.

Görüşme formundan farklı olarak uygulanan yazılı anlatım formunda yedi farklı konu örneği bulunmaktadır. Katılımcılardan bu yedi konu içerisinde kendi seçtikleri konu hakkında en az 250 kelimelik serbest bir metin oluşturmaları istenmiştir. Katılımcıların konuları daha iyi anlamaları ve yazmalarını kolaylaştırmak adına konular, örneklerle detaylandırılmıştır. Konuların belirlenmesinde CEFR (2013)' de yer alan Dil Kullanımı, Dil Kullananlar ve Öğrenenler bölümü dikkate alınmıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından konuların katılımcıların bilişsel özelliklerine uygun olup olmadığına ve anlaşılabilirliğine ilişkin görüş alınmıştır. Hazırlanan formda her bir konu önerisinin karşısına “uygun”, “düzeltilmeli”, “uygun değil” seçenekleri eklenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Formun ilk biçiminde yer alan 10 adet yazma konusu önerisi uzman görüşleri doğrultusunda 7 adet konu ile sınırlandırılmıştır. Konular, form içerisine kolaydan zora doğru sıralanarak yerleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Avustralya’da yaşayan iki dilli Türk bireylerin ana dilleri olan Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarına ilişkin görüşlerini inceleme ve ayrıca yazılı anlatım becerilerinden hareketle Türkçe dil kullanımlarını iki dillilik bağlamında değerlendirmenin amaçlandığı bu çalışmada;

Araştırma verileri, Avustralya’da yaşayan, ana dili Türkçe olarak kabul edilen 10-25 yaş arası iki dilli Türk çocuklarına, ebeveynlerine ve burada görev yapan Türkçe öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasına Türklerin yoğun olarak yaşadığı ve araştırmacının da ikamet ettiği Avustralya’nın Yeni Güney Galler (New South Wales) eyaletinin Sidney şehrinin Auburn bölgesinden başlanmıştır. Bunun yanı sıra Cumartesi Türk okulları, bünyesinde Türkçe sınıfı bulunan devlet okulları, Türk dernek ve vakıfları, Sidney Başkonsoloslugu, Türk iş yerleri ve bireysel ilişkiler aracılığıyla ulaşılabilen gönüllü katılımcılardan Ekim-Aralık 2017 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Bunun yanı sıra 14.11.2017 tarihinde SBS Radyo (Special Broadcasting Service Radio)’da

araştırmacı ile yapılan söyleşiyi dinleyerek araştırmadan haberdar olan ve gönüllü katılımcı olmayı kabul edenler de mevcuttur.

Araştırmaya dâhil edilen katılımcılardan çocuklar için yaş sınırı en az 10, en fazla 25 olarak belirlenmiş, ebeveynler için yaş konusunda herhangi bir sınırlamaya gidilmemiştir. Ebeveynlerden birinin Türk olması da bir diğer şarttır.

Görüşmelere ilk başlandığında katılımcıların ikna edilmesi ve yaşam alanlarına (ev) girilmesi epey zor olmuştur. Görüşmenin ilk dakikalarında oldukça çekingen davranmışlardır. Ancak görüşmenin ilerleyen dakikalarında oldukça rahatlamışlar ve görüşmeler sağlıklı bir şekilde tamamlanmıştır.

Görüşmeler katılımcıların rızası alınarak sözleşilen saatlerde çoğunlukla katılımcıların kendi yaşam alanlarında (ev veya iş yeri) birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan önce araştırmanın amacı açıklanmış, toplanan verilerin bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunmak niyetiyle toplandığı belirtilmiş ve katılımcılardan hiçbir şekilde isim ve soyisim bilgisi alınmayacağına bilgisi verilmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından birebir uygulanmış ve cevaplar görüşme formuna aktarılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme yaklaşık 45 dakika ile 90 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılar görüntü ve ses kaydı alınmasını rahatsız edici buldukları için görüşmeler, araştırmacı tarafından mülakat formuna not alınarak gerçekleştirilmiştir.

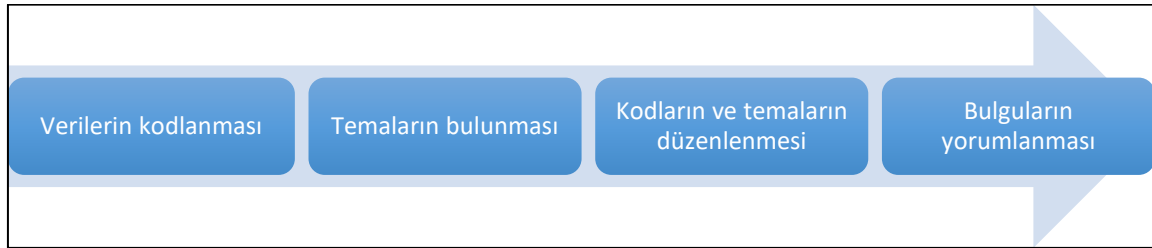
Görüşme sırasında konuşulanların kaçırılmaması ve bilgi kaybı yaşanmaması adına yapılan ön görüşmelerde verilen cevaplardan hareketle bir kodlama yapılmış, sonraki görüşmelerde verilen cevaplar buna göre not alınmıştır. Oluşturulan kodlar içerisinde yer bulamayan cevaplar olduğu gibi not alınmış, görüşme sonrasında onlar için yeni kodlar eklenmiştir. Bir süre sonra verilen cevapların aynı kodlar etrafında toplandığı fark edilmiş ve not tutulması kolaylaşmıştır.

Görüşmeler tamamlanıp çocuk grup olarak nitelendirilen gruptaki katılımcılara dinlenme süresi tanındıktan sonra yazılı anlatım konularının bulunduğu form verilmiş ve formda bulunan yedi konu arasından birini seçerek serbest bir metin oluşturmaları istenmiştir. Bu sırada katılımcıların herhangi bir sözlük kullanmalarına izin verilmemiş, soruları cevaplanmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler nitel değerlendirme yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan kısmı içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bilgin (2014, s. 1), içerik analizinin, bir tür iletişim psikanalizi ve iletileni algılama sanatına benzediğini belirterek bir mesajın içerisinde bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik ikinci bir okuma olduğundan ve çıkarım (*inference*) esasına dayandığından söz etmektedir. Büyüköztürk vd. (2014, s. 240) ise, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir teknik olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 259)’e göre; içerik analizinde temel amaç, eldeki verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyip yorumlanmaktadır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesi için Yıldırım ve Şimşek (2013), Patton (2018), Bilgin (2014) Büyüköztürk vd. (2014)’nin çalışmalarında belirttikleri ve örnek olarak sundukları analizlere yönelik bilgiler ve süreçler dikkate alınmıştır. Çözümlemede; 1. Verilerin kodlanması, 2. Temaların bulunması, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 260) şeklinde bir yol izlenmiştir.



Şekil 7. Verileri çözümleme süreci akış şeması

Görüşme formlarıyla elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi türlerinden kategorisel analiz ile çözümlenmiştir. Kategorisel analiz, bir mesajın birimlere bölünerek bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre gruplandırılmasını ifade etmektedir (Bilgin, 2014, s. 19; Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 90). Betimsel analiz ise, toplanan verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebildiği ayrıca gözlem veya görüşme süreçlerinde sorulan soruların ya da boyutların dikkate alınarak sunulduğu analizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Görüşme formlarındaki veriler, araştırma soruları ve boyutları dikkate alınarak kodlanmıştır. Kodlar, belirli tema ve kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Kodları genel düzeyde açıklayan temalar da doğrudan araştırmanın alt problemleriyle bağlantılı olarak oluşturulmuştur. Kodlamada kullanılan kavramlar, hem verilerin kendi içerisinden hem de alanyazından yararlanılarak oluşturulmuştur. Veriler; tema, kod ve frekans bilgilerinin yer aldığı tablolar halinde bulgulanmıştır. Her tema için ayrı bir tablo oluşturulmuştur. Verilerin analizinde birbiriyle aynı anlamı taşıyan ya da aynı anlama çıkan ifadeler için aynı kodlar kullanılmış ve o kodların yanına cümle sayısı kadar frekans girişi yapılmıştır. Örneğin; katılımcı bir tema altında iki veya daha fazla farklı koda uygun görüş bildirmiş olabilmektedir. Bu durum, bazı tablolardaki toplam kod sayısı katılımcı sayısından fazla çıkmasına yol açmaktadır. Araştırmanın analiz birimi “cümle” dir. Tablolar oluşturulduktan sonra kodların açıklayıcısı niteliğinde olan katılımcılara ait cümleler özgün şekliyle aktarılmıştır. Veriler kodlandıktan sonra kodların tutarlığı farklı iki araştırmacıyla birlikte incelenmiş, tartışılmış ve kodların son şekli üzerinde uzlaşmaya varılmıştır.

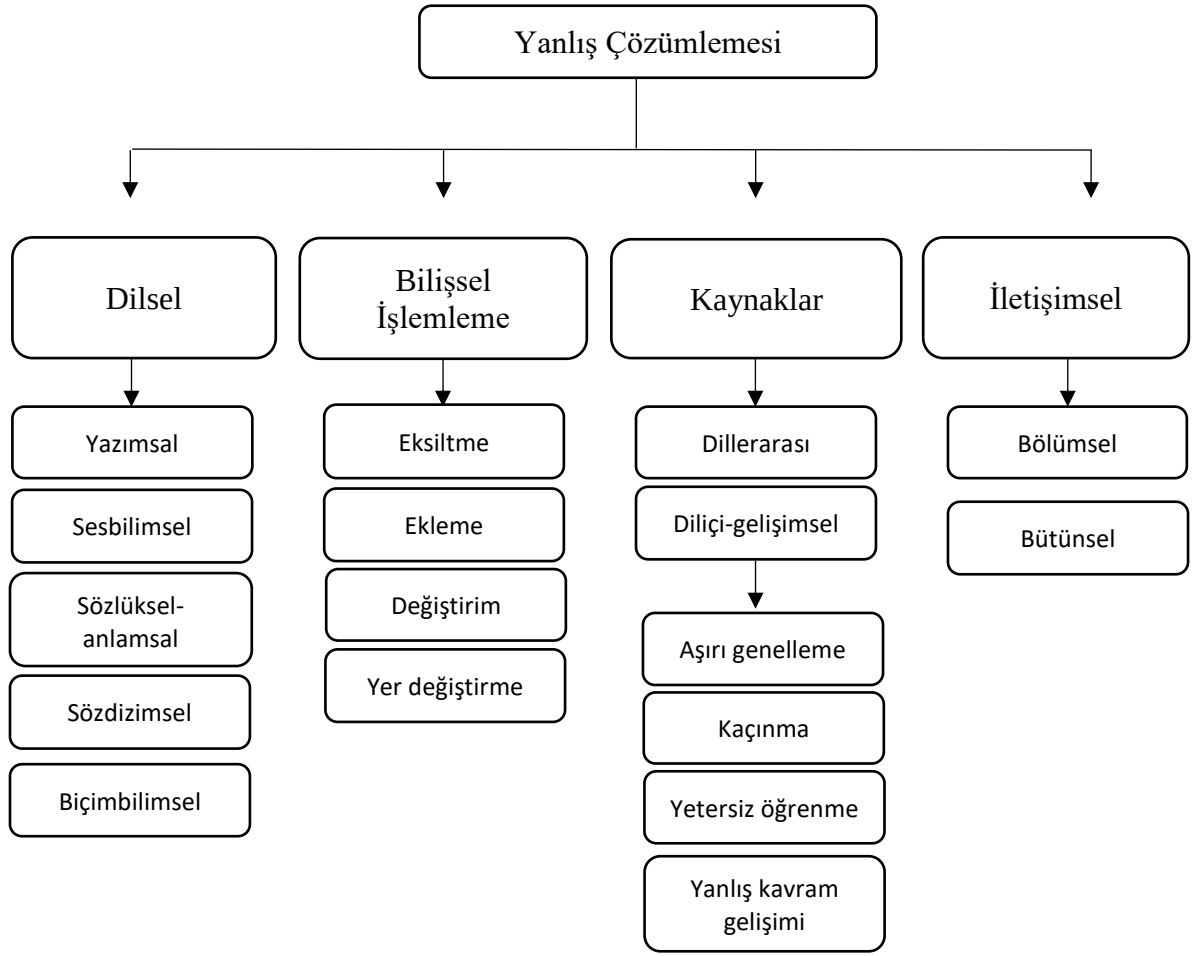
Araştırmada kullanılan görüşme formları, görüşmeye başlamadan önce numaralandırılmıştır. Örneğin; evine ilk konuk olunan aileden araştırmaya katılan ebeveynin görüşme formu E1, çocuğunun görüşme formu Ç1, çocuğun yazılı anlatım metni K1 olarak numaralandırılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme formları ise Ö1 olarak numaralandırılmıştır. İlk katılımcıdan sonraki katılımcıların numaraları E2, E3..., Ç2, Ç3..., K2, K3..., Ö2, Ö3... şeklinde devam etmiştir. Aynı şekilde görüşme formlarından katılımcılara ait cümleler aktarılırken aynı sistem uygulanmıştır.

İlk olarak ebeveynlerin formları, çocukların formları, öğretmenlerin formları, daha sonra çocukların oluşturdukları yazılı anlatım metinleri çözümlenmiştir.

Bazı tablolardaki frekans sayısının katılımcı sayısında fazla olması, katılımcıların o soru için birden fazla ve farklı görüş belirtmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Görüşme verilerinin güvenilirliğini sağlamak için üç ayrı uzmandan yardım istenmiştir. Buna göre 51’er kişiden oluşan katılımcı ebeveyn ve çocuk grubun formlarından rastgele seçilen 15’i başka iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların kodlamalarıyla araştırmacının kodlamaları karşılaştırılarak kodlama benzerlikleri ve farklılıkları hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2015)’in uyuşum yüzdesi formülüne göre yapılan hesaplamada uzmanlar arasındaki uyuşum yüzdesi 0,93 bulunmuştur. Uzmanlar arasındaki farklılıklar tartışılarak uzlaşmaya varılmış ya da en aza indirgenmiştir.

Çocuklardan elde edilen yazılı anlatım metnindeki yanlışları betimlemek için ise, Çetinkaya (2015)'nın belirttiği Yanlış Çözümlemesi ilkeleri temel alınarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Buna göre yanlışlar; dilsel özellikleri, bilişsel işleme özellikleri, kaynakları ve iletişimsel özellikleri bakımından dört temel başlık altında tanımlanmaktadır. Ancak veriler, yanlışların kaynak özellikleri (diliçi ve dillerarası) bakımından incelenmemiştir. Çünkü yanlışların dillerarası veya diliçi-gelişimsel özellikleri bakımından incelenmesi için İngilizce ve Türkçenin yapısal, sözlüksel-anlamsal vb. durumlarını ayrıntılı olarak tanımlayabilecek bir kaynağa ihtiyaç vardır. Ancak İngilizce için böyle bir kaynak mümkün değildir. Bu nedenle yanlışlar; dilsel, bilişsel işleme ve iletişimsel özellikler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca katılımcıların yalnızca yazılı anlatım metinleri çözümleneceği için dilsel özellikler başlığı altında yer alan sesbilimsel kategori kapsam dışı bırakılmıştır. Veriler, yanlış çözümlemesi ilkeleri doğrultusunda araştırmacının yanı sıra iki de alan uzmanı olmak üzere toplam üç kişi tarafından çözümlenmiştir.



Şekil 8. Araştırmada kullanılan yanlış çözümlemesi ilkeleri şeması

Tablo 2

Veri Giriş ve Çözümleme Formu

Katılımcı No:										
Tümce numarası	Yanlış tümce ve doğru biçimi	Dilsel				Bilişsel İşleme			İletişimsel	
		Yazımsal	Sözlüksel-anlamsal	Sözdizimsel	Biçimbilimsel	Eksiltme	Ekleme	Değiştirim	Yer değiştirme	Bölümsel
										Bütünsel
Genel Toplam										

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

Katılımcıların yazmış oldukları metinlerde yer alan cümleler tek tek numaralandırılmıştır. Cümlelerde yer alan yanlışlar kâğıt üzerinde belirlenip işaretlenerek yukarıda yer alan forma uygun şekilde aktarılmıştır. Hangi kategoriye yönelik yanlış varsa o bölüm (x) ile işaretlenmiştir. Yazılı anlatım metinlerini değerlendiren uzmanlar arası uyuşum yüzdesi 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bazı yapılar üzerinde tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır. İmla ve noktalama yanlışlarının tespit edilmesinde Türk Dil Kurumu'nun yayımladığı Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük'ü esas alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında yer alan alt problemler doğrultusunda “Ebeveynler”, “Çocuklar” ve “Öğretmenler”den oluşan çalışma grubundan elde edilen verilerin analizlerine yer verilmiştir. Katılımcı gruplardan “Çocuklar”, Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlüğünde yer alan “*Soy bakımından oğul veya kız, evlât*” tanımına uygun olarak çalışmada yer almıştır.

4.1.Çalışma Grubundaki Ebeveyn ve Çocuklara İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 3

Katılımcıların Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Kadın	Ebeveyn	32	62,75
		Çocuk	30	58,82
2	Erkek	Ebeveyn	19	37,25
		Çocuk	21	41,18

Katılımcıların cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 3’te araştırmaya katılan 102 kişiden 51’i çocuk, 51’i de araştırmaya katılan çocukların ebeveynlerinden herhangi biri (anne veya baba) dir. Katılımcı ebeveyn grupta bulunan 51 kişinin 32’si kadın, 19’u erkektir. Katılımcı çocuk grupta bulunan 51 kişinin 30’u kız, 21’i erkektir. Her iki grupta da kadın katılımcıların erkek katılımcılardan fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Katılımcıların Yaşlarına İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	30-39	7	13,72
	2	40-49	30	58,82
	3	50-59	11	21,56
	4	60-69	3	5,88
Çocuklar	1	10-17	22	43,13
	2	18-25	29	56,86

Katılımcıların yaş dağılımlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 4’te görüldüğü gibi yaşları 30-39 arasında değişen ebeveynlerin sayısı 7, 40-49 arasında olan 30, 50-59 arasında olan 11 ve 60-69 arasında olan 3 kişi bulunmaktadır. Ayrıca çocuk gruptan yaşları 10-17 arasında değişen 22, 18-25 arasında değişen 29 kişi bulunmaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların Doğum Yerlerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkiye	Ebeveyn	46	90,19
		Çocuk	3	5,88
2	Avustralya	Ebeveyn	3	5,88
		Çocuk	48	94,11
3	Diğer	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	0	0

Tablo 5’teki bilgilere bakıldığında katılımcı ebeveyn grubun 46’sının Türkiye’de, 3’ünün Avustralya’da, 2’sinin de diğer olarak tanımlanan ülkelerin birinde doğduğu; çocuk grubun ise 48’inin Avustralya’da 3’ünün Türkiye’de doğduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre katılımcı ebeveyn grubun büyük çoğunluğu Türkiye’de, katılımcı çocuk grubun büyük çoğunluğu ise Avustralya’da doğmuştur. Tablo 5’e genel olarak bakıldığında toplam 102 katılımcının 49’u Türkiye, 51’i Avustralya doğumludur.

Tablo 6

Katılımcıların Vatandaşlık Durumuna İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkiye	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0
2	Avustralya	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	13	25,49
3	Çifte vatandaş	Ebeveyn	49	96,07
		Çocuk	37	72,54
4	Çifte vatandaş+diğer	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	1	1,96

Katılımcıların vatandaşlık durumuna ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 6’da ebeveynlerin 49’u çifte vatandaş, 1’i Türkiye vatandaşı, 1’i ise çifte vatandaş+diğer olarak adlandırılan bir ülke vatandaşıdır. Çocukların 37’si çifte vatandaş, 13’ü Avustralya vatandaşı, 1’i ise çifte+diğer olarak adlandırılan bir ülke vatandaşıdır. Genel olarak katılımcıların %84,31’lük bir oranla büyük çoğunluğu çifte vatandaşlığı tercih etmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	Anne		Baba		Çocuk	
		f	%	f	%	f	%
1	İlkokul	12	23,52	10	19,60	3	5,88
2	Ortaokul	12	23,52	9	17,64	6	11,76
3	Lise	18	35,29	17	33,33	10	19,60
4	Lisans	8	15,68	13	25,49	8	15,68
5	Lisansüstü	1	1,96	2	3,92	0	0
6	Lise mezuniyetinden sonra eğitime devam etmeyenler	0	0	0	0	24	47,05
Toplam		51	100	51	100	51	100

(Dağılımlar; ebeveynlerin mezuniyet durumları, çocukların ise hâlihazırdaki eğitim durumları dikkate alınarak yapılmıştır.)

Tablo 7’de katılımcı çocuk grubun hâlihazırdaki eğitim durumlarının yanı sıra araştırmaya hem katılan hem de katılmayan ebeveynlerinin eğitim durumları yer almaktadır. Buna göre katılımcı çocuk grubun 3’ü ilkokula, 6’sı ortaokula, 10’u liseye 8’i üniversiteye devam etmekte, 24’ü ise liseden mezun olduktan sonra eğitime devam etmeyenlerden oluşmaktadır. Annelerin 12’si ilkokul, 12’si ortaokul, 18’i lise, 8’i üniversite, 1’i lisansüstü mezunudur. Babaların 10’u ilkokul, 9’u ortaokul, 17’si lise, 13’ü üniversite, 2’si lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Ebeveynlerin eğitim durumlarına bakıldığında %34 ile en fazla lise mezunu, %0,02 ile en az lisansüstü mezunu olanların bulunduğu görülmektedir. Katılımcı çocuk grubun ise %47,05’inin lise mezuniyetinden sonraki eğitime devam etmemesi dikkat çekici bir orandır.

Tablo 8

Ebeveynlerin Eş Seçimine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Eşim Türk ve bu bilinçli bir tercihti	25	49,01
2	Eşim Türk çünkü ailem seçti	12	23,52
3	Eşim Türk çünkü Türkiye’de evlenip geldim	13	25,49
4	Eşim Türk değil	1	1,96
Toplam		51	100

Araştırmaya katılan ebeveynlerin eş seçimlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 8’de ebeveynlerin 1’i hariç hepsinin eşlerinin Türk olduğu görülmektedir. Eşi Türk olan ebeveynlerin 25’i eşlerinin Türk olmasının bilinçli bir tercih olduğunu, 13’ünün Türkiye’de evlenip geldiği için Türk olduğunu, 12’si ise aile seçimiyle evlilik yaptığını belirtmiştir. Bu bilgilere dayanarak ebeveynlerin %49,01’inin eş seçiminde bilinçli olarak Türkleri tercih ettiği söylenebilir.

E2 “Kültürel yapımız aynı dil önemli benim için. Çocukları yetiştirirken onların Müslüman olması önemli.” (Kod 1)

E8 “Eşimin Türk olması bilinçli bir tercihti. Kültürümü ve dilimi çocuklarıma öğretmek için. Çünkü birimiz yabancı olsa çocuklar Türkçe öğrenmiyor. Mesela gelininin annesi Türk, babası yabancı ve gelinim Türkçe bilmiyor. O bilmediği için oğlumla da İngilizce konuşuyor ve ileride çocukları da Türkçe bilmeyecek, bizimle konuşamayacak, ona üzülüyorum.” (Kod 1)

E9 “Kültürüm kaybolmasın istedim. Kalbimde hep Türkiye var. Aynı şeyleri yiyip içmek isterim. Bir gün Türkiye’ye dönmek isterim. Bu yüzden Türk olması önemli yoksa gitmek istemeyebilir Türk olmazsa.” (Kod 1)

E12 “O zaman Türkiye’de yaşıyorduk, orada evlendik.” (Kod 3)

E14 “Kendi insanım, kendi kültürümden olması önemliydi.” (Kod 1)

E18 “Kendi kültürümüzden ve dinimizden birinin olmasını istedim.” (Kod 1)

E20 “Eşim Türk değil fakat onun İslamiyeti seçmiş olması ve kültürlerin birbirine yakın olması benim endişemi giderdi. Japonlar da geleneklerine bağlı insanlar. Benzerlik önemli. Çünkü çocuklarımdan kültürlerinden kopmalarını istemem.” (Kod 4)

E26 “Ailem evlendirdi. Öyle uygun gördüler. Yabancı olsun Türk olsun diye düşünmedim. İkinci nesilde ailelerin istediğiyle Türkiye’de evlenip getirme çok yaygın.” (Kod 2)

E30 “Aynı kültürden olsun istedim, yabancı olsun istemedim. Hatta akraba evliliği yaptım.” (Kod 1)

E31 “Çocuklarımın da aynı kültürle yetişmesini önemserim. Sonraki nesilleri de düşünüyorum. Bu yüzden eşim aynı zamanda akrabam. Burada akraba evlilikleri çok yaygın.” (Kod 1)

E33 “Dil ve kültürel uyum için, yemekler, çocuk yetiştirme tarzı vs. önemli olduğu için eşimin Türk olmasını tercih ettim.” (Kod 1)

E51 “Türkiye’de evlendim. Buraya gelme fikrim yoktu.” (Kod 3)

Tablo 9

Ebeveynlerin Avustralya’da Bulunma Sürelerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	10-19 yıl	9	17,64
2	20-29 yıl	18	35,29
3	30-39 yıl	11	21,56
4	40-49 yıl	10	19,60
5	Avustralya’da doğan	3	5,88
Toplam		51	100

Tablo 9’da araştırmaya katılan ebeveynlerin Avustralya’da bulundukları süreye ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ebeveynlerin 9’u 10-19 yıl aralığında, 18’i 20-29 yıl aralığında, 11’i 30-39 yıl aralığında, 10’u 40-49 yıl aralığında Avustralya’da bulunurken 3’ü Avustralya’da doğmuştur.

Tablo 10

Çocukların Avustralya’ya Geldikleri Yaşa İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Avustralya doğumlu	48	94,11
2	0-5 yaş	2	3,92
3	5-10 yaş	1	1,96
Toplam		51	100

Tablo 10’da araştırmaya katılan çocukların Avustralya’ya geldikleri yaşa ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre çocukların 48’i Avustralya doğumlu iken, 2’si 0-5 yaş aralığında, 1 ‘i ise 5-10 yaş aralığında Avustralya’ya gelmiştir. Buna göre, şu anda katılımcı çocuk grubun %94,11’i Avustralya doğumludur.

Tablo 11

Ebeveynlerin Avustralya'ya İlk Gelen Akrabalarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Anne/baba	13	25,49
2	Eşin annesi/babası	16	31,37
3	Kendisi (tek)	3	5,88
4	Eş (tek)	5	9,80
5	Kendisi ve eş (evlenip)	3	5,88
6	Kardeş/ağabey/abla	4	7,84
7	Hala/teyze/dayı/amca	7	13,72
Toplam		51	100

Tablo 11’de araştırmaya katılan ebeveynlerin Avustralya’ya gelen ilk akrabalarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ebeveynlerin 13’ünün kendi anne/babası, 16’sının ise eşinin anne/babası, 3’ünün kendisi (tek), 5’inin eşi (tek), 3’ünün kendisi ve eşi (evlenip), 4’ünün kardeş/ağabey/ablası, 7’sinin ise hala/teyze/dayı/amca gibi akrabaları Avustralya’ya ilk olarak gelmiştir. Tablo incelendiğinde %56,86’lık bir oranla ebeveynlerin anne/babalarının veya eşlerinin anne/babalarının Avustralya’ya ilk gelenler olarak çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 12

Ebeveynlerin Avustralya'ya Gelme Sebeplerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Göçmen	5	9,80
2	İş	6	11,76
3	Eğitim	1	1,96
4	Aile birleşimi (evlilik)	24	47,05
5	Küçük yaşta aileyle gelen veya Avustralya’da doğan	15	29,41
Toplam		51	100

Tablo 12’de ebeveynlerin Avustralya’ya gelme sebeplerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre ebeveynlerin 24’ü aile birleşimi (evlilik) sebebiyle Avustralya’ya geldiklerini belirterek %47,05’lik bir oranla çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Ebeveynlerin 15’i küçük yaşta aileleriyle birlikte Avustralya’ya geldiklerini veya Avustralya’da doğduklarını belirtirken, 6’sı iş amaçlı, 5’i göçmen olarak, 1’i ise eğitim amaçlı Avustralya’ya geldiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 13

Çocukların Kardeş Sayılarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Yok	1	1,96
2	1	13	25,49
3	2	23	45,09
4	3 ve fazlası	14	27,45
Toplam		51	100

Araştırmaya katılan çocuk grubun kardeş sayılarının yer aldığı Tablo 13'e göre yalnızca 1'inin kardeşi yoktur. Bunun dışındaki çocuk grubun 13'ünün 1, 23'ünün 2 ve 14'ünün 3 ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

4.2. Çalışma Grubundaki Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 14

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Kadın	9	90
2	Erkek	1	10
Toplam		10	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 14'te toplam 10 öğretmenden 9'u kadın, 1'i ise erkektir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	20-29	1	10
2	30-39	2	20
3	40-49	2	20
4	50-59	4	40
5	60-69	1	10
Toplam		10	100

Tablo 15'te çalışma grubundaki öğretmenlerin yaş dağılımlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Toplam 10 katılımcı öğretmenden yaşları 20-29 arasında olan 1, 30-39 arasında olan 2, 40-49 arasında olan 2, 50-59 arasında olan 4, 60-69 arasında olan 1 öğretmen bulunmaktadır. 50-59 yaş aralığında olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Doğum Yerlerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkiye	7	70
2	Avustralya	3	30
Toplam		10	100

Tablo 16'daki bilgilere bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenlerin 7'sinin Türkiye'de, 3'ünün Avustralya'da doğduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre katılımcı öğretmen grubun çoğunluğu Türkiye'de doğmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Vatandaşlık Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Avustralya	1	10
2	Çifte vatandaş	9	90
Toplam		10	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin vatandaşlık durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 17'de öğretmenlerin 9'u çifte vatandaş, 1'i Avustralya vatandaşıdır. Genel olarak katılımcı öğretmen grubunun %90'lık bir oranla büyük çoğunluğunun çifte vatandaşlığı tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Lisans	8	80
2	Lisansüstü	2	20
Toplam		10	100

Tablo 18'e bakıldığında katılımcı öğretmen grubunun 8'i lisans düzeyinde, 2'si ise lisansüstü düzeyde eğitim almıştır. Lisans düzeyinde eğitim alanlar grubun çoğunluğunu oluşturmaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	İngilizce öğretmenliği	4	40
2	Almanca öğretmenliği	1	10
3	Sınıf öğretmenliği	1	10
4	Çocuk gelişimi	1	10
5	Çocuk okuryazarlığı ve çocuk edebiyatı	1	10
6	Ziraat mühendisliği	1	10
7	Halkla İlişkiler	1	10
8	Tıp	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 19’da katılımcı öğretmen grubunun mezun oldukları bölümlere ilişkin dağılımları yer almaktadır. Buna göre, katılımcı grubun %40’ı İngilizce öğretmenliği mezunudur. Ayrıca %60’ı eğitim fakültesi mezunudur. Bunun yanı sıra farklı meslek gruplarından öğretmenlik yapanlar bulunmaktadır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğindeki Görev Sürelerine İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	1-9	3	30
2	10-19	1	10
3	20-29	4	40
4	30-39	2	20
Toplam		10	100

Tablo 20’de çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlikteki görev sürelerine ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Buna göre, en fazla oradan en aza doğru sıralandığında katılımcı gruptan 4 kişi 20-29 yıl, 3 kişi 1-9 yıl, 2 kişi 30-39 yıl, 1 kişi ise 10-19 yıl aralığında öğretmenlik yaptığını belirtmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Türkçe Dışındaki Bir Branşta Öğretmenlik Yapma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Evet (İngilizce, Matematik, Fen bilgisi, Sınıf öğretmenliği, Gelişim bozukluğu olan öğrencilerin eğitimi)	6	60
2	Hayır	4	40
Toplam		10	100

Tablo 21’de çalışma grubundaki öğretmenlerin Türkçe branşı dışında öğretmenlik yaptıkları alanlara ilişkin dağılımları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin 6’sı Türkçe

dışında İngilizce, Fen Bilgisi, Sınıf öğretmenliği ve gelişim bozukluğu olan öğrencilerin eğitimi alanında öğretmenlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun dışındaki 4 öğretmen ise yalnızca Türkçe branşında öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinden Başka Bir İş Yapma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	Evet (Çocuk bakımı, tercümanlık, fabrika işçisi, serbest meslek, sosyal görevli, toplum hizmetleri)	5	50
2	Hayır	5	50
Toplam		10	100

Tablo 22’de çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden başka bir iş yapma durumuna ilişkin bilgileri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin 5’i öğretmenlik dışında çeşitli işler yaptıklarını belirtirken, 5’i yalnızca öğretmenlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %50’si öğretmenlik dışında başka işler de yapmaktadırlar.

Tablo 23

Öğretmenlerin Avustralya’ya Geliş Zamanlarına İlişkin Bilgiler

Kod No	Kodlar	f	%
1	10-19 yıl	1	10
2	20-29 yıl	4	40
3	30-39 yıl	0	0
4	40-49 yıl	2	20
5	Avustralya’da doğan	3	30
Toplam		10	100

Tablo 23’te öğretmenlerin Avustralya’ya geliş zamanlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Buna göre, katılımcı gruptan 4 kişi 20-29 yıl aralığında Avustralya’da bulunduğunu, 3 kişi Avustralya’da doğduğunu, 2 kişi 40-49 yıl aralığında, 1 kişi ise 10-19 yıl aralığında Avustralya’da bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin Avustralya’ya Geliş Nedenlerine İlişkin Bilgiler

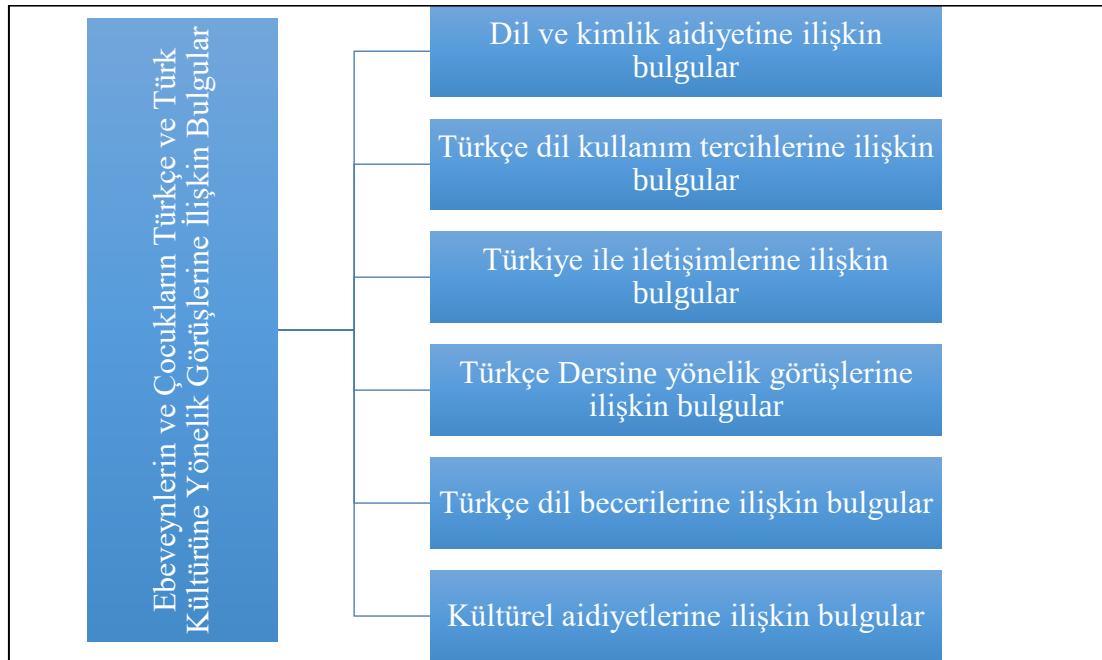
Kod No	Kodlar	f	%
1	Göçmen	1	10
2	İş	1	10
3	Eğitim	1	10
4	Aile birleşimi (evlilik)	4	40
5	Avustralya’da doğan	3	30
Toplam		10	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin Avustralya’ya geliş nedenlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 24’te katılımcıların 4’ü aile birleşimi (evlilik) için geldiğini belirtirken 3’ü

Avustralya’da doğduğunu ifade etmiştir. Diğer katılımcılar ise göçmen olarak, iş için ve eğitim gibi sebeplerle Avustralya’ya geldiklerini belirtmişlerdir.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin ve çocukların Türkçe ve Türk Kültürüne ilişkin görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu alt probleme yönelik ebeveynlerin dil ve kimlik aidiyeti, Türkçe dil kullanım tercihleri, Türkiye ile iletişim durumları, Türkçe Dersine ilişkin görüşleri, Türkçe dil becerileri ve kültürel aidiyetlerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.



Şekil 9. Birinci alt probleme ilişkin bulgu basamakları

4.3.1. Katılımcıların Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Bulgular

4.3.1.1. Katılımcıların Ana Dillerine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılara ana dillerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin bulgulara Tablo 25’te yer verilmiştir.

Tablo 25

Ana Diline İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkçe	Ebeveyn	46	90,19
		Çocuk	19	37,25
2	İngilizce	Ebeveyn	4	7,84
		Çocuk	29	56,86
3	Hem İngilizce Hem Türkçe	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	3	5,88
4	Diğer	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0

Tablo 25'e bakıldığında katılımcılardan ebeveyn grubunun 46'sı, çocuk grubun ise 19'u ana dillerinin Türkçe olduğunu, ebeveyn grubun 4'ü, çocuk grubun 29'u ana dillerinin İngilizce olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn gruptan hiç kimse çift ana dilli olduğunu belirtmemekle birlikte çocuk gruptan 3 kişi ana dilinin hem İngilizce hem de Türkçe olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn gruptan bir kişi ise ana dilinin Arapça olduğunu belirtmiştir. Tabloya göre ebeveynlerin büyük çoğunluğu ana dillerini Türkçe, çocuklar ise İngilizce olarak görmektedir. Ebeveyn grubun %90,19'luk bir oranla ana dillerini Türkçe olarak belirtmelerinde Avustralya'ya belli bir yaşta gelmiş olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı şekilde çocuk grubun da %56,86'lık bir oranla ana dillerini İngilizce olarak belirtmelerinde Avustralya doğumlu olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çocuk grubun Avustralya'da doğma/yaşıyor olma durumundan kaynaklanan hayat koşulları nedeniyle İngilizceyi belirtmiş olmaları, ebeveynler tarafından belirtilen gerekçeler arasındadır.

4.3.1.2. Katılımcıların İlk Öğrendikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 26

İlk Öğrenilen Dile İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkçe	Ebeveyn	50	98,04
		Çocuk	36	70,58
2	İngilizce	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	11	21,56
3	Hem İngilizce hem Türkçe	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	4	7,84
4	Diğer	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0

Katılımcıların ilk öğrendikleri dile ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 26'ya bakıldığında ebeveyn grubunun 50'si, çocuk grubun ise 36'sı ilk öğrendikleri dilin Türkçe olduğunu

belirtmişlerdir. Bu durumun ebeveynlerin çoğunluğunun Türkiye doğumlu, çocuk grubun ise tamamına yakının Avustralya doğumlu olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu oranın çocuk grupta düşüşe geçmesinin nedeni ebeveynlerin büyük çoğunluğunun Avustralya'ya büyük bir yaşta gelmiş olmaları çocuklarınsa Avustralya doğumlu olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü çocuk grubun Avustralya'da doğma/yaşıyor olma durumundan kaynaklanan hayat koşulları nedeniyle İngilizceyi belirtmiş olmaları, ebeveynler tarafından belirtilen gerekçeler arasındadır. Ebeveyn gruptan hiç kimsenin ilk öğrendiği dil İngilizce değildir. Çocuk grubun 11'i ise ilk öğrendiği dilin İngilizce olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn gruptan hiç kimse Türkçe ve İngilizceyi aynı anda öğrenmemiş, çocuk grubun 4'ü ise Türkçe ve İngilizceyi aynı anda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn gruptan bir kişi ise ilk öğrendiği dilin Arapça olduğunu belirtmiştir. Çocuk grubun %70,58 gibi yüksek bir oranla ilk öğrendikleri dilin Türkçe olduğunu belirtmelerine karşın ana dilleri olarak İngilizceyi belirtmeleri dikkat çekicidir.

E2 “İlk iki çocuğum Türkçe konuşmaya başladı. Çünkü onlarla annem ilgilendi. Son iki çocuğum İngilizce konuşmaya başladı çünkü İngilizce konuşan bir bakıcımız vardı.”

E5 “İlk iki çocuğum Türkçe üçüncü çocuğum Hem Türkçe hem İngilizce konuşmaya başladı. Çünkü kardeşleri okula başlamıştı ve İngilizce konuşuyorlardı daha çok.

4.3.1.3. Katılımcıların Ana Dili Tanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 27

Ana Dili Tanımlarına İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	İlk öğrendiğim dil	48	94,11
	2	Evde ailemle konuştuğum dil	21	41,76
	3	İnsanın yaşadığı/ait hissettiği ülkenin dili	18	35,29
	4	Annemden öğrendiğim dil	15	29,41
	5	Annemin konuştuğu dil	13	25,49
	6	Akrabalarımın konuştuğu dil	9	17,64
	7	Televizyonda, radyoda kullanılan dil	5	9,80
	8	En çok kullandığım/ihtiyaç duyduğum dil	2	3,92
	9	En rahat/iyi ifade ettiğim dil	2	3,92
	10	İş, okul gibi sosyal hayatta konuşulan dil	1	1,96
	11	Kültürümü yansıtan dil	1	1,96
	12	Aklıma gelen ilk dil	1	1,96
	13	Anlamli gelen dil	1	1,96
Çocuklar	1	Evde ailemle konuştuğum dil	23	45,09
	2	İnsanın yaşadığı/ait hissedilen ülkenin dili	21	41,17
	3	İlk öğrendiğim dil	17	33,33
	4	Annemden öğrendiğim dil	6	11,76
	5	Annemin konuştuğu dil	6	11,76
	6	Akrabalarımın konuştuğu dil	4	7,84
	7	En rahat/iyi ifade ettiğim dil	4	7,84
	8	Televizyonda, radyoda kullanılan dil	3	5,88
	9	En çok kullandığım dil	2	3,92
	10	İş, okul gibi sosyal hayatta konuşulan dil	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların ana dili tanımlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 27'ye bakıldığında ebeveynlerin ana dili tanımlarına ilişkin 13 kod çıkarılmıştır. Ebeveyn grup için en sık tekrar eden kodlama “İlk öğrendiğim dil (48)” dir. Bu kodlamayı en yüksek oranlarla takip eden diğer kodlamalar; “Evde ailemle konuştuğum dil (21)” ve “İnsanın yaşadığı ülkede konuşulan dil (18)” dir. Katılımcı ebeveynlerin tamamına yakınının ana dilini “İlk öğrendiğim dil” şeklinde tanımladığı görülmektedir. Grubun 50'si bu tanımları ana dilleri olarak belirttikleri Türkçe için, bir kişi ise ana dili olarak belirttiği Arapça için yapmıştır.

E9 “Doğduğumda ilk öğrendiğim dil ana dilimdir. Ailemle konuştuğum dildir.” (Kod 1- Kod 2)

E12 “Annemden ilk öğrendiğim, ailemin, akrabalarımın, ülkem dilidir. Kendimi en iyi ifade ettiğim dil.” (Kod 1- Kod 4- Kod 3- Kod 6- Kod 9)

E18 “Ana dili ilk öğrendiğim dildir ayrıca kültürümü yansıtan dildir.” (Kod 1- Kod 11)

E19 “En çok konuştuğum ve ihtiyaç duyduğum dil. İlk dilim ana dilimdir.” (Kod 1- Kod 8)

E29 “En çok konuştuğum, anladığım ve bana anlamlı gelen dildir. Aklıma ilk gelen dil.” (Kod 8- Kod 13)

E40 “İnsanın ilk konuştuğu, okulda, evde, sokakta, televizyonda duyduğu, anladığı dil.” (Kod 1- Kod 7- Kod 10)

E43 “İlk öğrendiğim, ailemle, akrabalarım ile anlaştığım dil. Kendimi rahat ifade edebildiğim dil.” (Kod 1- Kod 2- Kod 6- Kod 9)

E44 “Doğduğum yerin dili, ilk öğrendiğim dil.” (Kod 1- Kod 3)

E45 “İnsanın annesinden öğrendiği dil. Ailesiyle anlaştığı dil ana dilidir. Yaşadığım ülkede konuşulan dildir.” (Kod 2- Kod 3- Kod 4)

E50 “Anneden öğrenilen dil demeyeceğim. Çünkü anne yabancı olabilir, baba farklı milletten olabilir. Ailede konuşulan ortak dil diyeyim.” (Kod 2)

Katılımcı çocukların ana dili tanımlarına ilişkin 10 kod çıkarılmıştır. Buna göre; çocuk grup için en sık tekrar eden kodlama “*Evde ailemle konuştuğum dil (23)*” dir. Bu kodlamayı en yüksek rakamlarla takip eden diğer kodlamalar; “*İnsanın yaşadığı/ait hissettiği ülkenin dili (21)*” ve “*İlk öğrendiğim dil (17)*” dir. Katılımcı çocuk grubun 19’u bu tanımları ana dili olarak belirttikleri Türkçe için, 29’u İngilizce için, 3’ü ise hem İngilizce hem de Türkçe için yapmıştır.

Ç1 “İş ve ev hayatımda en çok kullandığım, evde ailemle konuştuğum dildir.” (İngilizce- Kod 1 ve Kod 10)

Ç2 “Ailemle konuştuğum dil.” (İngilizce- Kod 1)

Ç7 “İnsanın ülkesinde konuşulan dil. Ailesiyle, akrabalarıyla, televizyonda, radyoda, dışarıda kullanılan dil.” (Türkçe, Kod 1, Kod 6, Kod 8)

Ç9 “Annenin konuştuğu dil demektir.” (Türkçe- Kod 5)

Ç10 “İlk öğrendiğim dildir.” (Türkçe- Kod 3)

Ç19 “İnsanın yaşadığı ülkede konuşulan dil” (İngilizce- Kod 2)

Ç25 “İnsanın ait olduğu ülkede konuşulan dildir.” (Türkçe- Kod 2)

Ç29 “Annemden öğrendiğim dil, ilk dilim ve akrabalarımın konuştuğu dil.” (Türkçe- Kod 3, Kod 4, Kod 6)

Ç33 “En çok konuştuğum dil ana dilim. İnsanın yaşadığı ülkenin dili.” (İngilizce- Kod 9)

Ç21 “En çok bildiğim dil.” (İngilizce- Kod 7)

Ç43 “Kendimi en rahat ifade edebildiğim dildir.” (İngilizce- Kod 7)

Ç49 “Evde konuşulan dildir. Ayrıca ilk öğrendiğim dil, annemden öğrendiğim dil.”
(Türkçe-İngilizce- Kod 3, Kod 4, Kod 1)

Katılımcı ebeveyn ve çocuk gruba ilişkin sıklık gösteren kodlamalar her ne kadar benzer olsa da ebeveyn grubun büyük çoğunluğu bu tanımları ana dilleri olarak gördükleri Türkçe için, çocuk grup ise İngilizce için yapmıştır.

4.3.1.4. Katılımcıların Ana Dilleri Dışında Bildikleri Dillere İlişkin Bulgular

Tablo 28

Ana Dili Dışında Bilinen Dil/Dillere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkçe	Ebeveyn	3	5,88
		Çocuk	28	54,90
2	İngilizce	Ebeveyn	36	70,58
		Çocuk	16	31,37
3	İngilizce ve diğer	Ebeveyn	5	9,80
		Çocuk	3	5,88
4	Türkçe ve diğer	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	1	1,96
5	İngilizce ve Türkçe	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0
6	Diğer	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	1	1,96
7	Yok	Ebeveyn	4	7,84
		Çocuk	2	3,92

Tablo 28’e göre katılımcılardan ebeveyn grubun 3’ü, çocuk grubun 28’i ana dilleri dışında Türkçe bildiklerini; ebeveyn grubun 36’sı, çocuk grubun da 16’sı ana dilleri dışında İngilizce bildiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin 5’i, çocukların 3’ü ana dilleri dışında İngilizce ve bir diğer dil daha bildiklerini; ebeveynlerin 1’i ve çocukların 1’i ana dilleri dışında Türkçe ve bir diğer dil daha bildiklerini; ebeveynlerin 1’i ve çocukların 1’i ana dilleri dışında Türkçe ve İngilizceyi içermeyen bir başka dil bildiklerini belirtmişlerdir. Ebeveynlerin 4’ü ve çocukların 2’si ana dilleri dışında başka bir dil bilmediklerini belirtmişlerdir. Tabloya genel olarak bakıldığında ebeveyn grubun ana dilleri dışında bildiği diller arasında ilk sırada İngilizce yer almaktadır. Çocuk grup için ilk sıradaki dil ise Türkçedir. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki Türkçeye yönelik fark dikkat çekicidir.

4.3.1.5. Katılımcıların Kimliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 29

Kimliğe İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Avustralyalı	Ebeveyn	6	11,76
		Çocuk	9	17,64
2	Türk	Ebeveyn	23	45,09
		Çocuk	9	17,64
3	Hem Türk hem Avustralyalı	Ebeveyn	21	41,17
		Çocuk	31	60,78
4	Herhangi bir vatandaş	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	1	1,96
5	Hiçbir yer	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	1	1,96

Katılımcıların kimliklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 29'a bakıldığında ebeveynlerin 6'sı, çocukların 9'u kendilerini Avustralyalı olarak tanımladıklarını; ebeveynlerin 23'ü, çocukların 9'u kendilerini Türk tanımladıklarını; ebeveynlerin 21, çocukların da 31'i kendilerini hem Türk hem de Avustralyalı tanımladıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ebeveynlerden 1'i ve çocuklardan 1'i kendilerini herhangi bir vatandaş olarak gördüklerini, çocuklardan 1'i ise kendini hiçbir yere ait hissetmediğini belirtmiştir. Ebeveyn grup, kendilerini Türk olarak tanımlayanlar ve hem Türk hem Avustralyalı tanımlayanlar olarak dengeli bir dağılımla çoğunluğu oluşturmaktadır. Çocuklarda ise kendini hem Türk hem de Avustralyalı tanımlayanlar en yüksek oranı oluşturmaktadır.

E3 "Bence bir insan Türkiye'de doğup buraya gelmişse kesinlikle kendini oraya (Türkiye'ye) ait hisseder ve dönmek ister." (Kod 2)

E11 "Avustralyalıyız artık." (Kod 1)

E29 "Hem Türk hem de Avustralyalı olarak görüyorum. Aussie Turk yani. Tam olarak Avustralyalı da değil. (Kod 3)

Ç3 "Daha çok Avustralyalı." (Kod 1)

Ç7 "Kendimi daha çok Türk hissediyorum ama burada (Avustralya) yaşadığım için burada buralı olduğumu kabul etmek zorundayım. (Kod 2)

4.3.1.6. Katılımcıların Avustralya'daki Statülerine İlişkin Bulgular

Tablo 30

Avustralya'daki Statüye İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Vatandaş	Ebeveyn	36	70,58
		Çocuk	51	100
2	Göçmen	Ebeveyn	15	29,41
		Çocuk	0	0

Tablo 30'a göre ebeveynlerin 36'sı, çocukların hepsi kendilerini Avustralya'da vatandaş olarak gördüklerini, ebeveynlerin 15'i ise kendilerini göçmen olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Çocuk gruptan kendini göçmen olarak gören bulunmamaktadır. Çocuk grubun büyük çoğunluğunun Avustralya doğumlu olmasının, dolayısıyla Avustralya koşullarına adapte olarak aidiyet problemi yaşamamasının kendilerini oranın bir vatandaşı olarak görmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca ebeveyn grubun bir kısmının Avustralya'ya sonradan gitmiş olması; Avustralya diline, kültürüne ve sosyal çevresine sonradan adapte olmaya çalışması sebebiyle kendilerini orada vatandaş değil de göçmen olarak görmelerine sebep olduğu söylenebilir.

E3 “Kendimi burada göçmen olarak görüyorum ama buraya (Avustralya) adapte olma isteği bizi vatandaş gibi hissettiriyor. Aslında burada yaşamak bunu gerektiriyor.” (Kod 1)

E4 “Haklarımı görüyorum ve kullanıyorum ama Türkiye’de bu yok. Bu yüzden buranın vatandaşı olarak hissediyorum.” (Kod 1)

E5 “Biz burada göçmeniz. Haklarımızın ne kadar farkındaysak o kadar kullanabiliyoruz. Mecburiyetlik de var.” (Kod 2)

E8 “Uzun yıllar kaldığımız için artık vatandaş olarak buradayız.” (Kod 1).

4.3.1.7. Katılımcıların Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 31

En İyi İfade Diline İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkçe	Ebeveyn	14	27,45
		Çocuk	1	1,96
2	İngilizce	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	15	29,41
3	Türkçe ve İngilizce eşit	Ebeveyn	14	27,45
		Çocuk	15	29,41
4	Daha çok Türkçe	Ebeveyn	16	31,37
		Çocuk	1	1,96
5	Daha çok İngilizce	Ebeveyn	6	11,76
		Çocuk	19	37,25

Tablo 31 incelendiğinde katılımcılardan ebeveynlerin 14'ünün, çocuklardan 1'inin kendilerini en iyi ifade ettikleri dilin Türkçe olduğunu, ebeveynlerin 1'inin çocukların ise 15'inin kendilerini en iyi ifade ettikleri dilin İngilizce olduğunu, ebeveynlerin 14'ü ve çocukların 15'i kendilerini hem Türkçe hem de İngilizcede eşit olarak ifade ettiklerini, ebeveynlerin 16'sı ve çocuklardan 1'i kendilerini iki dilde de ifade edebilmekle birlikte daha çok Türkçede ifade ettiklerini, ebeveynlerden 6'sı ve çocuklardan 19'u yine kendilerini iki dilde de ifade edebilmekle birlikte daha çok İngilizcede ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ebeveyn grubun "*Türkçe*", "*Türkçe ve İngilizce eşit*" ve "*Daha çok Türkçe*" olmak üzere Türkçe dili üzerinde ağırlıklı ve üç seçenek arasında dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Bunun aksine çocuk grubun ise "*İngilizce*", "*Türkçe ve İngilizce*" ve "*Daha çok İngilizce*" olmak üzere İngilizce dili üzerinde ağırlıklı ve bu üç seçenek arasında dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir.

E6 "Hem Türkçe hem İngilizce konuşuyorum. Eşimle, anne babamla Türkçe. İş yerinde İngilizce. İki dil eşit olarak hayatımda var." (Kod 3)

E23 "Türkçede daha iyi ifade edebiliyorum. Çünkü İngilizcem yok." (Kod 1)

4.3.1.8. Katılımcıların Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 32

Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Türk olma	12	23,52
	2	Ana dili olması	11	21,56
	3	Bağlılık duyulan ülkenin dili olması	10	19,60
	4	Nesilden nesile aktararak Türklüğü sürdürme	10	19,60
	5	Kültür dili olması/kültürü koruma ve devam ettirme	9	17,64
	6	Türkiye’deki akrabalarla iletişim kurma	5	9,80
	7	Kimliği koruma ve yansıtırma	5	9,80
	8	Dil bilmenin avantaj ve zenginlik olması	5	9,80
	9	Aile ile iletişim kurma	3	5,88
	10	Avustralya’daki Türklerle iletişime geçebilme/tercih etme	3	5,88
	11	Geçmişini ve tarihini öğrenme	1	1,96
	12	İkinci dili daha iyi öğrenebilme	1	1,96
	13	Dini koruma ve devam ettirme	1	1,96
Çocuklar	1	Aile ile iletişim kurma	10	19,60
	2	Ana dili olması	9	17,64
	3	Türk olma/ailenin Türk olması	9	17,64
	4	Türkiye’de iletişim kurabilme/Türkiye’ye yerleşme	8	15,68
	5	Kimliği koruma ve yansıtırma	7	13,72
	6	Kültür dili olması/kültürü koruma ve devam ettirme	7	13,72
	7	Dil bilmenin avantaj ve zenginlik olması	5	9,80
	8	Türkçe bilmek önemli değil	4	7,84
	9	Avustralya’daki Türklerle iletişime geçebilme/tercih etme	2	3,92
	10	Türk akrabalar ve arkadaşlarla iletişim kurma	1	1,96
	11	Bağlılık duyulan ülkenin dili olması	1	1,96
	12	Nesilden nesile aktararak Türklüğü sürdürme	1	1,96
	13	Türkçeyi başkalarına öğretme	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 32’ye göre hem ebeveyn hem de çocuk grup için Türkçe bilmek önemlidir. Türkçe bilmenin önemine ilişkin ebeveyn gruptan 13, çocuk gruptan 13 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn grup için en fazla tekrar eden kodlama “*Türk olma* (12)” dır. Bu kodlamayı yakın rakamlarla takip eden diğer kodlamalar; “*Ana dili olması* (11)”, “*Nesilden nesile aktararak Türklüğü sürdürme* (10)” ve “*Bağlılık duyulan ülkenin dili olması* (10)”, “*Kültür dili olması/kültürü koruma ve devam ettirme* (9)” dır. Ebeveyn grubun bulgularına bakıldığında Türkçenin ana dili olarak görülmesinden kaynaklanan bağlılık, Türk kültürünü gelecek nesillere aktarma ve Türk kimliğinin sürdürülmesinde Türkçeyi önemli bir araç olarak görme durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

E8 “Kanım, soyum Türk olduğu için ve evlatlarımın da kendi evlatlarına geçirmesini isterim. Nesillere aktarılsın isterim. Türklüğünü bilsin.” (Kod 1- Kod 4)

E9 “Türk olduğumuz için vatanımızın dilini bilmek gerek. Yabancılaşmamak için. Türklüğü bırakırsak dili bırakırız. Dil giderse kimlik gider.” (Kod 3- Kod 1)

E37 “Burada kendi insanımla kendi dilimde konuşmak isterim. Ana dilim sonuçta.” (Kod 2)

E39 “Türkçe benim ana dilim ve ben Türküm. Kendi dilimde en iyi ifade edebilmeyi isterim kendimi.” (Kod 2)

E4 “Doğduğumuz kültürün ve doğduğumuz ülkenin dili.” (Kod 5)

E32 “Kültürünü kaybetmemeli, çocuklarım nereden geldiklerini bilmeli.” (Kod 5)

Çocuk grup için en fazla tekrar eden kodlama “*Aile ile iletişim kurma* (10)” dır. Bu kodlamayı yakın rakamlarla takip eden diğer kodlamalar; “*Ana dili olması* (9)”, “*Türk olma/ailenin Türk olması* (9)”, “*Türkiye’de iletişim kurabilme/Türkiye’ye yerleşme* (8)”, “*Kimliği koruma ve yansıtma* (7)” dır. Bu grubun %7,84’ü Türkçeye ihtiyaç duymadıkları gerekçesiyle Türkçe bilmenin önemli olmadığını belirtmişlerdir. Çocuk grubun bulgularına bakıldığında Türkçenin gerek aile gerekse Türkiye’deki çevreyle iletişim dili olarak görüldüğü ve bu anlamda önemli sayıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra ana dili olarak görülmesi de Türkçeyi önemli kılmaktadır.

Ç6 “Ben Türküm, annem Türk, anneannem Türk, ailem Türk. Onlar konuştuğu için bilmem lazım.” (Kod 1- Kod 3)

Ç7 “Türkiye’ye tatile gideceğiz. Kendimi ülkemizde ifade etmem gerekir kendi ülkemde kaybolmak istemem mesela. (Kod 4)

Ç21 “Burada Türkçeye gerek yok.” (Kod 8)

Ç25 “Türkçe benim ana dilimdir.” (Kod 2)

Ç49 “Çünkü Türk olmayı seviyorum. Ailem Türk. Bu yüzden bilmem gerektiğini düşünüyorum. Kökümüzün dili.” (Kod 3)

4.3.1.9. Katılımcıların Türkiye'ye Dönmeyecek Olma Durumunda Türkçeyi Bilmek İsteme Durumuna ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 33

Türkçeyi Bilmek İsteyip İstememe Durumuna ve Nedenlerine İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Ana dilim olduğu için	14	27,45
	2	Fazladan bir dil bilmek için	7	13,72
	3	Avustralya'daki Türklerle iletişim kurmak için	7	13,72
	4	Ülkeme ve soyuma bağlılık duyduğum için	6	11,76
	5	Nesillere aktarmak için	6	11,76
	6	Türkiye ile temas/akrabalar ve arkadaşlarla konuşmak için	5	9,80
	7	Kültürü devam ettirmek için	4	7,84
	8	Türk olduğum için	4	7,84
	9	Sevdiğim için	4	7,84
	10	Türkçe okumak, yazmak, tv izlemek vb. için	3	5,88
	11	Duymak hoşuma gittiği için	2	3,92
	12	Unutmamak için	2	3,92
	13	Kendimi daha iyi ifade ettiğim için	1	1,96
	Gerek yoktur	14 Geçerli dil İngilizce olduğu için	2	3,92
		15 Uluslararası bir dil olmadığı için	1	1,96
	Kararsızım	16 Dili yaşatmaktan daha önemli konular olduğu için	1	1,96
Çocuklar	1	Ailede Türkçe konuşanlar olduğu için/aile iletişimi için	12	23,52
	2	Türk olduğum için	9	17,64
	3	Fazladan bir dil bilmek için	9	17,64
	4	Avustralya'daki Türklerle iletişim kurmak için	6	11,76
	5	Türkiye ile temas/akrabalar ve arkadaşlarla konuşmak için	4	7,84
	6	Kültürün bir parçası olduğu için/devam ettirmek için	3	5,88
	7	Ana dilim olduğu için	3	5,88
	8	Nesillere aktarmak için	3	5,88
	9	Ülkeme ve soyuma bağlılık duyduğum için	2	3,92
	10	Nereden geldiğimi/özümü unutmamak için	2	3,92
	11	Türkçe okumak, yazmak, tv izlemek vb. için	1	1,96
	12	Sevdiğim için	1	1,96
	13	Türkçeyi burada öğretmek için	1	1,96
	14	Yabancılar karşı gizli bir dil olarak kullanıldığı için	1	1,96
	Gerek yoktur	15 Türkiye ile bağların kopması durumunda ihtiyaç duyulmayacağı için	5	9,80

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkiye'ye dönmeyecek olma durumunda Türkçeyi bilmek isteme durumlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 33'te ebeveyn gruba yönelik Türkçeyi yine de bilmek isteyenlere ilişkin 13, Türkçe bilmeye gerek duymayanlara ilişkin 2 ve Türkçe bilme konusunda kararsız kalanlara ilişkin 1 olmak üzere toplam 16 kod belirlenmiştir.

Ebeveyn grup için en fazla tekrar eden kodlama “*Ana dilim olduğu için (14)*” Türkçeyi yine de bilmeyi isterim kodlamasıdır. Bu gruptakilerin 2’si ise “*Geçerli dil İngilizce olduğu için*” ve “*Uluslararası bir dil olmadığı için*” kodlamalarıyla Türkçe bilmeye gerek duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bir kişi ise “*Dili yaşatmaktan daha önemli konular olduğu*”nu belirterek Türkçe bilme konusunda kararsız kaldığını ifade etmiştir.

E25 “Türkçe ana dilimiz ve ana dilimizin konuşulduğu yere bir aitliğimiz var.” (Kod 1)

E16 “Türkçe benim ana dilim. Bu sebeple bilmek gerekir. Ne kadar uzak olursak olalım vatana ve dile sevgi başka.” (Kod 1)

E21 “Karasızım, bilemiyorum yani dini korumak dili korumaktan daha önemli bence.” (Kod 16)

E51 “İnsan isterse yüz yıl yaşasın yabancı memlekette ana dilini, özünü nasıl bırakır. Hiç gidemeyecek de olsa ana dili bu bırakılmaz, unutulmaz. Gidemesen de çocukları için öğrenmeli, bilmeli onlara öğretmek için.” (Kod 1)

E38 “Bundan sonraki hayat için buranın (Avustralya) dili geçerli olacaksa gerek yok bilmeye.” (Kod 14)

E42 “İngilizceyi daha çok kullanıyoruz burada. Türkiye’ye gitmeyeceksek Türkçeyi öğrenmeyebilirim.” (Kod 14)

E50 “Türkçe uluslararası bir dil değil. Ortada bir ülke olmayacaksa öğrenmem.” (Kod 15)

Katılımcı çocuk gruba yönelik Türkçeyi yine de bilmek isteyenlere ilişkin 14, Türkçe bilmeye gerek duymayanlara ilişkin 1 olmak üzere toplam 15 kod belirlenmiştir.

Çocuk grup için en fazla tekrar eden kodlama “*Ailede Türkçe konuşanlar olduğu için/aile iletişimi için (12)*” Türkçeyi yine de bilmeyi isterim kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla “*Türk olduğum için (9)*” ve “*Fazladan bir dil bilmek için (9)*” kodlamaları takip etmektedir. Bu gruptakilerin 5’i ise “*Türkiye ile bağların kopması durumunda ihtiyaç duyulmayacağı için*” kodlamasıyla Türkçe bilmeye gerek duymadıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcı ebeveyn ve çocuk grubun her ikisinde de büyük çoğunluğu çeşitli gerekçelere dayanarak Türkiye’de yaşamayacak olsalar da Türkçe bilmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Ç1 “Ailemde Türkçe konuşanlar çok. Ayrıca burada Türk kültürüne bağlı kalmak için Türkiye’ye gitmeyeceksem de bilmek isterim.” (Kod 1)

Ç11 “Ailem ve çevrem için isterim. Türkiye’dekiler için değil, Avustralya’dakiler için.” (Kod 1)

Ç28 “Türkçeyi her zaman konuşmak isterim. Ailemle Türkçe anlaşmak isterim.” (Kod 1)

Ç15 “Türkiye’ye gitmeyeceksem Avustralya’da lazım olmayan bir dil.” (Kod 15)

Ç46 “Gitmeseydim gerek kalmazdı. Şu an bildiğim kadarı burada yeterli olurdu. Fazlasına gerek yok.” (Kod 15)

Ç51 “Türkiye ile olan bağım beni bu dili öğrenmeye itiyor. Türkiye ile bir bağım olmayacaksa, aksi durumda ilgilenmem.” (Kod 15)

4.3.2. Katılımcıların Dil Tercihlerine İlişkin Bulgular

4.3.2.1. Çocukların Okula Başlamadan Önceki Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 34

Okula Başlamadan Önceki Duruma İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Evde anne ilgilendi	35	68,62
2	Evde anne ilgilendi. Sonra İngilizce konuşulan bir kreşe gitti	10	19,60
3	Türk akrabalarım ilgilendi	4	7,84
4	Türk komşularım ilgilendi	2	3,92

Ebeveynlere çocuklarının okula başlamadan önceki zaman dilimlerine ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar doğrultusunda Tablo 34’te yer alan 4 kodlama ortaya çıkmıştır. Buna göre çocukların 35’iyle okula başlayana kadar evde anneleri ilgilenmiştir. Çocukların 10’u ise evde annelerinin bakımıyla başladıkları yola İngilizce kreşe giderek devam etmişlerdir. Çocukların 4’ü ile Türk akrabalar, 2’si ile Türk komşular ilgilenmiştir.

E2 “Dört çocuğumdan ilk ikisini okula başlayana kadar Türk akrabalarımın emanet ettim. Son ikisine İngilizce konuşan bir bakıcı baktı. Evde baktı.” (Kod 3)

E24 “Çocuğumla iki yaşına kadar kendim ilgilendim. İki yaşından dört yaşına kadar Türkçe konuşulan bir kreşe gitti. Dört ile beş buçuk yaş arasında da okulda zorluk çekmemesi için İngilizce konuşulan bir kreşe gönderdik.” (Kod 2)

4.3.2.2. Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 35

Çocuklarla İletişime Geçilen Dile İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Türkçe	1	İngilizcenin yeterli olmaması ya da hiç olmaması	11	21,56
	2	Türkçenin daha iyi bilinmesi	8	15,68
	3	Dil ve nesil kaybı korkusu	7	13,72
İngilizce	4	Türkçenin yeterli olmaması ya da hiç olmaması	2	3,92
	5	Alışkanlık	1	1,96
Türkçe ve İngilizce eşit	6	İki dille birlikte yaşama düşüncesi	4	7,84
	7	Alışkanlık	2	3,92
	8	İki dilde tam yeterlilik olmaması	2	3,92
	9	Ebeveynlerin farklı dillerde yeterliliğinin olması	1	1,96
Daha çok Türkçe	10	Dilin korunması ve sürdürülmesi	6	11,76
	11	Daha rahat ifade dili olması	4	7,84
	12	Kültürün korunması ve sürdürülmesi	2	3,92
	13	Türkiye’de yaşama düşüncesi	1	1,96
Daha çok İngilizce	14	İngilizcenin daha iyi bilinmesi	5	9,80
	15	Daha rahat ve kolay ifade dili olması	4	7,84

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişime geçtikleri dile ilişkin Tablo 35 incelendiğinde, Türkçeye yönelik 3, İngilizceye yönelik 2, Türkçe ve İngilizcenin eşit olduğu duruma yönelik 4, Daha çok Türkçeye yönelik 4, Daha çok İngilizceye yönelik 2 olmak üzere toplam 15 kodlama çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlamalar Türkçe iletişime geçildiğine yönelik “*İngilizcenin yeterli olmaması ya da hiç olmaması* (11)”, “*Türkçenin daha iyi bilinen bir dil olması* (8)” ve “*Dil ve nesil kaybı korkusu* (7)” dur. Bu kodlamalardaki oranlar sonucunda ebeveynlerin çocuklarıyla iletişime geçerken tercih ettikleri öncelikli dilin “*Türkçe*” (f=26) olduğu görülmektedir. En çok tercih edilenden daha az tercih edilene doğru “*Daha çok Türkçe*” (f=13), “*Türkçe ve İngilizce eşit*” (f=9), “*Daha çok İngilizce*” (f=9) ve “*İngilizce*” (f=3) şeklinde bir sıralama ortaya çıkmıştır.

E1 “Genelde hepimiz İngilizce konuşuyoruz. Çünkü evdeki herkesin bulunduğu dil İngilizce oluyor. Herkes çok iyi Türkçe bilmiyor ama çok iyi İngilizce biliyor.” (Kod 14)

E6 “İngilizce daha iyi ifade edebiliyorum. Türkçe söyleyince tekrar İngilizcesini söylemem gerekiyor, anlaşılmıyor. (Kod 15)

E10 “İngilizceyi bilmiyorum. Bu nedenle zaten Türkçe konuşuyorum. (Kod 1)

E16 “Hem İngilizce hem Türkçe iletişim kuruyoruz. Çünkü burada iki dille yaşıyoruz. İki dille yaşıyor olmak ikisini de kullanmayı gerektiriyor.” (Kod 6)

E20 “Dili ve kültürü koruma çabasımdan dolayı İngilizceyi çok az kullanıyorum. Hiçbir zaman Türkçenin yerini almadı. Ayrıca kendimi daha rahat ifade ettiğim için Türkçe konuşuyorum.” (Kod 10- Kod 11- Kod 12)

E29 “Ben (baba) İngilizce konuşuyorum. Çünkü burada (Avustralya) büyüdüm. Eşim Türkiye’de büyüdü. Herkes kendi en iyi bildiği dilde konuşuyor çocuklarla. (Kod 9)

E39 “Türkçe iletişim kuruyorum. Çünkü Türkçeyi daha iyi biliyorum. Kendini daha iyi anlatıyorum.” (Kod 2)

E40 “İlk çocuğumda İngilizce bilmiyordum. O yüzden Türkçesi iyidir onun. İkinci ve üçüncüde öyle olmadı. Çünkü onlar kendi aralarında İngilizceyi tercih ettiler. Ben evde prensip olarak Türkçe konuşmayı tercih ettim tabi. Bir de kendimi daha rahat ifade edebildiğimden Türkçeyi tercih ettim. (Kod 1)

E46 “İngilizce daha kolayıma geliyor. Zaten çocuklar da İngilizceyi daha iyi anlıyor.” (Kod 5)

E50 “Hem İngilizce hem Türkçe konuşuyoruz. Çünkü çocuğum Türkçeyi çok anlamıyor. İngilizce daha rahat bir dil onun için. Ben de Türkçeyi daha iyi biliyorum. Bu yüzden hem İngilizce hem Türkçe anlaşıyoruz. (Kod 8)

Çocuklarıyla iletişim kurarken Türkçenin İngilizceye oranla daha çok tercih edilmesinin en büyük nedeninin Türkçe ve İngilizceye karşı hissedilen yeterlilik durumuyla ilgili olduğu görülmektedir.

4.3.2.3. Çocukların Türkçe Konuşan Ebeveynlerle İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 36

Çocukların Türkçe Konuşan Ebeveynlerle İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkçe	4	7,84
2	İngilizce	6	11,76
3	Türkçe ve İngilizce eşit	13	25,49
4	Daha çok Türkçe	19	37,25
5	Daha çok İngilizce	9	17,64

Ebeveynlerin çocuklarıyla Türkçe olarak iletişime geçtikleri durumda çocukların iletişime devam ederken tercih ettikleri dile ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 36’ya göre “*Türkçe*” iletişime geçenlerin sayısı 4, “*İngilizce*” iletişime geçenlerin sayısı 6, “*Türkçe ve İngilizce*

eşit” miktarda iletişime geçenlerin sayısı 13, “*Daha çok Türkçe*” iletişime geçenlerin sayısı 19 ve “*Daha çok İngilizce*” iletişime geçenlerin sayısı ise 9’dur. Bulgulara göre çocukların büyük çoğunluğunun ebeveynleriyle “*Daha çok Türkçe*” veya “*Türkçe İngilizce eşit*” miktarda olmak üzere iletişime geçmeleri; az veya çok İngilizceye başvurdıklarını, iki dile birden ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

E2 “İlk iki çocuğum daha çok İngilizce cevap verdi ama Türkçe de vardı. İngilizce Türkçe karışık. Sonraki çocuklarımda son iki çocukta artık hep İngilizce konuşmaya başladık. Zaten onlar Türkçeyi çok bilmiyorlar.” (Kod 5)

E5 “Üç çocuğum var. Bunların ilk ikisi Türkçe konuşmaya başladı. Okula başlayana kadar Türkçe konuştular. Sonra 10-15 yaş arasında yoğun olarak İngilizce konuştular. İngilizce, Türkçenin yerini aldı. Okuldan sonra tekrar Türkçeye dönüş oldu.” (Kod 4)

E9 “Anne ile daha çok Türkçe konuşuyor. Annenin Türkçesi daha iyi. Benimle de İngilizce konuşuyor. Ben iki dilde de iyiyim ama benimle konuşurken İngilizceyi tercih ediyor.” (Kod 2)

E23 “İngilizcem olmadığı için benimle mecbur Türkçe konuşuyor.” (Kod 1)

E28 “Genellikle Türkçe cevap verirler. Evde bir tahtamız var ve evde Türkçe konuşma kuralımız. Türkçe konuşmayan için bu tahtaya çentik atıyoruz. En çok çentik yiyene tablet kullanmama cezası oluyor mesela ya da çok iyi olana hediye alıyoruz. (Kod 4)

E29 “Annesiyle Türkçe konuşur benimle İngilizce. (Kod 2)

E46 “İngilizce cevap veriyorlar çünkü bu dilde daha çabuk daha kolay anlaşabiliyoruz.” (Kod 2)

E51 “Hem Türkçe hem İngilizce cevap veriyorlar çünkü bazı şeyleri Türkçe anlatamıyorlar İngilizce konuşuyorlar bazılarını da biz anlamadığımız için Türkçe söylüyorlar. Ailece konuştuğumuz ortak konularda Türkiye ile ilgili oluyor akrabalarla ilgili Türkçe konuşuyoruz mesela.

4.3.2.4. Katılımcıların Sosyal Çevreyle İletişime Geçtikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 37

Sosyal Çevreyle İletişime Geçilen Dile İlişkin Dağılımlar

			Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer
Anne	Ebeveyn	f	49	1	0	0	0	-
		%	96,07	1,96	0	0	0	
	Çocuk	f	12	8	25	1	4	1
		%	23,52	15,68	49,01	1,96	7,84	1,96
Baba	Ebeveyn	f	49	1	0	0	0	1
		%	96,07	1,96	0	0	0	1,96
	Çocuk	f	9	5	24	4	9	-
		%	17,64	9,80	47,05	7,84	17,64	
Eş	Ebeveyn	f	30	12	7	0	1	-
		%	58,82	23,52	13,72	0	1,96	
	Çocuk	f	-	-	-	-	-	-
		%						
Kardeş/Kardeşler	Ebeveyn	f	36	2	4	0	4	1
		%	70,58	3,92	7,84	0	7,84	1,96
	Çocuk	f	2	0	22	16	10	-
		%	3,92	0	43,13	31,37	19,60	
Çocuk/Çocuklar	Ebeveyn	f	6	15	24	2	4	-
		%	11,76	29,41	47,05	3,92	7,84	
	Çocuk	f	-	-	-	-	-	-
		%	-	-	-	-	-	
Avustralya'daki akrabalar	Ebeveyn	f	23	6	9	0	1	-
		%	45,09	11,76	17,64	0	1,96	
	Çocuk	f	1	10	26	4	6	-
		%	1,96	19,60	50,98	7,84	11,76	
Arkadaşlar	Ebeveyn	f	20	14	14	1	2	-
		%	39,21	27,45	27,45	1,96	3,92	
	Çocuk	f	3	2	18	18	9	-
		%	5,88	3,92	35,29	35,29	17,64	
Komşular	Ebeveyn	f	18	4	12	3	2	-
		%	35,29	7,84	23,52	5,88	3,92	
	Çocuk	f	3	5	13	16	4	-
		%	5,88	9,80	25,49	31,37	7,84	

Katılımcıların sosyal çevrelerindeki kişilerle iletişim kurarken seçtikleri dile ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 37 incelendiğinde; kişilere göre dil tercihlerinde farklılıklar göze çarpmaktadır. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki dil tercih oranları da oldukça farklıdır. Ebeveyn katılımcılar ağırlıklı oranda Türkçe kullanırken, çocuk katılımcılarda İngilizceye yönelme durumu söz konusudur. Ebeveynler anne, baba, kardeş gibi aile üyeleriyle ağırlıklı olarak Türkçe kullanırken bu oran akrabalar, arkadaşlar, komşularla kullanılanla kıyaslandığında düşüş göstermekte ve çocuklarla kullanılan durumda ise Türkçe kullanımı en düşük seviyede yer almaktadır. Ebeveynlerin 49'u anneleriyle, 49'u babalarıyla, 30'u

eşleriyle, 36'sı kardeşleriyle, 6'sı çocuklarıyla, 23'ü Avustralya'daki akrabalarıyla, 20'si arkadaşlarıyla, 18'i komşularıyla Türkçe konuşmaktadır. Çocukların ise 12'si anneleriyle, 9'u babalarıyla, 2'si kardeşleriyle, 1'i Avustralya'daki akrabalarıyla, 3'ü arkadaşlarıyla, 3'ü komşularıyla Türkçe konuşmaktadır. Ebeveynlerin anne, baba, eş ve kardeşleriyle Türkçe konuşma oranları oldukça yüksektir. Bu oran çocuklar, akrabalar, arkadaşlar ve komşularda düşüş göstermektedir. Özellikle ebeveynlerin çocuklarıyla Türkçe konuşma oranlarındaki düşüş dikkat çekmektedir. Genel olarak çocukların Türkçeyi tercih etme oranları ebeveynlerinkine göre oldukça düşüktür. Çocuk katılımcılarda Türkçe ve İngilizcenin birlikte tercih edildiği oranlar dikkat çekicidir. Bu oranlar çocuk katılımcıların sosyal çevreleriyle iletişime geçmek için her iki dili de tercih ettiklerini göstermektedir. Ancak çocuk katılımcıların anne ve babalarıyla iletişime geçerken “*Türkçe*” ve “*Türkçe ve İngilizce eşit*” olarak tercih etme oranlarının diğer kişilerden oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda çocukların Türkçeyi tercih etme ve kullanma kaynağının büyük ölçüde anne ve sonra da baba olduğu söylenebilir. Çocuk grubun Türkçe kullanmayı en az tercih ettiği kişi “*Arkadaşlar*” ve sonra “*Kardeşler*”dir. Bu durum, yaşlıları ya da kendilerinden küçük olan aile üyeleriyle iletişim kurarken İngilizce ağırlıklı bir tercihte bulunduklarının göstergesidir. Bu yaş grubu arasında İngilizceye olan yatkınlığın daha güçlü olması duruma sebep olarak gösterilebilir. Ebeveyn gruptaki bazı katılımcıların beyanları bu durumu kanıtlar niteliktedir.

E2 “Dört çocuğum var. Bunların ilk ikisiyle daha çok Türkçe konuştuk sonraki ikisiyle kardeşleri de olunca İngilizce oldu. Bir de ikisi anne babalarımızla sürekli Türkçe konuştuğu için onlar baktığı için biraz da ondan Türkçe konuştuk onlarla. Son iki çocuğum kreşe gitti. Orada İngilizce konuşuyorlar. Eve gelince kardeşleriyle İngilizce konuşuyorlar, bizimle de.

E3 “Buradaki (Avustralya) genç nesil Türk olsa da onlarla İngilizce konuşuluyor.”

E22 “Akrabalardan yeni nesil olanlarla İngilizce, eski olanlarla Türkçe konuşuyorum.”

E29 “Karşıdakine göre değişiyor. Türkçe iyi biliyorsa Türkçe, İngilizceyi iyi biliyorsa İngilizce konuşurum.”

E33 “Kişilerin İngilizce bilme seviyelerine göre dil tercihi yapıyoruz. Türkçesi daha iyiye Türkçe, İngilizcesi daha iyiye İngilizce.”

E39 “İnsanların kullandığı dil, ortamda bulunan çoğunluğun bildiği dile göre değişiyor. Yani ortamın dilini, kişilerin o dili bilme ağırlığı belirliyor.”

E42 “Arkadaşlarımdan bazıları Türkiye’ye sonradan gelmiş oluyorlar. İngilizceleri çok iyi olmuyor. Onlarla Türkçe konuşuyorum ama bazılarının da İngilizcesi Türkçesinden iyi oluyor. Onlarla İngilizce konuşmayı tercih ediyoruz. Kim hangi dilde iyiye o dilde konuşuyoruz.”

4.3.2.5. Katılımcıların Türkçe İletişime Geçenlere Cevap Verirken Tercih Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 38

Türkçe İletişime Geçenlere Cevap Verirken Tercih Edilen Dile İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkçe	Ebeveyn	40	78,43
		Çocuk	10	19,60
2	İngilizce	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	3	5,88
3	Türkçe ve İngilizce eşit	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	16	31,37
4	Daha çok Türkçe	Ebeveyn	11	21,50
		Çocuk	20	39,21
5	Daha çok İngilizce	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	2	3,92

Tablo 38’e göre katılımcı ebeveyn grubun %78,43’ü Türkçe olarak iletişime geçenlere Türkçe cevap verirken, çocuk katılımcılarda bu durum İngilizce ve Türkçe arasında oldukça çeşitli bir dağılım göstermektedir. Çocukların daha fazla tercih edilenden daha az tercih edilene doğru %39,21’i “Daha çok Türkçe”, %31,37’si “Türkçe ve İngilizce eşit”, %19,60’ı “Türkçe”, %5,88’i “İngilizce”, %3,92’si “Daha çok İngilizce” şeklinde sıralandıkları görülmektedir. Bulgulara göre; kişilerle iletişime “Türkçe” olarak başlanmasının Türkçe kullanımını arttıran bir durum olduğu söylenebilir.

4.3.2.6. Katılımcıların Yalnız Türkçe İletişim Kurdukları Durumlara İlişkin Bulgular

Tablo 39

Yalnız Türkçe İletişim Kurulan Durumlara İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	İngilizce bilmediği, Türkçe bildiği için	34	66,66
	2	Türkçeyi daha iyi bildiğim, İngilizceyi az bildiğim/bilmediğim için	15	29,41
	3	İngilizce bilmesine rağmen Türkçe konuşulmasını istediği için	11	21,50
	4	Daha rahat hissettirmesi nedeniyle tercih ettiğim için	8	15,68
	5	Çocuklarımla iletişim dili olarak seçtiğim için	3	5,88
	Yok		0	0
Çocuklar	1	İngilizce bilmediği, Türkçe bildiği için	45	88,23
	2	İngilizce bilmesine rağmen Türkçe konuşulmasını istediği için	13	25,49
	3	Nedenini bilmiyorum	1	1,96
	4	Dil alışkanlığı	1	1,96
	5	Tercih ediyorum	1	1,96
	Yok		0	0

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 39'a göre katılımcılardan her iki grubun da yalnızca Türkçe konuşmak durumunda oldukları kişiler vardır. Yalnızca Türkçe iletişim kurulan durumlara veya kişilere ilişkin katılımcı ebeveyn grup için 5, katılımcı çocuk grup için 5 olmak üzere toplam 10 adet kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*İngilizce bilmediği, Türkçe bildiği için* (34)” yalnız Türkçe iletişim kurulduğuna yöneliktir. Bu kodlamayı yüksek oranlarla takip eden diğer kodlamalar “*Türkçeyi daha iyi bildiğim, İngilizceyi az bildiğim/bilmediğim için* (15)”, “*İngilizce bilmesine rağmen Türkçe konuşulmasını istediği için* (11)” kodlamalarıdır. Çocuk gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama da yine ebeveyn gruptaki gibi “*İngilizce bilmediği, Türkçe bildiği için* (45)” yalnız Türkçe iletişim kurulduğuna yöneliktir. Bu kodlamayı yüksek oranlarla takip eden diğer kodlama da yine “*İngilizce bilmesine rağmen Türkçe konuşulmasını istediği için* (13)” kodlamalarıdır.

Bulgulara bakıldığında yalnız Türkçe iletişim kurulması durumunun tercihten çok zorunluluktan kaynaklandığı söylenebilir.

E7 “Kendim varım. Çocuklarımla yalnız Türkçe konuşurum dillerini kültürlerini unutmalarını diye.” (Kod 5)

E14 “İngilizcem pek yok. Türkçe daha kolayıma geliyor ve en iyi bildiğim dil. Bu yüzden hep Türkçeyi tercih ediyorum.” (Kod 2)

E22 “Yeni jenerasyon Türklerle İngilizce konuşuyoruz. Ancak eskilerle tamamen Türkçe konuşabiliyoruz.” (Kod 1)

E51 “İngilizceyi çok öğrenemedik. Türkçeyi tercih ediyoruz.” (Kod 2)

4.3.2.7. Katılımcıların Türkçe Konuşurken veya Yazarken İngilizceye İhtiyaç Duymalarına İlişkin Bulgular

Tablo 40

Türkçe Konuşurken veya Yazarken İngilizceye İhtiyaç Duyma Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Sözcüklerin Türkçesinin hatırlanamaması	12	23,52
	2	Dil alışkanlığı	32	62,74
	3	Sözcüklerin ilk olarak İngilizcesinin hatırlanması	1	1,96
	4	Bazı sözcüklerin Türkçesinin bilinmemesi	5	9,80
	5	İletişim kurulan kişinin İngilizceye daha hâkim olması	5	9,80
	6	Sözcüklerin Türkçe mi yoksa İngilizce mi olduğunun ayırt edilememesi	1	1,96
	7	Türkçenin çok iyi/yeterli olması	9	17,64
Çocuklar	1	Bazı sözcüklerin Türkçesinin bilinmemesi/anlaşılmaması/	25	49,01
	2	Dil alışkanlığı	16	31,37
	3	Sözcüklerin Türkçesinin unutulması/hatırlanamaması	11	21,50
	4	Anlatma becerilerinde yalnız Türkçe kullanmaya alışık olmama/yeterli hissetmeme	5	9,80
	5	Sözcüklerin ilk olarak İngilizcesinin hatırlanması	2	3,92
	6	Cümlelerin Türkçe ve İngilizcede aynı anlama gelecek şekilde kurulamaması	1	1,96
	7	Bazı sözcüklerin Türkçe karşılığının olmaması	1	1,96
	8	Türkçenin iyi/yeterli olması	2	3,92
	9	Türkçe kullanmada ısrarcı olma	2	3,92
	10	Türkçeyi çok fazla kullanmama/ihtiyaç duymama	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkçe konuşurken veya yazarken İngilizceye ihtiyaç duyma durumlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 40 incelendiğinde katılımcı ebeveyn gruba ilişkin 7, katılımcı çocuk grubuna ilişkin 10 olmak üzere toplam 17 kodlama elde edildiği görülmektedir. Bulgulara bakıldığında katılımcıların Türkçe ve İngilizceyi karışık olarak kullanma oranının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcı ebeveyn grubun

Türkçe ve İngilizceyi karışık olarak kullandıklarını belirten 42 kişiden toplam 6 kodlama çıkarılmıştır. Türkçe ve İngilizcenin karışık olarak kullanıldığı duruma ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Dil alışkanlığı* (32)” dır. Bu kodlamayı takip eden bir diğer kodlama “*Sözcüklerin Türkçesinin hatırlanamaması* (12)” dır. Türkçe ve İngilizceyi karışık olarak kullanmadıklarını belirtenlerin sayısı ise 9’dur. Türkçe ve İngilizceyi karışık olarak kullanmadıklarını belirtenler “*Türkçenin çok iyi/yeterli olması* (9)” nı gerekçe göstermişlerdir.

E2 “Türkçesini bilmediğim bazı sözcükler olunca arada İngilizce kullanıyorum. Mesela bir gün eşim telefonda babamla konuşuyordu. “Muhtemelen” ne demek bilmiyordu. İngilizcesini söyledi. Ben de ona Türkçesini söyledim, öylece öğrendi. Bende de böyle oluyor, Türkçesini bilmediğimiz zamanlar İngilizceye kaçıyoruz.” (Kod 2)

E3 “Dil alışkanlığıyla bazen İngilizceye kayıyoruz. Aslında Türkçem gayet iyi.” (Kod 1)

E9 “Karşımdaki kişi İngilizcesi iyi bir Türkse istemedi İngilizce kelime kullanıyorum. İngilizce bilmiyorsa kullanmam.” (Kod 4)

E10 “Ayırt edemiyorum bazen hangi sözcük İngilizce hangisi Türkçe.” (Kod 6)

E12 “Günlük hayatta Türkçeyi pek fazla kullanmadığım için bazı Türkçe kelimeler aklıma gelmiyor.” (Kod 2)

E16 “İki dili de aktif olarak kullanıyor olmak ve alışkanlık. Farkında olmadan karıştırıyoruz.” (Kod 1)

E20 “Bazı sözcüklerin Türkçesini unutuyorum. Aklıma gelmiyor. Kimi zaman da alışkanlık tabi. Shopa gidelim, busa binelim, tax verdim diyorum. Buradaki pek çok insan alışverişe gidelim mi demez. Shopa gidelim, der. Bu yıl çok tax verdim, der. Bu da bizde bir süre sonra alışkanlık yapıyor.” (Kod 1- Kod 2)

E24 “Alışkanlık haliyle dili karışık kullanma durumu var evet. Mesela ben Türk bir doktorun yanında çalışıyorum. Doktora “Doktor bey, would you like to some kahve ister misiniz?” diyorum mesela. Sonra “Ben ne dedim ya” diyorum.” (Kod 1)

Katılımcı çocuk gruptan Türkçe ve İngilizceyi karışık olarak kullandıklarını belirtenlere ilişkin toplam 7 kodlama çıkarılmıştır. Türkçe ve İngilizcenin karışık olarak kullanıldığı duruma ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Bazı sözcüklerin Türkçesinin bilinmemesi/anlaşılmaması* (25)” dır. Bu kodlamayı takip eden bir diğer kodlama “*Dil alışkanlığı* (16)” ve “*Sözcüklerin Türkçesinin unutulması/hatırlanamaması* (11)” dır.

Türkçe ve İngilizceyi karışık olarak kullanmadıklarını belirtenler için 3 ayrı kodlama çıkarılmıştır. “*Türkçenin çok iyi/yeterli olması (2)*”, “*Türkçe kullanmada ısrarcı olma (2)*” ve “*Türkçeyi çok fazla kullanmama/ihtiyaç duymama (1)*” yı gerekçe göstermişlerdir. İki dili karışık olarak kullanmama durumuna ilişkin son kodlama diğerlerinden epey farklıdır. İlk iki kodlama Türkçe lehine görüşler içerirken son kodlama olan “*Türkçeyi çok fazla kullanmama/ihtiyaç duymama*” durumu İngilizce lehine bir görüşü içermektedir.

Ç10 “Evet kullanıyorum. Çünkü alışkanlık, dil alışkanlığından oluyor.” (Kod 2)

Ç11 “Kelimelerin Türkçesini bilmiyorum. Türkçe konuşurken çok düşünüyorum hatırlamak için. İngilizcede daha rahat.” (Kod 1)

Ç13 “Her harfi tanımıyorum. Her kelimeyi tanımıyorum. (Kod 1)

Ç16 “Kelimenin Türkçesini bilmediğim zaman İngilizce söylüyorum. (Kod 1)

Ç17 “Türkçem yeterli değil. Türkçesini bilmediğim kelimeler çok. (Kod 1)

Ç29 “Bazı Türkçe sözcükleri hatırlayamıyorum.” (Kod 3)

Ç30 “Alışkanlık. Bir de Türkçesi yerine İngilizcesini söylüyorum. Aklıma ilk o geliyor.” (kod 2)

Ç31 “Kullanmıyorum. Çünkü durup düşünüyorum. Mutlaka Türkçesini buluyorum. Bulamasam da ona en yakın kelimeyi kullanıyorum. Yine de İngilizcesini söylemiyorum.” (Kod 9)

Ç37 “Kullanmam çünkü Türkçe konuşabiliyorum.” (Kod 8)

Ç45 “Kullanmıyorum. Türkçemin yeterli olduğuna inanıyorum.”(Kod 8)

Ç51 “Bazen aklıma gelmiyor Türkçesi. Alışkanlıkla konuşmanın arasında bir anda ağzımdan çıkıyor.” (Kod 1-Kod 2).

4.3.2.8. Katılımcıların Duruma Göre Dil Seçimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 41

Duruma Göre Dil Seçimine İlişkin Dağılımlar

			Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer	Yok
Televizyon izlerken	Ebeveyn	f	14	12	18	1	6	-	-
		%	27,45	23,52	35,29	1,96	11,76	-	-
	Çocuk	f	2	3	26	8	10	-	2
		%	3,92	5,88	50,98	15,68	19,60	-	3,92
Film izlerken	Ebeveyn	f	12	14	19	1	3	-	2
		%	23,52	27,45	37,25	1,96	5,88	-	3,92
	Çocuk	f	1	6	21	11	11	-	1
		%	1,96	11,76	41,17	21,50	21,50	-	1,96
Cep telefonu kullanırken	Ebeveyn	f	6	4	7	15	17	-	2
		%	11,76	7,84	13,72	29,41	33,33	-	3,92
	Çocuk	f	0	0	14	20	14	-	3
		%	0	0	27,45	39,21	27,45	-	5,88
Bilgisayar/tablet kullanırken	Ebeveyn	f	4	3	6	14	11	-	13
		%	7,84	5,88	11,76	27,45	21,50	-	25,49
	Çocuk	f	0	0	7	28	16	-	-
		%	0	0	13,72	54,90	31,37	-	-
Radyo dinlerken	Ebeveyn	f	10	3	9	7	6	1	15
		%	19,60	5,88	17,64	13,72	11,76	1,96	29,41
	Çocuk	f	0	0	6	23	11	-	11
		%	0	0	11,76	45,09	21,50	-	21,50
Sosyal medya kullanırken (facebook, twitter, instagram vb.)	Ebeveyn	f	4	11	10	5	7	-	14
		%	7,84	21,50	19,60	9,80	13,72	-	27,45
	Çocuk	f	0	0	8	22	14	-	7
		%	0	0	15,68	43,13	27,45	-	13,72
Gazete okurken	Ebeveyn	f	12	7	18	1	2	-	11
		%	23,52	13,72	35,29	1,96	3,92	-	21,50
	Çocuk	f	1	1	9	14	9	-	17
		%	1,96	1,96	17,64	27,45	17,64	-	33,33
Dergi okurken	Ebeveyn	f	7	7	10	3	4	-	20
		%	13,72	13,72	19,60	5,88	7,84	-	39,31
	Çocuk	f	0	0	8	21	11	-	8
		%	0	0	15,68	41,17	21,50	-	15,68
Kitap okurken	Ebeveyn	f	9	9	9	4	3	-	17
		%	17,64	17,64	17,64	7,84	5,88	-	33,33
	Çocuk	f	0	0	12	23	13	-	3
		%	0	0	23,52	45,09	25,49	-	5,88
Müzik dinlerken	Ebeveyn	f	24	10	12	0	2	-	3
		%	47,05	19,60	23,52	0	3,92	-	5,88
	Çocuk	f	0	2	28	10	10	-	1
		%	1,96	3,92	54,90	19,60	19,60	-	1,96
Oyun oynarken	Ebeveyn	f	14	15	11	1	4	-	6
		%	27,45	29,41	21,50	1,96	7,84	-	11,76
	Çocuk	f	4	9	15	12	11	-	-
		%	7,84	17,64	29,41	23,52	21,50	-	-
Herhangi bir şey not alırken (Market listesi, mesaj vb.)	Ebeveyn	f	12	10	20	4	5	-	-
		%	23,52	19,60	39,21	7,84	9,80	-	-
	Çocuk	f	0	0	11	24	16	-	-
		%	0	0	21,50	47,05	31,37	-	-

Tablo 41 (devam)

Duruma Göre Dil Seçimine İlişkin Dağılımlar

Güncel konulardan bahsederken	Ebeveyn	f	15	21	10	0	5	-	-
		%	29,41	41,17	19,60	0	9,80	-	-
	Çocuk	f	1	2	23	11	14	-	-
		%	1,96	3,92	45,09	21,50	27,45	-	-
Dua ederken	Ebeveyn	f	48	0	1	0	0	1	1
		%	94,11	0	1,96	0	0	1,96	1,96
	Çocuk	f	18	4	19	6	1	-	3
		%	35,29	7,84	37,25	11,76	1,96	-	5,88
Rüya görürken	Ebeveyn	f	26	13	4	1	3	-	4
		%	50,95	25,49	7,84	1,96	5,88	-	7,84
	Çocuk	f	0	1	21	12	17	-	-
		%	0	1,96	41,17	23,52	33,33	-	-
Canınız yandığında	Ebeveyn	f	24	10	8	1	7	1	-
		%	47,05	19,60	15,68	1,96	13,72	1,96	-
	Çocuk	f	2	2	17	15	15	-	-
		%	3,92	3,92	33,33	29,41	29,41	-	-
Sinirlendiğinizde	Ebeveyn	f	21	9	12	1	7	1	-
		%	41,17	17,64	23,52	1,96	13,72	1,96	-
	Çocuk	f	1	1	25	14	10	-	-
		%	1,96	1,96	49,01	27,45	19,60	-	-

Duruma göre dil seçimine ilişkin dağılımlarını içeren Tablo 41'e bakıldığında katılımcı ebeveyn grubun Türkçe lehine tercihlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların sayı olarak yoğunlaştığı, örneğin; “dua ederken, rüya görürken, güncel konulardan bahsederken, canları yandığında, müzik dinlerken, sinirlendiklerinde, oyun oynarken, televizyon izlerken, film izlerken” gibi durumlarda ekseriyetle Türkçeyi tercih ettikleri dikkat çekmektedir.

E9 “Sosyal medyada kullandığım dil karşımdaki kişiye ya da paylaşıma göre değişebiliyor. Hem İngilizce hem Türkçe oluyor.”

E20 “Ağız alışkanlığı galiba. Pis kelimeleri genellikle İngilizce söylüyorum.”

E42 “Kur'an kursları Türkçeydi. Duaları Türkçe etmemde bunun etkisi olabilir.”

Katılımcı çocuk grubun İngilizce lehine tercihlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların sayı olarak yoğunlaştığı, örneğin; “bilgisayar/tablet kullanırken, sosyal medya kullanırken, herhangi bir şey not alırken, kitap okurken, radyo dinlerken, cep telefonu kullanırken, dergi okurken, canları yandığında ve sinirlendiklerinde” ekseriyetle İngilizceyi kullandıkları dikkat çekmektedir.

Ç7 “Annemin istediği bir şey yazılırken, not alırken Türkçe yazıyorum. Kendim daha çok İngilizce.”

Ç51 “Kime ne anlattığıma bağlı olarak değişir. Mesela annem babamla konuşurken İngilizce tercih ederim. Kardeşlerimle konuşurken İngilizce tercih ederim. Ayrıca ne anlattığıma da bağlı. Aile ile ilgili bir şeyse başkaları varsa Türkçe konuşurum anlamasınlar diye.”

Bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcı ebeveyn grup ile katılımcı çocuk grubun oranlarının birbirinden farklı eksenlerde dağılım gösterdiği görülmektedir. Ebeveyn grubun duruma göre dil kullanım tercihleri “*Türkçe*”, “*Daha çok Türkçe*” ve “*Türkçe İngilizce eşit*” ekseninde yoğunlaşırken, çocuk grubun tercihleri “*Türkçe ve İngilizce eşit*” “*Daha çok İngilizce*” ve “*İngilizce*” ekseninde yoğunlaşmaktadır. Hem ebeveyn hem de çocuk grup iki dili de kullanmakla birlikte ebeveynler ağırlıklı olarak Türkçeyi, çocuklar ağırlıklı olarak İngilizceyi tercih etmektedir. Ancak “*Bilgisayar/tablet kullanırken*”, “*Cep telefonu kullanırken*” ve “*Sosyal medya kullanırken (facebook, twitter, instagram vb.)*” durumlarında hem ebeveyn hem de çocuk katılımcılar arasında uyumlu ve İngilizce lehine bir dağılım olduğu görülmektedir. İnanç ile ilişkili olan “*Dua ederken*” durumunda ise yine iki katılımcı grup için Türkçe lehine bir dağılım ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra ebeveyn gruptan 2 katılımcı film izlemediğini, 2 katılımcı cep telefonu kullanmadığını, 13 katılımcı bilgisayar/tablet vb. kullanmadığını, 15 katılımcı radyo dinlemediğini, 14 katılımcı sosyal medya kullanmadığını, 11 katılımcı gazete okumadığını, 20 katılımcı dergi okumadığını, 17 katılımcı kitap okumadığını, 3 katılımcı müzik dinlemediğini, 6 katılımcı çocuklarıyla oyun oynamadığını, 1 katılımcı dua etmediğini, 4 katılımcı rüyalarındaki dili hatırlamadığını belirtmiştir. Çocuk gruptan 2 katılımcı televizyon izlemediklerini, 1 katılımcı film izlemediğini, 3 katılımcı cep telefonu kullanmadığını, 11 katılımcı radyo dinlemediklerini, 7 katılımcı sosyal medya kullanmadıklarını, 17 katılımcı gazete okumadıklarını, 11 katılımcı dergi okumadıklarını, 3 katılımcı kitap okumadıklarını, 1 katılımcı müzik dinlemediğini, 3 katılımcı dua etmediklerini belirtmişlerdir. Bu oranlara bakıldığında kitap okumadığını belirten katılımcı ebeveyn sayısının oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.2.9. Katılımcıların Avustralya’da Bulunan Akrabalarına İlişkin Bulgular

Tablo 42

Avustralya’da Bulunan Akrabalara İlişkin Bulgular

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Avustralya’da üç kuşak bir arada bulunanlar	Ebeveyn	28	54,90
		Çocuk	28	54,90
2	Çekirdek aile ve diğer akrabalar olarak Avustralya’da bulunanlar	Ebeveyn	16	31,37
		Çocuk	16	31,37
3	Çekirdek aile olarak Avustralya’da bulunanlar	Ebeveyn	7	13,72
		Çocuk	7	13,72

Tablo 42’de katılımcılar Avustralya’da bulunan akrabalarına göre sınıflandırılmışlardır. Katılımcı ebeveyn ve katılımcı çocuk grubun verileri birbirini doğrular niteliktedir. Buna göre katılımcılardan 28 aile Avustralya’da üç kuşak olarak bir arada bulunurken, 7 aile ise yalnızca çekirdek aile olarak, 16 ailenin ise çekirdek ailelerinin yanı sıra diğer akrabaları da bulunmaktadır.

4.3.2.10. Katılımcıların Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularla Görüşme Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 43

Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularla Görüşme Sıklığına İlişkin Dağılımlar

			Her gün	Haftada birkaç gün	Haftada bir gün	Ayda birkaç gün	Ayda bir gün	Yalnızca özel günlerde	Türkçe konuşmuyoruz	Görüşmüyorum /Yok
Arkadaşlarımla	Ebeveyn	f	5	22	11	6	6	1	0	0
		%	9,80	43,13	21,50	11,76	11,76	1,96	0	0
	Çocuk	f	11	15	7	2	5	0	7	3
		%	21,50	29,40	13,72	3,92	9,80	0	13,72	5,88
Akrabalarımla	Ebeveyn	f	4	7	9	4	11	4	0	12
		%	7,84	13,72	17,64	7,84	21,50	7,84	0	23,52
	Çocuk	f	1	8	15	9	9	0	0	9
		%	1,96	15,68	29,41	17,64	17,64	0	0	17,64
Komşularımla	Ebeveyn	f	6	9	5	1	3	3	0	24
		%	11,76	17,64	9,80	1,96	5,88	5,88	0	47,05
	Çocuk	f	5	4	5	2	6	0	0	29
		%	9,80	7,84	9,80	3,92	11,76	0	0	56,86

Tablo 43 incelendiğinde katılımcı ebeveyn gruba ilişkin en çok iletişimde olunan grubun en yüksek oranla “Arkadaşlar” olduğu görülmektedir. Ebeveyn gruptaki herkes Türk

arkadaşı olduğunu belirtmiş ve bu oranlar görüşme sıklığına göre tabloya yansımıştır. Buna göre; katılımcı ebeveyn gruptan 22 kişi arkadaşlarıyla haftada birkaç gün görüştiklerini belirtmiştir. Ebeveynlerin akrabaları ve komşularıyla görüşme sıklıkları, arkadaşlarıyla görüşme sıklıklarına oranla oldukça düşüktür. Akrabalarıyla görüşmeyen ya da akrabaları olmadığını belirten 12 kişi, komşularıyla görüşmeyen ya da komşuları olmadığını belirten 24 ebeveyn katılımcı bulunmaktadır.

K2 “Arkadaşlarım ve akrabalarım genelde Türkçe konuşmayı tercih etmiyorlar.

K3 “Akrabalarım ve komşularımla yalnızca özel günlerde görüşüyoruz. Onun dışında kimse kimseye gidip gelmiyor.

Katılımcı çocuk gruba ilişkin en çok iletişimde olunan grubun en yüksek oranla “*Arkadaşlar*” olduğu görülmektedir. Çocuk gruptan 3 kişi Türk arkadaşları olmadığını ya da görüşmediklerini, 7 kişi de Türkçe konuşmadıklarını belirtmiştir. Bunun dışındakilerin büyük çoğunluğu arkadaşlarıyla her gün veya haftada birkaç gün görüştiklerini belirtmiştir. Çocuk grubun akrabaları ve komşularıyla görüşme sıklıkları, arkadaşlarıyla görüşme sıklıklarına oranla oldukça düşüktür. Akrabalarıyla görüşmeyen ya da akrabaları olmadığını belirten 9 kişi, komşularıyla görüşmeyen ya da komşuları olmadığı belirten 29 katılımcı bulunmaktadır. Tablo 43’teki genel oranlara bakıldığında katılımcı grubun Türkçe konuşan sosyal çevreleriyle görüşme sıklıklarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

4.3.2.11. Katılımcıların Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularıyla Görüştikleri Mekânlara İlişkin Bulgular

Tablo 44

Türkçe Konuşan Arkadaş, Akraba ve Komşularla Görüşülen Mekânlara İlişkin Dağılımlar

			Ev	Dernek	Cami	Okul	Kafeterya/Lokanta /Restoran	Sokak/Park	İş yeri	Görüşmüyorum / Yok
Arkadaşlarımla	Ebeveyn	f	41	5	9	4	28	11	9	0
		%	80,39	9,80	17,64	7,84	54,90	21,50	17,64	0
	Çocuk	f	24	2	10	23	29	10	-	3
		%	47,05	3,92	19,60	45,09	56,86	19,60	-	5,88
Akrabalarımla	Ebeveyn	f	38	0	1	0	7	3	0	12
		%	74,50	0	1,96	0	13,72	5,88	0	23,52
	Çocuk	f	38	0	6	0	15	4	-	8
		%	74,50	0	11,76	0	29,41	7,84	-	15,68
Komşularımla	Ebeveyn	f	20	0	0	0	3	11	0	24
		%	39,21	0	0	0	5,88	21,50	0	47,05
	Çocuk	f	21	0	2	0	5	6	-	29
		%	41,17	0	3,92	0	9,80	11,76	-	56,86

Tablo 44’te yer alan katılımcıların sosyal çevreleriyle görüştikleri mekânlara ilişkin bulgulara bakıldığında ebeveyn ve çocuk grubun sosyal çevreleriyle görüşmek için en fazla tercih ettikleri mekânların “Ev” ve “Kafeterya/Lokanta/Restoran” olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveyn gruptan farklı olarak çocuk grup için “Okul” un da oldukça sık görüşülen mekânlardan olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ebeveyn ve çocuk grubun akraba ve komşular için belirttikleri “Görüşmüyorum/yok” başlığındaki oranların, Tablo 43’teki (bir önceki tablo numarası) bulguları doğrular nitelikte olduğu görülmektedir. Akrabalar ve komşular, diğer sosyal çevre üyelerine oranla görüşülme sıklığı daha az olan grup olarak bulgulara yer almaktadır.

4.3.3. Katılımcıların Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Bulgular

4.3.3.1. Katılımcıların Türkiye'ye Gıtme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 45

Türkiye'yi Ziyaret Etme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Evet	Ebeveyn	51	100
		Çocuk	50	98,03
2	Hayır	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	1	1,96

Tablo 45'e göre katılımcı ebeveyn grubun hepsi daha önce Türkiye'ye gitmiştir. Çocuk grup için Türkiye'yi ziyaret etme oranı oldukça yüksektir ancak bir kişi Türkiye'ye daha önce hiç gitmediğini belirtmiştir.

4.3.3.2. Katılımcıların Türkiye'yi Ziyaret Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 46

Türkiye'yi Ziyaret Sıklığına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Yılda birkaç defa	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0
2	Yılda bir defa	Ebeveyn	8	15,68
		Çocuk	5	9,80
3	Bir yıl gider bir yıl gitmem	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	15	29,41
4	İki yılda bir	Ebeveyn	8	15,68
		Çocuk	3	5,88
5	3-6 yılda bir	Ebeveyn	11	21,50
		Çocuk	9	17,64
6	10 yıl ve daha fazla	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	1	1,96
7	Belli bir süre yok	Ebeveyn	20	39,21
		Çocuk	14	27,45
8	Bir defa gittim	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	3	5,88
9	Hiç gitmedim	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	1	1,96

Tablo 46 incelendiğinde ebeveyn grubun Türkiye'yi ziyaret sıklıklarının değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ancak %39,21 oranındaki çoğunluk Türkiye ziyaretlerinde belli bir sürenin olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu oranı %21,50 ile “3-6 yılda bir”, %15,68 ile “iki yılda bir” ve “yılda bir defa” sürelerdeki ziyaretler takip etmektedir.

E23 “Beş çocuğum var Türkiye’ye gitmek çok masraflı. Bu yüzden ne zaman gideceğimiz değişebiliyor.” (Kod 7)

E29 “Ben yılda bir kez giderim. Buradaki insanlar Türkiye’yi çok önemsemiyor bence. O yüzden fazla gitmiyorlar ve Türkiye’ye kalpten bir sevgileri ve aidiyetleri yok.” (Kod 2)

E40 “Genelde belli bir süre yok. Çocukların 5-6-7 yaşlarında peş peşe Türkiye’ye gittik. 3-4 ay Türkiye’de kaldık. Türkçeleri çok gelişti.” (Kod 7)

Çocuk grubun da Türkiye’yi ziyaret sıklıkları değişiklik göstermektedir. Grubun ziyaret sıklıkları %29,41 ile “*bir yıl gider bir yıl gitmem*”, %27,45 ile “*belli bir süre yok*” ve 17,64 ile “*3-6 yılda bir*” şeklindedir. Bunun yanı sıra çocuk gruptan bir kişi Türkiye’ye daha önce hiç gitmediğini, 3 kişi ise yalnızca bir defa gittiğini belirtmiştir.

Ç1 “Belirli bir süre yok. Türkiye’ye ilk 2 yaşında gitmişim. 1996 yılında sanırım. Sonra 19 yaşında gittim 2013 yılında.” (Kod 7)

Ç2 “Ailem işten zaman alabilirse gideriz. Süresi yok.” (Kod 7)

Ç12 “Türkiye’ye bir kere gittim. Altı yaşındayken gittim.” (Kod 8)

Ç15 “23 yaşındayım. Hayatımda bir kere Türkiye’ye gittim.” (Kod 8)

Ç23 “15 yaşındayım. En son ne zaman gittim hatırlamıyorum. Uzun zamandır gitmedim.” (Kod 7)

Ç42 “Türkiye’ye hiç gitmedim. Akrabalarımızın birçoğu burada. O yüzden gitmiyoruz. Aileler hep burada.” (Kod 9)

Bulgulara bakıldığında Avustralya’nın Türkiye’ye olan uzak coğrafi konumunun ziyaret sıklıklarını azalttığı düşünülmektedir. Ayrıca uzak coğrafi konumun getirdiği bir problem de ulaşımın zor ve maliyetli olmasıdır. Bu durum, ebeveyn grup ve çocuk grup arasındaki Türkiye’yi ziyaret sıklığı ile ilgili beyanların tutarsızlığının bir sebebi olabilir. Bütün bu durumlar aile üyelerinin Türkiye’yi ziyaret etmelerini veya hep birlikte ziyaret etmelerini zorlaştırabilmektedir. Türkiye’de herhangi bir akrabalık bağının bulunmaması da ziyaret durumunu azaltan bir diğer neden olarak görülmektedir.

4.3.3.3. Katılımcıların Türkiye’de Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular

Tablo 47

Türkiye’de Geçirilen Süreye İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	1 aydan az	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	5	9,80
2	1-2 ay	Ebeveyn	41	80,39
		Çocuk	40	78,43
3	3-6 ay	Ebeveyn	8	15,68
		Çocuk	6	11,76

Tablo 47’ye göre katılımcı ebeveyn grubun 41’i Türkiye’de geçirdiği sürenin “1-2 ay” aralığında olduğunu, 8’i “3-6 ay” ve 2’si “1 aydan az” bir süre olduğunu belirtmiştir. Katılımcı çocuk grup için de durum benzerdir. Çocuk grubun çoğunluğunun (%78,43) Türkiye’de geçirdiği süre “1-2 ay” aralığında toplanmıştır.

4.3.3.4. Katılımcıların Türkiye’yi Ziyaret Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 48

Türkiye’yi Ziyaret Nedenlerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Tatil	Ebeveyn	46	90,19
		Çocuk	45	88,23
2	Akraba ziyareti	Ebeveyn	49	96,07
		Çocuk	34	66,66
3	İş	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	0	0

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşmaktadır.)

Tablo 48’e göre katılımcı ebeveyn grubun %96,07 oranındaki büyük çoğunluğu için Türkiye’yi ziyaret nedeni “Akraba ziyareti” dir. Bu oranı %90,19 ile “Tatil” takip etmektedir. Ebeveyn grubun yalnızca %3,92’si Türkiye’ye “İş” amaçlı gittiğini belirtmiştir. Katılımcı çocuk grubun %88,23 oranındaki çoğunluğu için Türkiye’yi ziyaret nedeni “Tatil” dir. Bu oranı %66,66 ile “Akraba ziyareti” takip etmektedir. Katılımcıların Türkiye ziyaretlerinin öncelikli nedeni hem “Tatil” hem de “Akraba ziyareti” olduğu görülmektedir.

4.3.3.5. Katılımcıların Türkiye Ziyaretlerinde Hissettiklerine İlişkin Bulgular

Tablo 49

Türkiye Ziyaretlerinde Hissedilenlere İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	İki ülke arasındaki farklılıklar	15	29,41
	2	Türkiye'deki insanların etkisi	13	25,49
	3	Türkiye'yi yeterince tanımama/bilmeme	3	5,88
	4	Avustralya'nın şartlarına alışma/ Türkiye'den uzak olma ve paylaşım azlığı	3	5,88
	5	Türkiye'de büyümüş/egitim almış olma	13	25,49
	6	Memleket olması/Ait hissedilen yer olması	5	9,80
	7	Dil ve kimlik bakımından yeterli düzeyde Türk hissetme	3	5,88
	8	Türkiye'de ailenin olması	2	3,92
	9	Türkiye ziyaretlerinin sık olması	2	3,92
	10	Nasıl hissettiğim konusunda kararsızım	2	3,92
Çocuklar	1	Türkçenin yeterli olmaması/Türkçede rahat hissetmeme	9	17,64
	2	Türkiye'deki insanların etkisi	6	11,76
	3	İki ülke arasındaki farklılıklar	6	11,76
	4	Avustralya'da büyüme/Avustralya şartlarına alışma	5	9,80
	5	Türkiye ziyaretlerinin az/uzun aralıklı olması	1	1,96
	6	Türkiye'de çok fazla akraba bulunması	8	15,68
	7	Memleket olması/Ait hissedilen yer olması	4	7,84
	8	Dil konusunda problem yaşamama/Türkçenin yeterli düzeyde olması	3	5,88
	9	Türkiye sevgisi	2	3,92
	10	Türk kültürüne yakın hissetme, Türkiye'yi takip etme	2	3,92
	11	Türkiye ziyaretlerinin sık olması	2	3,92
	12	Türkiye'de belli bir süre yaşamış olma	1	1,96
	13	Türkiye'de yaşayanlarla benzerlik	1	1,96
	14	Yaşanılan yerin Türkiye'ye benzemesi	1	1,96
	15	Sebebi yok	1	1,96
	16	Nasıl hissettiğim konusunda kararsızım	2	3,92
	17	Uzun süredir Türkiye'ye gitmeme	1	1,96
	18	Alışma sürecine ihtiyaç duyma	1	1,96
	19	Çok küçük yaşta gitmiş olma	1	1,96
		Çok az gitmiş olma	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkiye'yi ziyaretlerinde hissettiklerine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 49'da ebeveyn grup için yabancılik hissettiğini belirtenlere ilişkin 4, yabancılik hissetmediğini belirtenlere ilişkin 5, nasıl hissettiği konusunda kararsız kalanlara ilişkin 1 olmak üzere toplam 10 kodlama belirlenmiştir.

Ebeveyn grup için en fazla tekrar eden kodlama yabancılık hissedildiğine ilişkin “İki ülke arasında ve yaşam şeklinde epey farklılık var (15)” kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla “Türkiye’deki insanlar bana kendimi yabancı hissettiriyor (13)” ve “Türkiye’de büyüdüğüm için yabancılık hissetmiyorum (13)” kodlamaları takip etmektedir. Bulgulara bakıldığında ebeveyn grubun çoğunluğunun Türkiye’yi ziyaretlerinde yabancılık hissettiğini söylemek mümkündür. Ebeveyn grubun çoğunluğunun Türkiye doğumlu olması (Tablo 5) ve Türkiye’den belli bir yaşta Avustralya’ya gelmiş (Tablo 9) olmasına rağmen Türkiye’ye gittiklerinde yabancılık hissettikleri durumlar ve sıklık oranları dikkat çekicidir.

E6 “Onların (Türkiye’dekilerin) yaşama şekli farklı. Bocalıyorum, ayak uyduramıyorum.” (Kod 1)

E10 “Gözden uzak olan gönülden de ırak olur. Dışlanmış gibiyiz, tam anlaşıyoruz insanlarla. Buraya (Avustralya’ya) çok alışmışız.” (Kod 4)

E16 “Bir süre sonra alışsak da insanlar ve düzensizlik bizi şaşırtıyor ve rahatsız ediyor.” (Kod 2-Kod 1)

E19 “Türkiye ve Avustralya’nın sistemi çok farklı bu yüzden yadırgıyorum.” (Kod 1)

E20 “İki ülkenin sistemi farklı, kültürü değişik. Bir anda herkes İngilizce konuşurken Türkçe duyuyorsunuz. Trafik bile farklı. Dil farklı. Ezan sesi duyunca bile garip geliyor.” (Kod 1)

E24 “Aslında insanlar bize kendimizi yabancı hissettirmese belki yabancılık çekmeyeceğiz. Bir de ülke sistemi çok farklı.” (Kod 2- Kod 1)

E26 “Trafik farklı, kurallar farklı. İnsanlar buraya göre sistemsiz, kuralsız. İnsanlar bize kendimizi yabancı hissettiriyor, kazıklamaya çalışıyorlar. (Kod 2- Kod 1)

E28 “Ailemin yanına gidiyorum Türkiye’ye. Bir de olgun bir yaşta geldim buraya (Avustralya). Bu yüzden Türkiye’ye gidince yabancılık çekmiyorum. (Kod 5)

E48 “Türkiye’ye çok sık giderim. Bir de büyük bir yaşta buraya (Avustralya) geldiğim için Türkiye’ye gidince yabancılık çekmiyorum. (Kod 5)

Çocuk grup için ise, yabancılık hissettiğini belirtenlere ilişkin 5, yabancılık hissetmediğini belirtenlere ilişkin 10, nasıl hissettiği konusunda kararsız kalanlara ilişkin 4 olmak üzere toplam 19 kodlama belirlenmiştir.

Çocuk grup için en fazla tekrar eden kodlama yabancılık hissedildiğine ilişkin “*Türkçem yeterli değil/Türkçede rahat hissetmiyorum* (9)” kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla “*Çok fazla akrabam var* (8)” bu yüzden yabancılık hissetmiyorum, “*Türkiye’deki insanlar bana kendimi yabancı/farklı hissettiriyor* (6)” ve “*İki ülke arasında ve yaşam şeklinde epey farklılık var* (6)” kodlamaları takip etmektedir. Bulgulara bakıldığında çocuk grubun yabancılık hissettiği ve hissetmediği oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ç1 “Uzun yıllardır Avustralya’da yaşıyorum. Buraya çok alıştım ve iki ülke birbirinden çok farklı bana göre. (Kod 4- Kod 3)

Ç6 “Ailem var yani babaannem var. Hepsi çok cana yakın. Hiç yabancı gibi olmuyorum. (Kod 6)

Ç11 “Türkçe dil problemi yaşıyorum. Yabancı olduğumu belli ediyorum, belli oluyor. (Kod 1)

Ç15 “Avustralya’da yaşıyorum. Buraya alıştığım için. Bir de hep Türkçe konuşmaya alışık değilim. Bu yüzden kendimi yabancı gibi hissediyorum Türkiye’de. (Kod 4- Kod 1)

Ç20 “Türkiye’ye gidince insanlar tuhaf tuhaf bakıyorlar bize. Yabancı hissettiriyorlar, konuşturmaya çalışıyorlar. (Kod 2)

Ç24 “Türkiye’ye gittiğimde herkes orada bütün yakınlarım. Kendimi hiç yabancı hissetmiyorum. (Kod 6)

Ç25 “Konuşmam ve giydiklerim onlara yabancı geliyor. Onlar bana yabancı his veriyorlar. (Kod 2)

Ç34 “Rahat olduğum dilde konuşamıyorum. İnsanlar yabancı olduğumu anlıyorlar. Daha rahat olduğum dilde konuşamamak beni yabancı gibi hissettiriyor. (Kod 2- Kod 1)

Ç36 “Avustralya’da yaşadığımız için Türkçe tam olarak orada yaşayanlar gibi değil. Konuşmadan anlıyor insanlar. (Kod 1)

Ç37 “Türkiye’de hayat çok değişik. İki ülke birbirinden çok farklı. Bu yüzden kendimi yabancı gibi hissediyorum Türkiye’de. (Kod 3)

Bulgulara bakıldığında; Türkiye ziyaretlerinde yabancılık hissetme durumunun ebeveyn grup için dil ve kimlik bakımından değil, temelde iki ülke arasındaki yaşantı farklılığı ve yaşanılan ülkenin koşullarına alışmış olma durumundan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak

çocuk grup için dili yeterince bilmeme durumundan kaynaklanan bir yabancılik hissi olduğu görülmektedir.

4.3.3.6. Katılımcıların Türkiye’de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 50

Türkiye’de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumuna İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Aidiyet duyma, memleket sevgisi ve özlemi	16	31,37
	2	Toplumsal değerlere ve sosyal yaşantıya özlem duyma	6	11,76
	3	Ailenin Türkiye’de bulunması	5	9,80
	4	Avustralya’nın düzenine alışma, avantajlı bulma ve alışkanlıklardan vazgeçememe	14	27,45
	5	Çocuklardan ayrı yaşamak istememe, çocukların düzenini bozmak istememe	13	25,49
	6	Türkiye’deki rahatsız edici faktörler (siyasi, ekonomik, eğitim vb.)	10	19,60
	7	Aidiyet duymama	2	3,92
	8	Çocuklardan ayrı yaşamayı göze alıp almama	3	5,88
	9	Şartlara ayak uyduramama, uyum sağlayamama	1	1,96
	10	Her iki ülkenin avantajlarının olması	1	1,96
Çocuklar	1	Türkiye’yi sevme/beğenme	6	11,76
	2	Sosyal yaşantıya özlem duyma	4	7,84
	3	Ailenin/akrabaların Türkiye’de bulunması	3	5,88
	4	Aidiyet hissetme	1	1,96
	5	Coğrafi konum olarak avantajlı bulma	1	1,96
	6	Değişiklik isteme	1	1,96
	7	Avustralya’nın düzenine alışma, avantajlı bulma ve alışkanlıklardan vazgeçememe	19	37,25
	8	Aileden, arkadaşlardan ayrı yaşamak istememe, düzenini bozmak istememe	8	15,68
	9	Avustralya’yı Türkiye’den daha çok beğenme	2	3,92
	10	Türkiye’de hiç tanıdığın olmaması	1	1,96
	11	Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeme	1	1,96
	12	Türkiye’deki yaşantıdan hoşlanmama	1	1,96
	13	Türkiye’nin avantaj ve dezavantajları arasında kalma	4	7,84
	14	Şartlara ayak uyduramama, uyum sağlayamamaktan korkma	3	5,88
	15	Aileden ayrı yaşamayı ve alışkanlıklardan kopmayı göze alıp almama	2	3,92

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteme durumlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 50’de ebeveyn grup için kalıcı olarak yaşamak isteyenlere ilişkin 3, kalıcı olarak yaşamak istemediğini belirtenlere ilişkin 4, kalıcı olarak yaşama konusunda kararsız kalanlara ilişkin 3 olmak üzere toplam 10 kodlama çıkarılmıştır.

Ebeveyn grup için en fazla tekrar eden kodlama “*Aidiyet duyma, memleket sevgisi ve özlemi* (16)” sebebiyle kalıcı olarak yaşamak istendiğine ilişkin kodlamadır. Bu kodlamayı yakın oranlarla “*Avustralya’nın düzenine alışma, avantajlı bulma ve alışkanlıklardan vazgeçememe* (14)”, “*Çocuklardan ayrı yaşamak istememe, çocukların düzenini bozmak istememe* (13)” ve “*Türkiye’deki rahatsız edici faktörler (siyasi, ekonomik, eğitim vb.)* (10)” sebebiyle kalıcı olarak yaşamak istenmediğine ilişkin kodlamalar takip etmektedir. Bulgulara bakıldığında ebeveyn grubun çoğunluğunun Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak istemediği söylenebilir.

E5 “Ülkemi seviyorum ve ailem orada yaşıyor. Tabi ki bir gün kalıcı olarak yaşamak isterim. (Kod 1- Kod 3)

E6 “Türkiye çok karışık siyasi açıdan. Çocuklar buraya adapte oldu. Ayrıca düzenim burada (Avustralya).” (Kod 5- Kod 6- Kod 4)

E8 “Memleket hasretim var gitmeyi çok isterim ama çocuklarım burada olduğu için onları büyüttükten sonra giderim. Bana ihtiyaçları kalmayınca.” (Kod 1)

E11 “Ülke gidişatı hoşuma gitmiyor. Siyasi sebeplerden duyduğum rahatsızlıklar var. Bu yüzden Türkiye’de yaşamak istemem.” (Kod 6)

E17 “Türkiye’de yaşamak istemem. Çocuklarım burada (Avustralya). Hem de Türkiye’nin içinde bulunduğu durumdan dolayı istemem.” (Kod 5- Kod 6)

E25 “Belli bir yaştan sonra ülkeni özlüyorsun. İçinde ukde oluyor insanın. Zaman elverirse gideceğim. Çocukları yetiştirince, evlendirince falan.” (Kod 1)

E31 “Çocuklarım burada (Avustralya) ve yerleşik bir hayatımız, düzenimiz var. Buraya alışıklar. Burada hayat şartları pahalı ama Türkiye’den daha zor değil. Mesela oğlum 19 yaşında ve evi arabası var. Türkiye’de sahip olamayacağı ve bizim de yapamayacağımız bir imkân bu.” (Kod 5- Kod 4)

Çocuk grup için ise, kalıcı olarak yaşamak isteyenlere ilişkin 6, kalıcı olarak yaşamak istemediğini belirtenlere ilişkin 6, kalıcı olarak yaşama konusunda kararsız kalanlara ilişkin 3 olmak üzere toplam 15 kodlama çıkarılmıştır.

Çocuk grup için en fazla tekrar eden kodlama “*Avustralya’nın düzenine alışma, avantajlı bulma ve alışkanlıklardan vazgeçememe* (19)” sebebiyle kalıcı olarak yaşamak istenmediğine ilişkin kodlamadır. Bu kodlamayı yakın oranlarla “*Aileden, arkadaşlardan ayrı yaşamak istememe, düzenini bozmak istememe* (8)” sebebiyle kalıcı olarak yaşamak

istenmediğine ve “*Türkiye’yi sevme/beğenme* (6)” sebebiyle kalıcı olarak yaşamak istendiğine ilişkin kodlamalar takip etmektedir. Bulgulara bakıldığında çocuk grubun Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak istememesine ilişkin kodlamaların sıklığı göze çarpmaktadır.

Ç1 “Avustralya’da doğdum ve büyüdüm. Buraya alıştım.” (Kod 7)

Ç2 “Avustralya’da yaşamaya alışık olduğum için ve ailem var burada. Bu yüzden Türkiye’de yaşamak istemem.” (Kod 8- Kod 7)

Ç6 “Ailem, arkadaşlarım burada. Buraya alıştım. Orada nasıl olur bilmiyorum sadece merak ediyorum.” (Kod 8)

Ç17 “Hayatım var Avustralya’da, alışkanlıklarım var. Türkiye’ye gitmek istemem.” (Kod 7)

Ç22 “Türkçeyi çok iyi bilmediğim için Türkiye’ye gittiğimde çok sıkılıyorum.” Sosyal çevrem burada (Avustralya), arkadaşlarım burada. Türkiye’ye gitmek istemem.” (Kod 8- Kod 11)

Ç24 “Türkiye’yi çok beğeniyorum ve ailem de orada. Orada yaşamayı isterim.” (Kod 3- Kod 1)

Ç28 “Çok küçük yaşta Türkiye’ye gittiğim için hatırlamıyorum. Babamdan çok güzel yerler olduğunu duydum. Türkiye’yi sevdim. Orada yaşamak isterim.” (Kod 1)

Ç35 “Buranın düzeni (Avustralya) Türkiye’den daha iyi daha rahat. Buraya alıştım.” (Kod 7)

Ç46 “Türkiye’yi seviyorum. Sosyal hayatını ve yaşam tarzını seviyorum. Bura öyle değil. Canlı hissediyorum ve sıkılmıyorum.” (Kod 2-Kod 1)

Ç50 “Burada (Avustralya) geleceğim daha parlak. İş imkânlarım daha fazla. Avantajlı benim için. (Kod 7)

4.3.3.7. Katılımcıların Türkiye ile İlgili Özlem Duydukları Konulara İlişkin Bulgular

Tablo 51

Türkiye ile İlgili Özlem Duyulan Konulara İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Sosyal yaşam ve eğlence	13	25,49
	2	Aile	12	23,52
	3	Yemekler	9	17,64
	4	Akrabalar, akrabalık ilişkileri	8	15,68
	5	Dini (ramazan, bayram), kültürel (düğün vb.) ve özel gün (doğum günü vb.) kutlamalarını Türkiye’de yaşamak	6	11,76
	6	Arkadaşlıklar	5	9,80
	7	Ezan sesi	5	9,80
	8	Ülke ortamı	4	7,84
	9	Tatil imkânları	3	5,88
	10	Türkçe konuşmak, Türkçe konuşanları duymak, dinlemek	3	5,88
	11	Doğa ve tabiat	3	5,88
	12	Köy	3	5,88
	13	Sohbetler	2	3,92
	14	Dolmuştaki, duvarlardaki yazılar, maniler	1	1,96
	15	Pazar alışverişi	1	1,96
	16	İstanbul	1	1,96
	Yok	17	5	9,80
Çocuklar	1	Akrabalar	17	33,33
	2	Yemekler	15	29,41
	3	Sosyal yaşam ve eğlence	7	13,72
	4	Tatil	4	7,84
	5	Ülke ortamı	3	5,88
	6	Ezan sesi	2	3,92
	7	Sokak satıcıları	2	3,92
	8	Alışveriş	2	3,92
	9	Arkadaşlar	1	1,96
	10	Türkçe konuşan insanlar	1	1,96
	11	Çay	1	1,96
	12	Manzara	1	1,96
	13	İstanbul/İstanbul’da gezmek	1	1,96
	14	Deniz/deniz kenarı mekânlar	1	1,96
	Yok	15	8	15,68

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkiye ile ilgili özlem duydukları konulara ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 51’de ebeveyn gruba yönelik Türkiye ile ilgili özlem duyulan konulara ilişkin 16 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveynlerin %9,80’i Türkiye ile ilgili özlem duydukları herhangi bir konu olmadığını belirtmişlerdir. Ebeveyn gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Sosyal yaşam ve eğlence (13)*” dir. Bu kodlamayı yakın oranlarla takip eden “*Aile (12)*” ve “*Yemekler (9)*” dir.

E5 “Ailemi, akrabalık ilişkilerini özleyorum. Önemli günleri, acılarını sevinçlerini göremiyorum, ortak olamıyorum.” (Kod 2- Kod 4)

E8 “Kültürümü, özel günlerimi yaşamak. Ramazan, düğünler, bayramlar gibi. Bunları özledim.” (Kod 5)

E9 “Yemekler, akrabalar, mezar ziyareti, akraba ortamı. Annemin, babamın mezarı orada.” (Kod 4- Kod 3)

E20 “Bayram kutlamaları daha samimi. İnsan ilişkileri daha sıcak, sosyal ilişkiler daha sıkı. Alışverişte pazarlık yapmayı özledim.” (Kod 1- Kod 5)

E30 “Ev gezmelerini çok özledim. Burada kimse kimseye gitmez.” (Kod 1)

E40 “İnsan kalabalığı, çeşitliliği sokağa bakınca kimse yok buralarda. Yemekler, sebzeler, meyveler de ayrı tabi. Bir de köyümü özledim.” (Kod 3- Kod 1- Kod 15)

Çocuk gruba yönelik ise, Türkiye ile ilgili özlem duyulan konulara ilişkin 14 kodlama çıkarılmıştır. Çocukların 15,68’i Türkiye ile ilgili özlem duydukları herhangi bir konu olmadığını belirtmişlerdir. Çocuk gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Akrabalar (17)*” dır. Bu kodlamayı yakın oranlarla takip eden “*Yemekler (15)*” ve “*Sosyal yaşam ve eğlence (7)*” dir.

Ç6 “Kuzenlerimi özledim. Onlarla birlikte kafelere gitmeyi özledim.” (Kod 1- Kod 3)

Ç7 “Gezilecek yerler çok fazla. Yemekleri ve gezmeyi özledim.” (Kod 2- Kod 3)

Ç15 “Anneannemi özledim.” (Kod 1)

Ç45 “Türkiye’deki yaşam tarzı ve sosyal hayat en çok özlediğim şeyler.” (Kod 3)

Ç47 “Havası, insanları ülkenin genelini özledim. Kebabı özledim.” (Kod 3- Kod 5)

Bulgulara bakıldığında her iki katılımcı grubun da Türkiye özlemlerine ilişkin beyanlarının oldukça benzer olduğu görülmektedir.

4.3.3.8. Katılımcıların Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Kanallara İlişkin Bulgular

Tablo 52

Türkiye ile İlgili Haberlerin Takip Edildiği Kanallara İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Televizyon	Ebeveyn	35	68,62
		Çocuk	18	35,29
2	Gazete	Ebeveyn	15	29,41
		Çocuk	1	1,96
3	Radyo	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	0	0
4	Sosyal medya (facebook, twitter, instagram vb.)	Ebeveyn	16	31,37
		Çocuk	18	35,29
5	İnternet haberleri	Ebeveyn	24	47,05
		Çocuk	15	29,41
6	Aile, arkadaş, akraba sohbetleri	Ebeveyn	12	23,52
		Çocuk	19	37,25
7	Takip etmiyorum	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	19	37,25

Tablo 52’ye göre katılımcı ebeveyn grubun çoğunluğu (%68,62) Türkiye ile ilgili haberleri “Televizyon” aracılığıyla takip etmektedir. Bu oranı %47,05 ile “İnternet haberleri”, %31,37 ile “Sosyal medya” ve %29,41 ile “Gazete” izlemektedir. Çocuk grupta ise %37,25’lik oran ile “Aile, akraba ve arkadaş sohbetleri” ve “Takip etmiyorum” ilk sırada yer almaktadır. Ardından %35,29 ile “Televizyon” ve %29,41 ile “Sosyal medya” gelmektedir. Çocuk gruptaki Türkiye ile ilgili haberlerin takip etmeyenlerin oranı dikkat çekicidir.

4.3.3.9. Katılımcıların Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 53

Türkiye ile İlgili Haberlerin Takip Edildiği Dile İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Türkçe	Ebeveyn	35	68,62
		Çocuk	7	13,72
2	İngilizce	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	2	3,92
3	Türkçe ve İngilizce eşit	Ebeveyn	6	11,76
		Çocuk	17	33,33
4	Daha çok Türkçe	Ebeveyn	7	13,72
		Çocuk	6	11,76
5	Daha çok İngilizce	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0
6	Takip etmiyorum	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	19	37,25

Tablo 53’e göre katılımcı ebeveyn grup, Türkiye ile ilgili haberleri %68,62 gibi yüksek bir oranla “*Türkçe*” takip etmeyi tercih etmektedirler. Bunun dışında tercih ettikleri diller “*Hem Türkçe hem İngilizce*” aralığında bir dağılım göstermektedir. Katılımcı çocuk grubun %33,33’ü Türkiye ile ilgili haberleri “*Türkçe ve İngilizce eşit*” olarak takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında tercih ettikleri diğer diller sırasıyla %13,72 ile “*Türkçe*”, %11,76 ile “*Daha çok Türkçe*”, %3,92 ile “*İngilizce*” dir. Çocuk grubun %37,25’i Türkiye ile ilgili haberleri takip etmediklerini belirtmişlerdir. Bulgulara göre; Türkiye ile ilgili haberlerin takibine ilişkin ebeveyn grubun daha ilgili olduğunu ve bu haberlerin takibinde ağırlıklı olarak “*Türkçe*” yi tercih ettikleri söylenebilir. Çocuk grubun dil tercihlerinin ebeveyn gruba oranla oldukça değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ebeveyn grupta Türkiye ile ilgili haberleri takip etmeyen katılımcı bulunmazken çocuk grupta bu oran %37,25’tir.

4.3.3.10. Katılımcıların İzledikleri Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 54

İzlenilen Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Magazin	Ebeveyn	5	9,80
		Çocuk	3	5,88
2	Spor	Ebeveyn	3	5,88
		Çocuk	8	15,68
3	Güncel haberler	Ebeveyn	32	64,72
		Çocuk	1	1,96
4	Yarışma programları	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	5	9,80
5	Evlilik programları	Ebeveyn	4	7,84
		Çocuk	4	7,84
6	Dizi/film	Ebeveyn	38	74,50
		Çocuk	32	62,74
7	Belgesel	Ebeveyn	11	21,50
		Çocuk	3	5,88
8	Finans	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0
	Eğitim	Ebeveyn	3	5,88
		Çocuk	0	0
9	Siyaset	Ebeveyn	8	15,68
		Çocuk	1	1,96
10	Açık oturum	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0
11	Reality/Talk show	Ebeveyn	3	5,88
		Çocuk	0	0
12	Komedi	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	1	1,96
13	Türkçe TV programı izlemiyorum	Ebeveyn	5	9,80
		Çocuk	14	27,45

Katılımcıların tercih ettikleri Türkçe televizyon programlarının türüne ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 54’te ebeveyn ve çocuk katılımcılar arasında az da olsa farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Buna göre; ebeveyn grubun en çok tercih ettiği Türkçe televizyon programları, birbirlerine yakın oranlarla %74,50 ile “*Dizi/film*” ve %64,72 ile “*Güncel haberler*” dir. Ebeveynlerin %9,80’i Türkçe televizyon programı izlemediğini belirtmiştir. Çocuk gruba ilişkin en çok tercih edilen tür ebeveyn grupta olduğu gibi %62,74’lük bir oranla “*Dizi/film*” dir. Çocuk grubun %27,45’i Türkçe televizyon programı izlemediğini belirtmiştir. Hem ebeveyn hem de çocuk grup arasında Türkçe “*Dizi/film*” ler oldukça ilgi görmektedir.

4.3.4. Ebeveynlerin Türkçe Dersiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.3.4.1. Ebeveynlerin Çocuklarının Türkçe Bilmelerini İsteme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 55

Çocukların Türkçe Bilmelerini İsteme Nedenlerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Çocuğumun Türkçeyi iyi derecede bilmesini isterim	1	Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurmak ya da yerleşmek için gerekebilir	13	25,49
	2	Türk kimliğini ve kültürünü yaşatmak için gereklidir	10	19,60
	3	Ana dili, kendi dilimiz olduğu için bilmeliler	8	15,68
	4	Dil bilmek avantajdır	8	15,68
	5	Nesil kaybını önlemek için bilmek ve aktarmak gerekir	6	11,76
	6	Türkçede (ana dilde) kendilerini iyi ifade etmeleri önemlidir	5	9,80
	7	İş imkânı yaratabilir	4	7,84
	8	Ebeveynle daha iyi bir iletişim için bilmelidir	3	5,88
	9	Avustralya'da kendi toplumuna yabancı kalmaması için bilmelidir	2	3,92
	10	En az ebeveynleri kadar bilmelidirler	1	1,96
	11	İkinci bir dili daha kolay öğrenebilmesi için gereklidir	1	1,96
Çocuğumun biraz Türkçe bilmesi yeterlidir	12	İletişim kurabilecek, dili unutmayacak düzeyde olması yeterli	1	1,96
	13	Neden belirtilmemiş	1	1,96
Çocuğumun Türkçe bilmesi konusunda kararsızım	14	Neden belirtilmemiş	1	1,96
Çocuğumun Türkçe bilmesine gerek yok	15	Çok gerekli değil	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 55'te katılımcılardan yalnızca ebeveyn gruba ilişkin bulgular yer almaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının Türkçe bilmelerini isteme nedenlerine ilişkin bulguların yer aldığı tabloda çocuklarının iyi derecede Türkçe bilmesini isteyenlere yönelik 12, çocuğunun yalnızca Türkçe iletişim kurabilmesini yeterli görenlere ilişkin 1, çocuğunun Türkçe bilmesi konusunda kararsız kalanlara ilişkin 1 olmak üzere toplam 14 kodlama çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra çocuğunun Türkçe bilmesine gerek görmeyen 1 ebeveyn bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “Türkiye'ye gittiğinde iletişim kurmak ya da yerleşmek için gerekebilir (13)” kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla takip eden diğer kodlamalar “Türk kimliğini ve kültürünü yaşatmak için gereklidir (10)”, “Ana dili, kendi dilimiz olduğu için bilmeliler (8)” ve “Dil bilmek avantajdır (8)” kodlamalarıdır.

Kodlamalar ve kodlamaların sıklıklarının, çocuğunun iyi derece Türkçe bilmesini isteyen ebeveynler üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Türkiye bağlantısı ve Türk kimliği bakımından Türkçe bilmenin ebeveynler için önem arz ettiği görülmektedir.

E3 “İki dilli olsun. Çok dil çok insan demek. Bazıları beş dil biliyor ve hoşuma gidiyor.” (Kod 4)

E4 “Kararsızım. Yani bilemiyorum.” (Kod 14)

E5 “Dillerini unutmasınlar. İki dil iki insan demek ve konuşurken zorlanmasınlar istiyorum. Kendilerini Türkçede iyi ifade etsinler istiyorum. Utanmasınlar dillerinden. Çocuklarına öğretebilsinler.” (Kod 3- Kod 4- Kod 5)

E6 “Çok iyi derecede bilmesi önemli değil. Biraz bilse yeter. Derecesi önemli değil. (Kod 13)

E7 “İleride hiçbir iş yapamazsa tercümanlık yapar. Bir iş kapısı olur ona.” (Kod 7)

E8 “Avustralya’da Türklüğü yaşatması, devam ettirmesi için tam anlamıyla bilmesi gerekir.” (Kod 2)

E14 “Kendi kültürlerini kaybetmemeleri için Türkiye’de iş bulup çalışabilsinler. Mesleklerinde işlerine yarasın.” (Kod 2- Kod 7)

E16 “İnsanın ana dilini en iyi şekilde okuyup yazıp bilmesi gerekir.” (Kod 6)

E18 “Ana dilleridir bilmeleri lazım. Ayrıca ana dilini bilmeyen ikinci bir dili konuşamaz.” (Kod 3- Kod 11)

E21 “Türkiye’ye dönme hayallerim için isterim. Şu an Türkçe bilmedikleri için Türkiye’ye gitmek istemiyorlar.” (Kod 1)

E23 “Ana dilleri. Ayrıca ben İngilizce bilmiyorum. Kendi çocuklarıma yabancı kalmak istemem.” (Kod 3- Kod 8)

E25 “Türkiye’ye yerleşmelerini istiyorum. Nesil kaybolacak bunu biliyorum ve istemiyorum. Türkiye’ye yerleşmek ve orada yaşamaları için isterim.” (Kod 5- Kod 1)

E29 “Türk ailelerle ve diğer Türk çevreyle rahat iletişim kursun, yabancı hissetmesin. Kendi milletiyle konuşurken güvensiz kalmasın, özgüveni yüksek olsun. Diliyle birlikte kültürünü de öğrensin.” (Kod 2- Kod 9)

E44 “Dil bilmek iyidir. Ülkesinin dilini, geçmişini bilsin. Kirli bir Türkçe konuşsun istemem, İyi konuşsun.” (Kod 4- Kod 6)

E45 “Bir nevi mecburiyet aslında. İngilizcem zayıf.” (Kod 8)

E49 “Burada kendi milletlerine yabancı olmazlar. Türkiye’ye gittiklerinde rahat ederler.” (Kod 9- Kod 1)

E50 “Burada yaşıyoruz, çok gerekli değil.” (Kod 15)

4.3.4.2. Çocukların Türkçe Dersi Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 56

Türkçe Dersi Alma Durumuna İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Çocuğum Türkçe dersi aldı/alıyor	38	74,50
	2	Çocuğum Türkçe dersi almadı almıyor	13	25,49
Çocuklar	1	Türkçe dersi aldım/alıyorum	38	74,50
	2	Türkçe dersi almadım/almıyorum	13	25,49

Tablo 56’daki bulgular yalnızca çocukların Türkçe dersi alma durumlarına yöneliktir. Hem ebeveyn hem de çocuk gruba yöneltilen sorudan elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Buna göre; katılımcı çocuk grubun %74,50 ile büyük çoğunluğu Türkçe dersi alıyor ya da almış durumda iken %25,49’i Türkçe dersi almıyor ya da almamıştır.

4.3.4.3. Çocukların Türkçe Dersini Aldıkları Kuruma İlişkin Bulgular

Tablo 57

Türkçe Dersi Alınan Kuruma İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Okul (Hafta içi seçmeli ders)	Ebeveyn	14	36,84
		Çocuk	14	36,84
2	Okul (Hafta sonu Cumartesi okulları)	Ebeveyn	13	34,21
		Çocuk	13	34,21
3	Hafta içi + hafta sonu okulları	Ebeveyn	8	21,05
		Çocuk	8	21,05
4	Hafta sonu + özel ders	Ebeveyn	1	2,63
		Çocuk	1	2,63
5	Hafta içi + cami	Ebeveyn	1	2,63
		Çocuk	1	2,63
6	Hafta sonu + cami	Ebeveyn	1	2,63
		Çocuk	1	2,63

(Bu tablo ile ilgili oranlar, Türkçe dersi alan 38 katılımcı üzerinden hesaplanmıştır.)

Tablo 57’deki bulgular yalnızca katılımcı çocuk grubun Türkçe dersini aldıkları kurum/kurumlara yöneliktir. Hem ebeveyn hem de çocuk gruba yöneltilen sorudan elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmektedir. Buna göre; katılımcı çocuk grubun büyük

çoğunluğu Türkçe dersini ya hafta içi okullarından ya hafta sonu okullarından ya da her ikisinden birden alıyor ya da almış durumda iken %25,49'u Türkçe dersi almıyor ya da almamıştır. Katılımcı çocuk grupta bulunanlar; devlet okullarından, okul aile birlikleri ya da dernekler tarafından organize edilen hafta sonu okullarından, yine hafta sonları bazı camilerden veya kişisel olarak özel ders şeklinde Türkçe dersi almış ya da almaktadırlar.

E31 “Cumartesi Okulları azaldı. Eskiden daha çok vardı. Maratonlu hayata yenilip yollamıyor aileler. Çok emek istiyor, uğraşmak lazım. İnsanlar da bunu yapmıyor. Buradakiler için hayata ayak uydurmak daha önemli Türkçeden.”

E43 “Tam anlamıyla Türkçe eğitim veren bir kreş yok. Dili en iyi öğrenebileceği zamanda bundan mahrum kalıyor. İki dil arasındaki bu geçişi ve bağı sağlayacak bir eğitim alınması çok önemli.”

4.3.4.4. Çocukların Türkçe Dersi Alma Sürelerine İlişkin Bulgular

Tablo 58

Türkçe Dersi Alma Sürelerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	1-3 yıl	Ebeveyn	5	13,15
		Çocuk	5	13,15
2	4-6 yıl	Ebeveyn	19	50,0
		Çocuk	15	39,47
3	7 yıl ve üzeri	Ebeveyn	14	36,84
		Çocuk	18	47,36

Tablo 58'deki bulgular yalnızca katılımcı çocuk grubun Türkçe dersi alma sürelerine yöneliktir. Hem ebeveyn hem de çocuk gruba yöneltilen sorudan elde edilen bulgular birbiriyle hemen hemen örtüşür niteliktedir. Katılımcı ebeveyn grubun beyanına göre; çocukların %50'si 4-6 yıl arası, %47,36'sı 7 yıl ve üzeri, %13,15'i 1-3 yıl arası, çocuk grubun beyanına göre; %47,36'sı 7 yıl ve üzeri, %39,47'si 4-6 yıl arası, %39,47'si 1-3 yıl arası Türkçe dersi almış veya almaktadır. Katılımcı çocuk grubun beyanı dikkate alınarak %86,83 oranındaki büyük çoğunluğu 4 yıl ve üzerinde Türkçe dersi almıştır.

4.3.4.5. Çocukların Türkçe Dersi Alma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 59

Türkçe Dersi Alma Sıklıklarına İlişkin Dağılımlar

			Haftada bir defa	Haftada birkaç defa
1 saat	Ebeveyn	f	3	2
		%	7,89	5,26
	Çocuk	f	2	5
		%	5,26	13,15
2 saat	Ebeveyn	f	3	6
		%	7,89	15,78
	Çocuk	f	4	5
		%	10,52	13,15
2 saat ve üzeri	Ebeveyn	f	16	8
		%	42,10	21,05
	Çocuk	f	16	6
		%	42,10	15,78

Tablo 59'daki bulgular yalnızca katılımcı çocuk grubun Türkçe dersi alma sıklıklarına yöneliktir. Hem ebeveyn hem de çocuk gruba yöneltilen sorudan elde edilen bulgular birbiriyle hemen hemen örtüşür niteliktedir. Buna göre katılımcı çocuk grubun büyük çoğunluğu “Haftada bir” veya “Haftada birkaç defa” “2 saat ve üzeri” Türkçe dersi almış veya almaktadır.

4.3.4.6. Çocukların Türkçe Derslerine Devam Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 60

Türkçe Derslerine Devam Durumuna İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Çocuğum Türkçe dersine düzenli olarak devam etti/ediyor	32	84,21
	2	Çocuğum Türkçe dersine düzenli olmasa da çoğunlukla devam etti/ediyor	5	13,15
Çocuklar	1	Türkçe derslerine düzenli olarak devam ettim/ediyorum	30	78,94
	2	Türkçe derslerine düzenli olmasa da çoğunlukla devam ettim/ediyorum	7	18,42

Tablo 60'taki bulgular yalnızca katılımcı çocuk grubun Türkçe derslerine devam durumlarına yöneliktir. Hem ebeveyn hem de çocuk gruba yöneltilen sorudan elde edilen bulgular, Türkçe dersi kapsamında elde edilen diğer bulgular gibi iki grup arasında benzerlik göstermektedir. Katılımcı çocuk grubun beyanına göre %78,94'lük bir çoğunluk Türkçe derslerine düzenli olarak devam etmiş veya etmektedir.

Ç5 “Hafta içi okuldaki derslere düzenli devam ettim ancak hafta sonu kurslarına düzenli gitmedim.

4.3.4.7. Katılımcıların Türkçe Derslerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 61

Türkçe Derslerinin Yeterliliğine Yönelik Görüşlere İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Türkçe dersleri genel anlamda)(program, içerik vb.) yeterli değil	19	50,0
	2	Türkçe ders saatleri arttırılmalı	11	28,94
	3	Derslere gittiği halde Türkçesini geliştiremiyor	9	23,68
	4	Türkçe dersleri yeterli	6	15,78
	5	Türkçe dersleri yeterli ancak ders saatleri yetersiz	2	5,26
	6	Türkçe öğretmeni alanında yetersiz ve iyi öğretmiyor	11	28,94
	7	Türkçe öğretmeni Türkçe konusunda yeterli ve iyi öğretiyor	1	2,63
	8	Aynı sınıfta bulunan öğrenciler farklı seviyedeler	1	2,63
	9	Materyaller yetersiz	1	2,63
	10	Fikrim yok	7	18,42
Çocuklar	1	Türkçe dersleri yeterli	16	42,10
	2	Derslere gittiğim halde Türkçemi geliştiremedim/geliştiremiyorum	10	26,31
	3	Türkçe dersleri genel anlamda (program, içerik vb.) yeterli değil	9	23,68
	4	Türkçe ders saatleri arttırılmalı	3	7,89
	5	Dersler çok sıkıcı	2	5,26
	6	Türkçe dersleri yeterli ancak ders saatleri yetersiz	1	2,63
	7	Türkçe öğretmeni alanında yeterli değil ve iyi öğretmiyor	10	26,31
	8	Türkçe öğretmeni Türkçe konusunda yeterli ve iyi öğretiyor	2	5,26
	9	Fikrim yok	1	2,63

(Bu tablo ile ilgili oranlar, çocuğu Türkçe dersi alan 38 ebeveyn üzerinden hesaplanmıştır)

Katılımcıların Türkçe derslerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 61’de ebeveyn grup için “*Dersle ilgili*”, “*Öğretmenle ilgili*”, “*Sınıf ortamıyla ilgili*” olmak üzere gruplandırılan toplam 9 kodlamanın yanı sıra fikir belirtmeyen de bir grup bulunmaktadır. Ebeveyn grup için en sık tekrar eden kodlama %50,0 ile “*Dersle ilgili*” başlığı altında “*Türkçe derslerinin genel anlamda (program, içerik vb.) yeterli değil (19)*” kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla takip eden en yüksek kodlamalar sırasıyla; “*Öğretmenle ilgili*” olarak %28,94 ile “*Türkçe öğretmeni alanında yeterli değil ve iyi öğretmiyor (11)*”,

“Dersle ilgili olarak” %26,31 ile “Türkçe ders saatleri arttırılmalı (10)” ve %23,68 ile “Derslere gittiği halde Türkçesini geliştiremiyor (9)” kodlamalarıdır.

E2 “Sınıftaki seviyeler arasında farklılık var. Çocuk geride kalıyor. Eğitimi yetmiyor bence.” (Kod 8)

E5 “İmkânlar kısıtlı. Malzeme az, kitap yok. Ders saatiyle ilgili bir sıkıntıdan çok ders malzemeleriyle ilgili eksiklikler var bana göre.” (Kod 9)

E8 “Öğretmen bu dilin gerekliliğine inanmıyor ki. Çocuklarla iletişim kurmak için İngilizce konuşuyor. Sadece anlaşılsın yeter diye düşünüyor.” (Kod 6)

E15 “1-2 saatle olacak iş değil bu. Zaten o kadar saatle olmuyor. Öğrenemiyorlar.” (Kod 2)

E26 “Türkçe dersleri bana göre yeterli. Çocuklar aynı saat aynı derecede ders alıyorlar fakat farklı derecede Türkçe biliyorlar. Çocuğun içinden gelen bir durum bu. İstekliyse iyi öğreniyor, değilse öğrenemiyor. Mesela çocuklarımdan biri gayet iyi anlar, konuşur diğeri çok daha kötüdür.” (Kod 4)

E29 “Derslerle ilgili bilgim yok. Sadece konuşmayı öğrensin, aşına olsun yeter dedim. Nasılsa burada yaşayacaklar.” (Kod 10)

E34 “Bence Türkçe dersleri yeterli değil. Ders saatleri çok az. Öğretmen de iyi değildi o zaman daha kötü oluyor. Az dersle çok şey öğrenilmiyor.” (Kod 1-2-7)

E40 “Verilen program yetersiz galiba. Yani tam olarak eksiklik nedir bilemiyorum ama genel kültür bilgileri yetersiz veriliyor. Türkiye’nin başkentini bile öğrenemeden geliyor çocuk.” (Kod 1)

E43 “Kulak aşinalığı oluyor Türkçeye karşı ama dili kullanmayı bilmiyorlar, öğretilmiyor.” (Kod 3)

E45 “Çocuğum 20 yaşında. Beşinci sınıfa kadar Cumartesi okuluna gitti. Beşinci sınıftan sonra da gittiği okulda Türkçe dersi vardı. O kadar ders almasına rağmen istediğimiz gibi bir ilerleme olmadı. (Kod 3)

Katılımcı çocuk grup için ise; “Dersle ilgili” ve “Öğretmenle ilgili” olmak üzere gruplandırılan toplam 8 kodlama çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra fikir belirtmeyen 1 kişi bulunmaktadır. Çocuk grup için en sık tekrar eden kodlama “Dersle ilgili” başlığı altında %42,10 ile “Türkçe dersleri yeterli (16)” kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla takip eden en yüksek kodlamalar sırasıyla; “Dersle ilgili” olarak %26,31 ile “Derslere gittiğim

halde Türkçemi geliştiremedim/geliştiremiyorum (10)”, “Öğretmenle ilgili” olarak %26,31 ile “Türkçe öğretmeni alanında yeterli değil ve iyi öğretmiyor (10) ve yine “Dersle ilgili” olarak %23,68 ile “Türkçe dersleri içerik bakımından yeterli değil (9)” kodlamalarıdır. Dersle, öğretmenle ve sınıf ortamıyla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin yer aldığı bu kodlamalarda Türkçe dersiyle ilgili olumsuz görüşler ağırlıktadır.

Ç1 “Bana göre ders saati az. Bazen sadece o gün Türkçe konuşuyorum veya yazıyorum ama sonrasında başka Türkçe yok. Bunu yeterli görmüyorum. (Kod 4)

Ç4 “Türkçe dersleri çok sıkıcı. Ders saati iyi. Çok olmasın Çok olunca sıkılıyoruz. (Kod 5)

Ç7 “Öğretmenlerden bir şey öğrendiğimizi düşünmüyorum. Dersler de öğretmenler de zayıf. Diğer derslerimiz gibi değil.” (Kod 7)

Ç10 “Herkes kendi görüşüne göre ders anlatıyordu. Atatürkçü Atatürk, dinle ilgili olan biri de dini şeyler anlatıyordu. Bu yüzden Türkçemle ilgili bir gelişme olmuyordu.” (Kod 2)

Ç12 “Türkçe öğretmenimiz iyiydi. Sıkılmamamız için uğraştı.” (Kod 8)

Ç13 “Ders gibi değildi. Sınıf çok karışıktı. Arkadaşlarımız için gidiyorduk. Türkçemiz gelişmiyordu ki. Kendi aramızda yine İngilizce konuşuyorduk sınıfta.” (Kod 2)

Ç20 “Derslere gittim ama Türkçe gelişmedi. Çünkü derslerde çok fazla İngilizce konuşuyorduk. Kendi aramızda konuşuyorduk. Derslerde de biz anlamadığımız için öğretmen İngilizce söylüyordu.” (Kod 2)

Ç36 “Türkçe derslerini seviyordum. Bence dersler yeterliydi ve Türkçeyi güzel öğreniyorduk.” (Kod 1)

Ç39 “Türkçemi geliştiremiyorum. Çünkü öğretmenin iyi eğitim yaptığını düşünmüyorum.” (Kod 7)

Ç42 “Türkçe öğretmeni iyi değil. Dersler çok sıkıcı oluyor. Dinlemek istemiyorum. Başka bir şey yapmak istiyorum.” (Kod 5- Kod 7)

Ç47 “Bana göre Türkçe dersleri iyi değildi, yeterli değildi. Derse gidiyorum geliyorum Türkçem iyi değil. Çünkü Türkçe dersleri gerçekleri göstermiyor. Gereksiz şeylerle uğraşıyorduk. İşimize yaramayan şeyler yaptırdı öğretmenler. Öğretmenler de iyi değildi.” (Kod 3- Kod 2- Kod 7)

Ç51 “Bence Türkçe dersleri yeterliydi. Burada bize yetecek kadar Türkçeyi öğretmek içindi. Sonuçta burada yaşıyoruz. Bunun için yeterli bir Türkçe.” (Kod 1)

4.3.4.8. Çocukların Türkçe Dersini Almanın Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 62

Türkçe Dersini Almanın Önemine Yönelik Görüşlere İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Önemlidir	1	Ana dilini/kültürünü öğrenebilme/unutmama	9	23,68
	2	Dil ve kültürün Türkçe dersleriyle daha sistemli/daha iyi öğrenilebileceğini düşünme	7	18,42
	3	Türkiye’de kullanmaya ihtiyaç duyma	4	10,52
	4	Türkçe okuma yazma öğrenebilme	3	7,89
	5	Aileyle/Anneanne ve dedeyle iletişim kurabilme	2	5,26
	6	Türkçe dizileri izleme/anlama	2	5,26
	7	Geçmişi/nereden geldiğini öğrenebilme	2	5,26
	8	Gerekçe belirtmeyenler	2	5,26
	9	Sınavda başarılı olma	1	2,63
	10	Türkçe öğrenme zorunluluğu hissetme	1	2,63
Önemli değildir	11	Ders almayı gereksiz görme/işe yaramadığını düşünme	3	7,89
	12	Dili ebeveynlerden öğrenebileceğini düşünme	2	5,26
	13	Gerekçe belirtmeyenler	2	5,26
Kararsızım	14	Türkçeye ihtiyaç duymama/kullanmama	1	2,63
	15	Derslerin kötü (faydalı olmaması) olması	1	2,63

Tablo 62’deki bulgular yalnızca katılımcı çocuk grubun Türkçe dersi almanın önemine ilişkin görüşlerine yöneliktir. Bulgular yalnızca çocuk gruptan elde edilmiştir. Buna göre; Türkçe dersi almak “Önemlidir”, “Önemli değildir” ve “Kararsızım” şeklinde belirtilen görüşlere yönelik toplam 15 kodlama çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlama %23,68 ile “Ana dilini/kültürünü öğrenebilme (9)” dir. Bunu takip eden diğer kodlamalar %18,42 ile “Dil ve kültürün Türkçe dersleriyle daha sistemli/daha iyi öğrenilebileceğini düşünme (7)” ve %10,52 ile “Türkiye’de kullanmaya ihtiyaç duyma (4)” dır. Katılımcıların Türkçe dersi almanın önemli olmadığını ifade ettikleri durumlara ilişkin 3 kodlama çıkarılmıştır. Türkçe dersi almanın önemli olup olmadığına ilişkin kararsız olduğunu belirtenlere yönelik de 2 kodlama çıkarılmıştır. Bu kodlamalara ilişkin belirtilen görüşlerin oranı, Türkçe dersi almanın önemli olduğunu düşünenlerle kıyaslandığında oldukça azdır.

Ç1 “Bir şey öğretildiğinde daha önemli ve değerli oluyor. Çünkü kuralları öğreniyorsun. Bazı şeyleri tek öğrenemezsin, dersle birlikte daha iyi öğrenirsin.” (Kod 2)

Ç3 “Burada doğdum, yetiştim ama ana dilim Türkçe olduğu için Türkçe dersi önemli.” (Kod 1)

Ç5 “Küçükken önemli. Çünkü dersi o zaman alabilirsin ve ana dilini öğrenmek için gerekli.” (Kod 1)

Ç7 “Sınav için önemli. Ders alırsak daha yüksek puan alabiliriz mesela Cumartesi okullarına gitmeyenlerden ders almayanlardan. Çünkü kendi diliniz bu sınavlarda puan getiriyor.” (Kod 9)

Ç10 “Derslerde doğru bilgi verilirse çok önemli olur. Bazı şeyler dersle öğrenilir. Kültürle ilgili bilgileri, doğruları öğrenmek zor.” (Kod 2)

Ç12 “Türkçe dersi almak önemli mi bilmiyorum çünkü Türkçeyi çok kullanmıyorum.” (Kod 14)

Ç22 “Türkçe dersi almak ders bir işe yaramaz. Annemden babamdan öğrenebilirim. Önemli görmüyorum.” (Kod 11-Kod 12)

Ç23 “Ders almak önemli değil. Çünkü annem evde yeterince Türkçe konuşuyor.” (Kod 12)

Ç26 “Türkçe derslerinde okuma yazmayı öğreniyoruz. Bunun için önemli. Normalde Türkçe okuma yazma yapmıyoruz evdeyken. Mesela ben kaç senedir gitmeyince unuttum, zayıfladı.” (Kod 4)

Ç30 “Aile içinde Türkçe konuşmak için, Türkiye’de ve Türkiye’de yaşayanlarla konuşmak için gerekli.” (Kod 5- Kod 3)

Ç31 “Türkçe dersleri almak önemli. Çünkü Türkçeyi daha iyi öğrenmek için. Okul gibi yani. Biz neden okula gidiyoruz? Daha iyi eğitim için.” (Kod 2)

Ç38 “Türkiye’ye gidince akrabalarım ile konuşmak ve dizileri anlamak için. Çünkü Diziler çok güzel, çok seviyorum.” (Kod 6- Kod 3)

Ç47 “Türkçe dersleri çok kötüydü. Benim için iyi olmadı, Türkçem ilerlemedi. Bu yüzden önemli değil, önemsiz değil. Dersler iyi olsaydı önemli olabilirdi.” (Kod 11)

Ç51 “Dili güzel öğrenmek için bu gerekli. Evde konuştuğumuz Türkçe sınırlı. Okulda dil daha iyi öğrenilebilir. Hem dil hem de kültür öğrenilebilir.” (Kod 2)

Kimi katılımcılar bu eğitimi aile içinde iletişimi sağlaması için gerekli ve önemli görürken kimi de yalnızca aile içinde konuşulan bir dil için okula gidip ders almanın gereksiz olduğunu belirtmiştir.

4.3.4.9. Çocukların Türkçe Dersinde Kullandıkları Materyallere İlişkin Bulgular

Tablo 63

Türkçe Dersinde Kullanılan Materyallere İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Kullanmıyoruz/kullanmadık	1		31	81,57
	2	Video	3	7,89
	3	Televizyon	1	2,63
Kullanıyoruz/kullandık	4	Renkli kartonlar, karton materyaller hazırlama	1	2,63
	5	Projeksiyon	1	2,63
	6	Hikâye/masal kitapları	1	2,63

Tablo 63'teki bulgular yalnızca katılımcı çocuk grubun Türkçe dersinde kullandıkları materyalleri ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular yalnızca çocuk gruptan elde edilmiştir. Buna göre; çocuk grubun %81,57'si derste (ders kitabı dışında) herhangi bir materyal kullanmadıklarını, geri kalanı ise materyal kullandıklarını belirtmiştir. Materyal kullandığını belirtenlerin %7,89'u "Video", %2,63'ü "Televizyon", "Projeksiyon" gibi elektronik cihazlardan faydalandıklarını, "Renkli kartonlar"dan materyal oluşturduklarını, "Hikâye/masal kitapları"ndan faydalandıklarını belirtmiştir. Bulgulara göre derslerde materyal kullanımının son derecede düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bunun sebebinin imkânların kısıtlı olması ve buna bağlı olarak materyal yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ç10 "Ders kitabımız da yoktu." (Kod 1)

Ç14 "Türkçe derslerinde renkli kartonlar kullanıyoruz. Onlardan materyaller hazırlıyoruz. Sonra konuşma konuları seçiyoruz. Sınıfta sohbet ediyoruz, bilgi veriyoruz." (Kod 4)

Ç30 "Film izliyorduk, kaset dinliyorduk. Sonra öğretmenimiz şarkılar dinletiyordu, izletiyordu." (Kod 3)

Ç36 "Derslerde projeksiyon makinesi kullanıyorduk." (Kod 5)

Ç47 "Videolar izliyorduk." (Kod 2)

4.3.4.10. Çocukların Türkçe Derslerinde Öğrenmek İstedikleri Konulara İlişkin Bulgular

Tablo 64

Türkçe Derslerinde Öğrenmek İstenilen Konulara İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Türkçe derslerinde öğrenmek istediğim şeyler var	1	Türk tarihi	6	15,78
	2	Türk kültürü, kültürel konular	4	10,52
	3	Türkçe dil becerilerine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yönelik çalışmalar	2	5,26
	4	Atatürk, Atatürk'ün hayatı ve yaptıkları	2	5,26
	5	Günlük hayatta kullanılabilecek pratik cümle kalıpları	2	5,26
	6	Millî bayramlar	1	2,63
	7	Dini konular	1	2,63
	8	Sınava yönelik bilgiler	1	2,63
Türkçe derslerinde öğrenmek istediğim herhangi bir şey yok	9		22	57,89

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 64'teki bulgular yalnızca çocuk grubun Türkçe derslerinde öğrenmek istedikleri konuları ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular yalnızca çocuk gruptan elde edilmiştir. Buna göre Türkçe derslerinde öğrenilmek istenilen konulara ilişkin 8 kodlama çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlama %15,78 ile “*Türk tarihi* (6)”, sonraki kodlama ise %10,52 ile “*Türk kültürü, kültürel konular* (4)” olmuştur. Türkçe derslerinde öğrenmek istediği herhangi bir konu olmadığını belirtenler çoğunluktadır. Bu durumun derslerin yeterli görülmesinden değil eksiklik hissedilen konunun ne olduğunun bilinmemesiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Ç1 “Türkçe okuma, yazma, konuşma, dinleme ile ilgili daha fazla çalışma isterdim. Türk tarihi ve Türk kültürüyle ilgili bilgiler öğrenmek isterdim.” (Kod 3- Kod 1- Kod 2)

Ç3 “Din hakkında bir şeyler öğrenmek isterdim. Yani Türkçe ve din ile ilgili bilgiler.” (Kod 7)

Ç4 “Kültürel şeyler bilmek isterdim. Kültürle ilgili bir şey öğrenmedik.” (Kod 2)

Ç7 “Sınava yönelik pratik bilgiler isterdim. Yazı yazmak isterdim. Mesela kâğıt verilip al bunu yaz demesini istemiyorum. Öğretsinler bize nasıl yazılır.” (Kod 3- Kod 8)

Ç10 “Öğretmenler bize Türk kültürü ile ilgili bir şey öğretmedi. Kendi kafasında ne varsa o. Mesela dine uzaksa dinden bahsetmez ya da biri Atatürk'ü anlatır diğeri hiç anlatmaz. Ben bize doğruyu anlattıklarını düşünmüyorum.” (Kod 2)

- Ç18 “Türk kültürümüzü daha iyi öğrenmek isterim.” (Kod 2)
- Ç27 “Türk tarihi, tarih dersleri de olmasını isterdim.” (Kod 1)
- Ç28 “Tarihi şeyleri bilmek isterdim. Türkçe tarihi gibi konular. Tarihi hiç bilmiyorum.” (Kod 1)
- Ç31 “Atatürk ile ilgili daha fazla bilgi öğrenmek isterim.” (Kod 4)
- Ç36 “Tarih dersi, tarihle ilgili yani Osmanlı tarihi, Türk tarihi bilmek isterim.” (Kod 1)
- Ç39 “Atatürk ile ilgili bir şeyler bilmek isterdim. Neler yaptığını. Millî bayramlarla ilgili bilgiler almak isterdim. Neden millî bayramlar var.” (Kod 4- Kod 6)
- Ç40 “İyi Türkçe konuşmak için gerekli şeyler öğrenmek isterim. Cümle kurmak konuşmak için.” (Kod 3)
- Ç42 “Günlük hayatta kullanabileceğim pratik cümleler öğrenmek isterim. Mesela kelime biliyorum ama cümle kuramıyorum.” (Kod 5)
- Ç45 “Türkiye tarihini bilmiyorum. Derslerde bunu öğrenmek güzel olurdu.” (Kod 1)
- Ç47 “Tarih. Türk tarihini öğrenmek isterdim. Türk olmak ne demek bilmek isterim.” (Kod 1)

4.3.4.11. Katılımcıların Türkçe Dersleri Dışında Yaptıkları Türkçe Etkinliklere İlişkin Bulgular

Tablo 65

Türkçe Dersleri Dışında Yapılan Türkçe Etkinliklere İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Türkçe konuşmaya özen gösteriyorum	18	35,29
	2	Türkçe çizgi film/film izletiyorum	17	33,33
	3	Türkçe dergi/hikâye/masal kitapları alıyorum	14	27,45
	4	Türkçe hikâyeler, masallar anlatıyorum	13	25,49
	5	Ödevlerine yardımcı oluyorum	12	23,52
	6	Türk dernek/vakıfların düzenlediği Türkçe etkinlik ve faaliyetlere katılmasını sağlıyorum (millî bayramlar, Türk festivalleri vb.)	7	13,72
	7	Türkçe oyunlar oynatıyorum/oyuncaklar alıyorum	3	5,88
	8	Hiçbir etkinliğimiz yok	13	25,49
Çocuklar	1	Türkçe çizgi film/dizi/film izliyorum	22	43,13
	2	Türkçe hikâye, roman, masal, dergi vb. okuyorum	8	15,68
	3	Türkçe oyunlar/online oyunlar oynuyorum	5	9,80
	4	Türk derneklerinin/vakıflarının etkinliklerine katılıyorum	5	9,80
	5	Türkçe Kur'an kursuna gidiyorum	1	1,96
	6	Hiçbir etkinliğim yok	21	41,17

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkçe dersleri dışında yaptıkları Türkçe etkinliklere ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 65'te ebeveyn gruptan Türkçe dersi dışında Türkçe etkinlikleri olduğunu belirtenlere ilişkin 7 kodlama çıkarılmıştır. Bununla birlikte hiçbir etkinliği olmadığını belirtenler bulunmaktadır. Bu gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama %35,29 ile “*Türkçe konuşmaya özen gösteriyorum* (18)” kodlamasıdır. Bunu yakın oranlarla takip eden diğer kodlamalar %33,33 ile “*Türkçe çizgi film/film izletiyorum* (17)” ve %27,45 ile “*Türkçe dergi/hikâye/masal kitapları alıyorum* (14)” kodlamalarıdır.

E7 “Türk festivalleri oluyor burada. Onlara götürdüm. Millî bayram kutlamalarına katıldık.” (Kod 6)

E8 “23 Nisan kutlamalarına Türk etkinliklerine, festivallere götürdüm.” (Kod 6)

E20 “Türkiye’den çizgi filmler Türkçe filmler getirdim çocuğum için.” (Kod 2)

E21 “TRT çocuk çizgi filmlerini izliyorlar.” (Kod 2)

E24 “Millî bayram kutlamalarına, yiyecek içecek festivallerine katılıyoruz.” (Kod 6)

E28 “Kütüphaneye üyeyiz. Üç haftaya bir kitap alıyoruz on, on beş tane ve üç haftada bitiyor. Hem İngilizce hem Türkçe kitap alıyoruz.” (Kod 3)

E32 “Çocuğuma eğitici kitaplar almanın yanı sıra program izlettim. Takvim yaprağı okuttum.” (Kod 2- Kod 3)

E34 “Oyuncakların Türkçe konuşanlarını almıştım Türkiye’den.” (Kod 7)

E40 “Türk çevresi içinde yakın tutmaya çalıştık Türkçe konuşması için ve Türkiye’ye çok sık gitmeye çalışıyoruz.” (Kod 1)

Katılımcı çocuk gruptan Türkçe dersi dışında Türkçe etkinlikleri olduğunu belirtenlere ilişkin 5 kodlama çıkarılmıştır. Bununla birlikte hiçbir etkinliği olmadığını belirtenler bulunmaktadır. Çocuk gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama %43,13 ile “*Türkçe çizgi film/dizi/film izliyorum* (22)” kodlamasıdır. Bu kodlamayı %15,68 oranla “*Türkçe hikâye, roman, masal, dergi vb. okuyorum* (8)” kodlaması takip etmektedir. Çocuk gruptan 21 kişi (%41,17) hiçbir etkinlikleri olmadığını belirtmiştir. Bunların 8’i Türkçe dersi almamakla birlikte hiçbir Türkçe etkinlikleri olmadığını, 13’ü ise Türkçe dersi almanın dışında hiçbir etkinlikleri olmadığını ifade etmiştir.

Ç1 “Türkçe diziler, filmler izliyorum. Bunun dışında ailemle Türkçe konuşmam gerektiğinde Türkçe konuşuyorum.” (Kod 1)

Ç10 “Türkçe diziler, filmler, çizgi filmler izliyorum, online oyunlar oynuyorum. Cami etkinliklerine gidiyorum.” (Kod 1- Kod 3- Kod 4)

Ç14 “Türkçe masal kitapları okuyorum. Türkçe oyunlar oynuyorum.” (Kod 2- Kod 3)

Ç19 “Türkçe dizi/film izlemeyi seviyorum.” (Kod 1)

Ç32 “Türkçe hikâye kitabı, dergi okurum. Dizi ve film izlemeyi severim. Türkçe oyunlar da oynarım. Takvim yaprağı okumayı severim.” (Kod 1- Kod 2- Kod 3)

Ç42 “Annem bana Türkçe hikâye ve masal kitabı okuyordu. Başka yok.” (Kod 2)

Katılımcı ebeveyn ve çocuk grubun beyanlarının ve sıklık oranlarının yakınlık gösterdiği kodlamalar bulunsa da çocuk grubun Türkçe etkinliklere ilişkin beyanlarının çeşitliliği ebeveyn gruba göre oldukça azdır. Ebeveyn grup, çocukların Türkçe etkinliklerine ilişkin her ne kadar çaba içeren beyanlarda bulunsalar da çocuk grubun %41,17 lik bir bölümü Türkçe hiçbir etkinlikte bulunmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

4.3.4.12. Ebeveynlerin Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş vb. ne Yönelik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 66

Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş vb.ne Yönelik Bilgilere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Evet, biliyorum	27	52,94
2	Hayır, bilmiyorum	24	47,05
	Toplam	51	100

Tablo 66'daki bulgular yalnızca katılımcı ebeveyn grubun Türkçeye yönelik faaliyet gösteren kurum, kuruluş vb. ne ilişkin bilgilerini ortaya koyma amaçlıdır. Bulgular yalnızca ebeveyn gruptan elde edilmiştir. Buna göre; ebeveyn grubun 52,94'ü Türkçeye yönelik faaliyet gösteren kurum, kuruluş vb. bildiğini, %47,05'i ise Türkçeye yönelik faaliyet gösteren bir kurum, kuruluş vb. bilmediğini belirtmiştir.

E1 "Türk Kültür Evi, Australian Folklor"

E4 "Türk okulları var onu biliyorum. Onun dışında bilgim yok."

E7 "Camilerdeki Kur'an kurslarını biliyorum."

E10 "Turkish-Kurdish Derneği."

E11 "Türk Kültür Evi'ni biliyorum. Bunun dışında Üniversiteli Türk gençlerinin kurduğu dernekler var. Onlara maddi yardımda bulunuyorum. Sponsor oluyorum."

E13 "Bildiğim camiler var."

E14 "Atatürkçü Düşünce Derneği ve Cumartesi Türk Okulları"

E15 "Türk Dayanışma Derneği ve festivaller var benim bildiğim."

E20 "Cumartesi Türk Okulları."

E21 "Millî Görüş Teşkilatı."

E22 "Cami faaliyetlerinin olduğunu biliyorum ama gitmedim."

E24 "Atatürk Kültür Merkezi."

E25 "Cumartesi Türk Okulları- folklor eğitimi veren Türk dans akademileri var benim bildiğim."

E28 "Cami etkinlikleri var."

E31 “Türkçe faaliyetleri olan bildiğim bir dernek yok ama şunu söylemeliyim ki farklı farklı dini içerikli dernekler çok fazla. Dini ayrıştırmaya sebep oluyor bu durum. Türk ve Türkçe üzerine herkesi toplayacak, birleştirecek ve ayrıştırıcı olmayacak bir dernek yok. İlla bir ideolojiye dönüyor bu gruplar. Biri bir diğerine ters düşüyor illa.”

E32 “Millî Görüş Teşkilatı ve Kur'an kursları var.”

E33 “Türk Kültür Ocağı Derneği vardı ama o dağıldı. Türk Dayanışma Derneği var.”

E36” Cumartesi Türk Okulları ve Türk Dayanışma Derneği.”

E42 “Türk halk oyunları ile ilgili kurs gibi yerler var.”

E45 “Dayanışma Derneği var.”

E48 “Dayanışma Derneğini biliyorum.”

4.3.4.13. Ebeveynlerin Üye Oldukları ve Türkçe Faaliyetler Düzenleyen Kurum, Kuruluş vb. ne İlişkin Bulgular

Tablo 67

Üye Olunan ve Türkçe Faaliyetler Düzenleyen Kurum, Kuruluş vb.ne İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Evet, var	5	9,80
2	Hayır, yok	46	90,19
	Toplam	51	100

Tablo 67’deki bulgular yalnızca katılımcı ebeveyn grubun üye oldukları ve Türkçe faaliyetler düzenleyen kurum, kuruluş vb. ne Türkçeye yönelik faaliyet gösteren kurum, kuruluş vb. ne ilişkin bilgilerini ortaya koyma amaçlıdır. Bulgular yalnızca ebeveyn gruptan elde edilmiştir. Buna göre; ebeveyn grubun %9,80’i üye oldukları ve Türkçe faaliyet gösteren kurum, kuruluş vb. bulunduğunu, %90,19’u ise üye oldukları ve Türkçe faaliyet gösteren herhangi bir kurum, kuruluş vb. bulunmadığını belirtmiştir.

E3 “Üye olduğum bir dernek yok ancak Türkçe din sohbetleri yapıyoruz.”

E6 “Üye olduğum bir dernek yok ama Türkçe etkinlikler yaptığımı duyduğum derneklerin etkinliklerine katılırım.”

E11 “Bir yerlere üyeyim evet ama ne yapıldığından haberim yok. Çok seviyorlar beni. Destek oluyorum diye her yere kayıt yapıyorlar. Tamam diyorum ama gitmiyorum.”

E21 “Millî görüş Teşkilatı’nın Türkçe faaliyetleri var. Türkçe dersleri veriliyor. Cumartesi Okulları var.”

E33 “Türk Dayanışma Derneği’ne üyeyim.”

Sidney’de eğitim, din, ticaret, spor, sosyal hizmet vb. amaçlı pek çok dernek bulunmasına rağmen katılımcıların bu derneklere üye olma oranları oldukça düşüktür. Üye olanlar ise dernek etkinliklerinden habersiz ya da bu etkinliklere ilgisiz olduklarını beyan etmişlerdir. Türkçe alanında yararlı ve işlevsel etkinlikleri olan derneklere üyelikler ve bu etkinliklere katılım durumlarının altında siyasî görüş ayrılıklarının bulunması da bir diğer gerekçe olarak gösterilebilir.

4.3.4.14. Ebeveynlerin Çocuklarının İki Dillilik Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 68

Ebeveynlerin Çocuklarının İki Dillilik Durumlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
İki dillilik avantajdır	1	Fazladan dil bilmek avantaj sağlar	16	31,37
	2	Her iki topluma da hitap ederek adaptasyonu sağlar	12	23,52
	3	Türkiye’ye gittiğinde avantaj ve adaptasyonu sağlar	11	21,50
	4	İş bulmada ve çalışma hayatında avantaj sağlar	8	15,68
	5	Bir dil bir insan iki dil iki insandır	8	15,68
	6	İki dilli çocuklar daha başarılı olur	3	5,88
	7	Kişiyi, ortama ve bağlama göre dil seçimi yapma fırsatı sunar	1	1,96
İki dillilik dezavantajdır	8	İki toplum arasında kalıp yozlaşmaya sebep oluyor	2	3,92
	9	İki dili de tam olarak öğrenememelerine sebep oluyor	1	1,96
İki dillilik ne avantaj ne dezavantajdır	10	Türk toplumu içinde yabancılık hissedilmemesi dışında faydası yoktur	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 68’deki bulgular yalnızca ebeveyn grubun çocuklarının iki dillilik durumlarına yönelik görüşlerini ortaya koyma amaçlıdır. Bulgular yalnızca ebeveyn gruptan elde edilmiştir. Buna göre ebeveyn grubun büyük çoğunluğu, çocuklarının iki dillilik durumunu “Avantaj” olarak görürken, geri kalanı “Dezavantaj” ya da “Ne avantaj ne de dezavantaj” olarak gördüğünü belirtmiştir. Çocuklarının iki dillilik durumunu “Avantaj” olarak gören ebeveynlere ilişkin 7, “Dezavantaj” olarak gören ebeveynlere ilişkin 2, “Ne avantaj ne de dezavantaj” olarak gören ebeveynlere ilişkin 1 olmak üzere toplam 10 kodlama

çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlama %31,37 ile “*Fazladan dil bilmek avantaj sağlar* (16)” kodlamasıdır. Bunu %23,52 ile “*Her iki topluma da hitap ederek adaptasyonu sağlar* (12)” ve %21,50 ile “*Türkiye’ye gittiğinde avantaj ve adaptasyonu sağlar* (11)” kodlamaları takip etmektedir. İki dilliliği avantaj olarak görenler çoğunluktadır. Bununla birlikte “*İki toplum arasında kalıp yozlaşmaya sebep oluyor* (2)” veya “*İki dili de tam olarak öğrenememelerine sebep oluyor* (1)” diyerek iki dilliliğin “*Dezavantaj*” olduğu yönünde görüş bildirenler de mevcuttur. “*Türk toplumu içerisinde yabancı hissedilmemesi dışında bir faydası yoktur* (1)” diyerek “*Ne avantaj ne de dezavantaj*” olduğu yönünde görüş bildiren 1 ebeveyn bulunmaktadır. İki dilliliğin çocukları için “*Avantaj*” olduğu yönünde görüş bildiren ebeveynler çoğunluktadır.

K2 “Buradaki Türk kurum kuruluşlarında görev yapabilir. Ayrıca çok dil bilmek faydalıdır.” (Kod 4- Kod 1)

K10 “Günün birinde bu çocuklar memleketlerine gitse oranın dili, başka yere gitse İngilizce gerekli. İki dili de bilmek her türlü avantaj.” (Kod 1)

K13 “Çocukların kafaları karışıyor. Kültür yozlaşması yaşıyorlar, arada kalıyorlar bana göre.” (Kod 8)

K14 “İki dilli çocuk daha başarılı olur. Her iki topluma da ayak uydururlar, iki topluma da hitap edebilirler.” (Kod 2- Kod 6)

K17 “Türkiye’ye gidince oraya da uyum sağlamalı burada yaşadığı için buraya da uyum sağlamalı bu çocuklar.” (Kod 2)

K18 “Fazladan bir dil bilmek avantaj değil de nedir. Biri kendi kültürünün dili diğeri için de yaşadığın toplumun ortak dili.” (Kod 1)

K19 “Birden fazla dil bilmek avantajdır. Türkiye’ye gittiğinde yabancılık çekmez. Türk arkadaşları arasında yabancılık çekmez.” (Kod 1- Kod 3)

K20 “İki dilli değil de üç dilli diyorum kendi çocuklarım için. Türklerle Türkçe, Japonlarla Japonca, Avustralya’da da İngilizce konuşacaklar. Bunun ne dezavantajı olabilir ki. Üstelik ileride iş başvurularında da eminim avantaj sağlayacak.” (Kod 4)

K22 “Bir dili tam bilmiyorlar, ikinci dili de tam öğrenemiyorlar. Üniversiteye girecek başarıları yok buradaki çocukların. Akademik başarıları hep düşük.” (Kod 9)

K23 “Okul başarısı için iki dillilik önemlidir. Ana dilini bilmeyen ikinci dili öğrenemez.” (Kod 6)

K29 “İki dili bilmek iki toplumda da kendini kabul ettirmesini sağlar. Burada (Avustralya) çalışsa bile mesela Türkler onun çalıştığı yeri tercih eder. Türklere yardım eder İngilizce bilmeyenlere.” (Kod 4- Kod 2)

K34 “Fazla dil bilmek önemli, avantaj sağlar ve istediğiniz kişiyle istediğiniz konuda istediğiniz dili seçip konuşabilirsiniz. Bir hakkında konuşurken mesela anlamasın diye. Secret dil oluyor bu aranızda yani.” (Kod 1- Kod 7)

K39 “İki ülkeyle de bağı olduğu için bunu fırsat olarak görüyorum. Bu yüzden iki dili de bilsin isterim. İleride Türkiye’de yaşamak isteyebilir. İş bulacağı zaman ona avantaj sağlar.” (Kod 4- Kod 3)

K42 “Bir dil bir insan iki dil iki insandır. Ne kadar dil bilirse beyni o kadar iyi algılar, iyi düşünür ve başarılı olur. Ayrıca iş bulurken de işine yarar.” (Kod 4- Kod 6)

K50 “Türk arkadaş çevresinde Türkçe kullanılması durumunda belki önemli olabilir. Bunun dışında iki dilli olmasının bir faydası yok. İkisi de diyemem.” (Kod 10)

4.3.5. Katılımcıların Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

4.3.5.1. Çocukların En Çok Kullandıkları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 69

En Çok Kullanılan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Dinleme	1	Aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanma	29	56,86
	2	En kolay beceri olması	11	21,50
	3	Türklerle iletişim kurmada ihtiyaç duyulması	7	13,72
	4	Kitle iletişim araçlarında Türkçenin kullanılması/Türkçeye maruz kalınması	3	5,88
Konuşma	5	Aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanma	16	31,37
	6	Türklerle iletişim kurmada ihtiyaç duyulması	8	15,68
	7	En kolay beceri olması	2	3,92
Okuma	8	Türkçe kitap okuma	1	1,96
	9	Türkiye ile iletişimde ihtiyaç duyulması	1	1,96
	10	Türklerle iletişim kurmada ihtiyaç duyulması	1	1,96
Yazma	11	Türklerle iletişim kurmada ihtiyaç duyulması	1	1,96
	12	Türkçe şiir yazma	1	1,96
Hiçbir beceriyi kullanmaya ihtiyaç duymuyorum	13		3	5,88

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 69'daki bulgular yalnızca çocuk grubun en çok kullandıkları dil becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular yalnızca çocuk gruptan elde edilmiştir. Buna göre çocuk grubun en çok kullandığı beceriler sırasıyla Türkçe “*Dinleme*” becerisi, “*Konuşma*” becerisi, “*Okuma*” becerisi ve son olarak “*Yazma*” becerisidir. Türkçe “*Hiçbir beceri*”yi kullanmaya ihtiyaç duymadığını belirtenler ise %5,88’lik bir oranı oluşturmaktadır. Bulgulara bakıldığında çocuk katılımcıların en çok kullandıkları dil becerilerinin anlama becerilerinden “*Dinleme*” ve anlatma becerilerinden “*Konuşma*” olduğu görülmektedir. Her beceri alanına ilişkin kodlamalar belirlenmiştir. Buna göre; “*Dinleme*” becerisine ilişkin 4, “*Konuşma*” becerisine ilişkin 3, “*Okuma*” becerisine ilişkin 3 ve “*Yazma*” becerisine ilişkin 2 kodlama çıkarılmıştır. “*Dinleme*” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama %56,86 ile “*Aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanma (29)*” amacıyla ihtiyaç duymaz. “*Konuşma*” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama ise %31,37’lik bir oranla yine “*Aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanma (16)*” dır. Bulgulara göre katılımcı çocuk grubun Türkçe dil becerilerinden en çok dinleme ve konuşma becerilerini kullanmalarının, ailede ve yakın çevrede Türkçe kullanan kişilerin varlığıyla orantılı olduğu söylenebilir. Bu kişilerin Türkçeyi kullanmayı bırakmaları ya da tercih etmemeleri durumunda söz konusu becerilerin kullanım alanının kısıtlanarak zamanla yok olabileceği öngörülebilir. “*Okuma*” ve “*Yazma*” becerilerinin kullanımı oldukça düşüktür. Bu durumun sebebi; öncelikli amaç olarak ortaya çıkan “*Aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanma*” konusunda okuma ve yazma becerisine ihtiyaç hissedilmemesiyle açıklanabilir. Bu becerilerin az kullanımıyla ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 70’te yer almaktadır.

Ç1 “En çok dinleme ve konuşma. Çünkü Türk insanlarla iletişimi böyle kuruyorum.” (Kod 3- Kod 6)

Ç4 “Dinleme, konuşma ve okumayı kullanıyorum. Türkiye’de bir süre yaşadık. Arkadaşlarım, akrabalarım var. Gidince de onlarla konuşuyoruz. Ayrıca Türkiye ile ilgili haberler okuyorum.” (Kod 3- Kod 6- Kod 9)

Ç5 “Dinleme ve konuşmayı daha çok kullanıyorum. Annem babam Türkçe konuşuyorlar, Türkçe dizi izliyorlar. Ben de duyuyorum.” (Kod 1- Kod 4- Kod 5)

Ç8 “Her iletişim önemlidir. Özellikle konuşmak. Çünkü en çok konuşarak Türkçe biliyoruz. Ailemle Türkçe konuşuyorum.” (Kod 5)

Ç9 “Dinleme. Çünkü evde Türkçe konuşuyor annem. Biz de hep duyuyoruz, anlıyoruz.” (Kod 1)

Ç10 “Annem, babam evde Türkçe konuşuyor. Eve gelenler Türkçe konuşuyor. Ayrıca şiir yazıyorum ve Türkçe kitaplar okuyorum.” (Kod 1- Kod 3- Kod 5- Kod 6- Kod 8- Kod 12)

Ç12 “Sadece babamla konuşurken ve telefonda anneannemle konuşurken Türkçe duyuyorum.” (Kod 1)

Ç13 “En kolay olduğu için dinlerim.” (Kod 2)

Ç14 “Dinleme ve konuşma. Çünkü dinlediğin şey için konuşman gerekiyor. Anne babam Türkçe konuşuyor.” (Kod 1- Kod 5)

Ç17 “Türkçe konuşmuyoruz.” Ç17 hiçbir beceriyi kullanmaya ihtiyaç duymadığını belirtmiştir.

Ç22 “İngilizce konuşuyorum, yazıyorum, okuyorum. Türkçeye ihtiyacım yok. Yalnız dinlerim ve biraz anlarım. Çok az konuşurum.” (Kod 1)

Ç23 “Annem İngilizce bilmiyor. Evde hep Türkçe konuşuyoruz.” (Kod 1- Kod 5)

Ç25 “Anne babam evde daha çok Türkçe konuşurlar. Ben de duyarak öğrendim.” (Kod 1)

Ç29 “Buradaki Türk toplumuyla iletişim kurduğum için.” (Kod 3- Kod 6)

Ç31 “Dinleme ve konuşma. En basit onlar ve kolay. Evde de en çok bunları kullanıyoruz.” (Kod 1- Kod 2- Kod 5- Kod 7)

Ç34 “Türk dizilerini izliyoruz. Evde Türkçe konuşuluyor. Onları anlamak için.” (Kod 1- Kod 4)

Ç37 “Dinleme. Çünkü daha kolay ve anne baba Türkçe konuşur.” (Kod 1- Kod 2)

Ç39 “Her gün yazmayı ve okumayı gerek yok ama dinlemek çok önemli. Çünkü Türk biri konuşunca anlamak önemli.” (Kod 3)

Ç43 “Dinleme. Daha kolay ve etraftaki yaşlılar Türkçe konuşuyor.” (Kod 1- Kod 2)

Ç46 “Dinleme. En kolay ve çok fazla Türk dizi izliyorum.” (Kod 2- Kod 4)

Ç48 “Akrabalarımınla Türkçe konuşuyor. Türkiye ile ilgili şeyleri ve eskileri anlatıyorlar. Onları dinlemek güzel.” (Kod 1)

4.3.5.2. Çocukların En Az Kullandıkları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 70

En Az Kullanılan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Dinleme	1		0	0
Konuşma	2	İhtiyaç duyulmaması	3	5,88
	3	İhtiyaç duyulmaması	17	33,33
	4	Okumayı sevmeme	4	7,84
Okuma	5	Yalnızca okulda kullanılması/okul bitince ihtiyaç duyulmaması	2	3,92
	6	Hiç Türkçe okuma eğitimi almama	2	3,92
	7	Yetersiz hissetme	1	1,96
	8	Zaman bulamama	1	1,96
	9	İhtiyaç duyulmaması	33	64,70
Yazma	10	Yalnızca okulda kullanılması/okul bitince ihtiyaç duyulmaması	5	9,80
	11	Hiç Türkçe yazma eğitimi almama	3	5,88
	12	Zor bir beceri olması	2	3,92
	13	Zaman bulamama	1	1,96
Hiçbir beceriyi kullanmaya ihtiyaç duymuyorum	14		3	5,88
Her beceriyi kullanmaya ihtiyaç duyuyorum	15		1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 70'teki bulgular yalnızca çocuk grubun en az kullandıkları dil becerilerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bulgular yalnızca çocuk gruptan elde edilmiştir. Buna göre çocuk grubun en az kullandığı beceriler sırasıyla Türkçe “Yazma” becerisi, “Okuma” becerisi ve “Konuşma” becerisidir. Türkçe “Dinleme” becerisini kullanmadığını belirten katılımcı bulunmamaktadır. Hiçbir beceriyi kullanmaya ihtiyaç duymayanlar katılımcı grubun %5,88’ini oluştururken, her beceriyi kullanmaya ihtiyaç duyanlar ise %1,96’sını oluşturmaktadır. Her beceri alanına ilişkin kodlamalar belirlenmiştir. Buna göre; “Okuma” becerisine ilişkin 8, “Yazma” becerisine ilişkin 5 kodlama çıkarılmıştır. “Okuma” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama “İhtiyaç duyulmaması (17)”, “Yazma” becerisine ilişkin yine “İhtiyaç duyulmaması (33)” dır.

Ç1 “En az yazmayı kullanıyorum çünkü sadece okulda yazmam gerekliydi. Okul bitti ve artık hiç Türkçe yazmam.” (Kod 10)

Ç2 “Yazacak bir şey yok. İnternette okuyorum, Türk biriyle konuşuyorum ama yazacak bir şey yok. Çok az yazarım.” (Kod 9)

Ç5 “Türkçe yazmam ve okumam. Sadece okulda okuyordum, yazıyordum.” (Kod 5-10)

Ç6 “Hep İngilizce yazıyorum. Türkçe yazmayı öğrenmedim. Okula gitmedim.” (Kod 11)

Ç9 “Yazmayı bilmiyorum, öğrenmedim. Okulda İngilizce okumayı, yazmayı öğrendim.”
Oy (Kod 11)

Ç12 “Sadece babam benimle Türkçe konuşuyor. O konuşurken dediklerini anlıyorum ama konuşmuyorum. Ona İngilizce konuşuyorum. Türkçe yazmıyorum ve Türkçe şeyler okumam.” (Kod 2- 3- 9)

Ç13 “Okumam en zayıf olduğu için kullanmam.” (Kod 7)

Ç14 “Gerek kalmıyor yazmak için.” (Kod 9)

Ç24 “Yazma. Çünkü hep İngilizce yazıyorum.” (Kod 9)

Ç25 “Yazma. Çünkü çok az Türkçe yazı görüyorum facebookta ama hiç zaman yazmam gerekmiyor.” (Kod 9)

Ç28 “Ailemle Türkçe konuşurum ve Türkçe kitaplar okurum ama Türkçe yazmıyorum hiç. Sadece Türkçe dersinde yazıyorum.” (Kod 10)

Ç31 “Okumayı sevmiyorum. Türkçe okuma anlamıyorum.” (Kod 4)

Ç32 “Türkçemin gayet iyi olduğunu düşünüyorum. Hiçbirini az kullanmıyorum.” (Kod 15)

Ç38 “Okulda İngilizce okuyorum ve yazıyorum. Türkçe yapmama gerek yok.” (Kod 3- 9)

Ç41 “Türkçe yazmak çok zor geliyor.” (Kod 12)

Ç42 “Okuma ve yazma. Türk okuluna gitmiyorum artık.” (Kod 5-10)

Ç46 “Okuma ve yazma. İhtiyacım yok ve bunun için zamanım yok.” (Kod 3- 8- 9-13)

K47 “Türkçe yazacağım bir şey yok. İhtiyacım yok.” (Kod 9)

Bulgulara bakıldığında çocuk katılımcıların en az kullandıkları dil becerilerinin anlama becerilerinden “Okuma”, anlatma becerilerinden “Yazma” olduğu görülmektedir. Ayrıca Tablo 70’de de yer alan bulgular neticesinde katılımcı çocuk grubun büyük çoğunluğunun en fazla kullandığını belirttiği “Dinleme” ve “Konuşma” becerilerinin iletişim ihtiyaçlarını karşıladığı, “Okuma” ve “Yazma” becerilerini kullanma ihtiyacı duymadıklarını ortaya koymaktadır.

4.3.5.3. Katılımcıların Türkçede En Başarılı Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 71

Türkçede En Başarılı Olunan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Türkçe konuşan kişilerin varlığı/ dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma	26	50,98
	Dinleme	2 Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/ eğitimi Türkiye’de almış olma	23	45,09
		3 Türkçe dizi/film takip etme	1	1,96
	Konuşma	4 Türkçe konuşan kişilerin varlığı ve sık kullanma	23	45,09
		5 Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/ eğitimi Türkiye’de almış olma	23	45,09
		6 Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/ eğitimi Türkiye’de almış olma	21	41,17
	Okuma	7 Türkçe kitap okuma sıklığı	3	5,88
		8 Aktif olarak kullanılan bir beceri olması	1	1,96
	Yazma	9 Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/ eğitimi Türkiye’de almış olma	16	31,37
		10 Aktif olarak kullanılan bir beceri olması	2	3,92
Çocuklar	1	Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma	37	72,54
	Dinleme	2 Daha kolay/rahat bir beceri olması	6	11,76
		3 Gerekçe belirtmeyenler	3	5,88
		4 Türkçe dizi/film takip etme/müzik dinleme	2	3,92
		5 Türkçe dersi almış olma	1	1,96
		6 Türkiye’yi ziyaret sıklığı	1	1,96
		7 Bir süre Türkiye’de eğitim almış olma	1	1,96
	Konuşma	8 Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma	15	29,41
		9 Gerekçe belirtmeyenler	3	5,88
		10 Bir süre Türkiye’de eğitim almış olma	1	1,96
		11 Türkiye’yi ziyaret sıklığı	1	1,96
	Okuma	12 Türkçe okuma yapma	4	7,84
		13 Bir süre Türkiye’de eğitim almış olma	1	1,96
		14 Daha kolay/rahat bir beceri olması	1	1,96
		15 Gerekçe belirtmeyenler	1	1,96
	Yazma	16 Türkçe yazılar (şiir, düz yazı vb.) yazma	1	1,96
		17 Bir süre Türkiye’de eğitim almış olma	1	1,96
		18 Daha kolay/rahat bir beceri olması	1	1,96
		19 Gerekçe belirtmeyenler	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkçede en başarılı oldukları dil becerilerine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 71’de dört temel dil becerisi kapsamında katılımcı ebeveyn gruba ilişkin 10 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn grubun dil becerilerine göre dağılımları sırasıyla “Dinleme” becerisi, “Konuşma” becerisi, “Okuma” becerisi ve “Yazma” becerisidir. Frekans dağılımlarına bakıldığında ebeveyn grubun en başarılı olduğu dil becerisi “Dinleme” becerisidir. Beceri alanlarına göre en sık tekrar eden kodlamalar şu şekildedir: “Dinleme”

becerisi için %50,98 ile “*Türkçe konuşan kişilerin varlığı/ dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma* (26)”, “*Konuşma*” becerisi için %45,09 ile “*Türkçe konuşan kişilerin varlığı ve sık kullanma* (23)” ve “*Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/eğitimi Türkiye’de almış olma* (23)”, “*Okuma*” becerisi için %41,17 ile “*Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/eğitimi Türkiye’de almış olma* (21)”, “*Yazma*” becerisi için %31,37 ile “*Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/eğitimi Türkiye’de almış olma* (16)” dır. Ayrıca katılımcı ebeveyn gruptan 19 kişi, bütün dil becerilerinde başarılı olduklarını ifade etmiştir.

E1 “Bizden önceki nesil yani annem, babam İngilizce bilmiyordu. Mecburen Türkçe anlaşıyorduk.” (Kod 1)

E2 “Çok kitap okurum ben. Bir de evde hep Türkçe konuşuldu küçükken. O yüzden iyi anlarım.” (Kod 1- Kod 7)

E3 “Türkçe konuşulması dışında çok sık Türkçe dizi/film yani TV yayın takibi yaptığım için bence.” (Kod 1- Kod 3)

E5 “Buraya (Avustralya) olgun bir yaşta gelmiş olmamın etkisi var. Bir de Türkiye’de eğitim aldım.” (Kod 2- Kod 5- Kod 6- Kod 9)

E9 “Aile içinde en çok kullanılan dinleme ve konuşma. Bu yüzden bu ikisi daha iyi.” (Kod 1- Kod 4)

E10 “Ben okumadım. Bildiklerimi anlatıyorum sadece ama yazmıyorum. Konuşuyorum, e konuşunca da gelişiyor konuşman.” (Kod 1- Kod 4)

E13 “Bu yaşta okunacak, yazacak bir şey yok. Sadece konuşup dinliyorsun.” (Kod 1- Kod 4)

E16 “İşim gereği konuşmak durumundayım. Hem de evde konuşuyorum. Ayrıca Türkçe konuştuğum bir çevrem de var.” (Kod 1- Kod 4)

E20 “Belli bir şuurla ve yetişkin olarak buraya geldim. Tahsilimi Türkiye’de yaptım. Bu yüzden Türkçe yeterliliğim iyi.” (Kod 2- Kod 5- Kod 6- Kod 9)

E22 “Anne babamla hep Türkçe konuştuk. İngilizce bilmiyorlardı.” (Kod 1- Kod 4)

E26 “Daha kolay ayrıca anne, babam ve eşimle konuşurken hep kullanıyorum. Eşim İngilizce bilmiyor bu da etkili.” (Kod 1- Kod 4)

E34 “Ailemle Türkçe konuşurduk. Babam evde İngilizce konuşmamızı yasakladı. Ceza alırdık yoksa. Bir de Türkçe öğretmenliği yaptı burada (Avustralya).” (Kod 1- Kod 4)

En başarılı olunan dil becerilerine ilişkin katılımcı çocuk gruba için 19 kodlama çıkarılmıştır. Çocuk grubun dil becerilerine göre dağılımı sırasıyla “*Dinleme*” becerisi, “*Konuşma*” becerisi, “*Okuma*” becerisi, “*Yazma*” becerisidir. Çocuk grubun en başarılı olduğu dil becerisi “*Dinleme*” becerisidir. Beceri alanlarına göre en sık tekrar eden kodlamalar şu şekildedir: “*Dinleme*” becerisi için %72,54 ile “*Türkçe konuşan kişilerin varlığı/ dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma (37)*”, “*Konuşma*” becerisi için %29,41 ile “*Türkçe konuşan kişilerin varlığı/ dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma (15)*”, “*Okuma*” becerisi için %7,84 ile “*Kitap okuma sıklığı (3)*” dır. “*Yazma*” becerisine ilişkin sıklık gösteren bir kodlama bulunmamakta, aksine “*Yazma*” becerisine ilişkin tüm kodlamaların %7,84’lük bir oranla oldukça az katılımcının başarılı olduğunu belirttiği bir dil becerisi olarak son sırada yer aldığı görülmektedir.

Ç1 “Dinleme ve konuşma. Çünkü en çok bunları kullanıyorum.” (Kod 1- Kod 8)

Ç2 “Sürekli Türkçe bir şeyler dinlerim. Müzik dinlerim ve Türk dizi izlerim, film izlerim.” (Kod 4)

Ç4 “Dinleme, konuşma, okuma. En çok bunları yapıyorum. Konuşuyorum, babam benimle konuşuyor dinliyoruz ve bazen okuyorum.” (Kod 1- Kod 8- Kod 12)

Ç6 “Dinleme. Bilmiyorum.” (Kod 3)

Ç8 “Dinleme. Dinlediğim şeyleri anlıyorum ama az konuşurum. Çünkü pratik lazım. Türkçe konuşan çok. Onları dinliyoruz.” (Kod 1)

Ç9 “Annem Türkçeyi iyi biliyor. Bizimle Türkçe konuşuyor. (Kod 1)

Ç10 “Hepsinde iyiyim. Çünkü ilkokul 3. sınıfa kadar Türkiye’de okula gittim. Türkçe okuma yazma yapıyorum. Şiir yazıyorum, rüya tabirleri okumayı seviyorum.” (Kod 7- Kod 10- Kod 12- Kod 13- Kod 16- Kod 17)

Ç11 “Türkçe anlama iyi ama çok konuşamıyorum. Çünkü annem bizimle hep Türkçe konuştu. Biz her zaman Türkçe cevap vermiyoruz. Bazen Türkçe bazen İngilizce.” (Kod 1)

Ç13 “Annemi babamı çok dinlemem lazım.” (Kod 1)

Ç19 “Dinleme. Çünkü kolay ve evde babaannem hep Türkçe konuşur. Enerji kullanmıyorsun en kolayı.” (Kod 1- Kod 2)

Ç20 “Türkçeyi evde çok duyuyorum. Annem de öğrendiği için konuşur ve o yüzden bu dili çok duyarım. Camiye gideriz, camide de konuşurlar.” (Kod 1)

Ç24 “Dinleme ve konuşma. Hep Türkiye’ye gittiğim için konuşabiliyorum.” (Kod 6- Kod 11)

Ç25 “En kolay olan dinlemek.” (Kod 2)

Ç28 “Dinleme, konuşma, okuma. Evde Türkçe konuşuruz ve çok kitap okurum.” (Kod 1- Kod 8- Kod 12)

Ç31 “Dinleme ve konuşma. Etrafımda Türkçe konuşan çok. Halk oyunlarına gidiyorum. Orada da Türkçe konuşuyorum.” (Kod 1- Kod 8)

Ç34 “Dinleme. Çünkü daha çok pratik yaptığım için. Türk dizilerinin faydası oldu.” (Kod 1-Kod 4)

Ç37 “Dinleme. Çünkü çok kullanırım.” (Kod 1)

Ç39 “Dinleme, konuşma ve okuma. Şiir okumayı seviyorum. Evde Türkçe konuşulduğu için net anlarım ve evde Türkçe konuşmak zorundayım annemle.” (Kod 1- Kod 8- Kod 12)

Ç46 “Dinleme. En çok kullandığım beceri bu. Zorluk çekmiyorum. Anneannem dedem Türkçe konuşuyor.” (Kod 1)

Ç47 “Dinleme. Aktif olarak kullanıyorum. Dinlemeyi seviyorum. Akrabaların anılarını dinliyorum.” (Kod 1)

Ç50 “Dinlemede daha pasif haldesin ve en çok kullandığın şey bu ve kolay.” (Kod 1- Kod 2)

Bulgular incelendiğinde; ebeveyn grubun belli bir yaşa kadar Türkiye’de bulunmuş olmaları ya da eğitimlerini Türkiye’de almış olmalarının dil becerilerinin gelişiminde etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ebeveyn grubun dil becerilerindeki başarılarıyla ilgili belirttikleri görüşlere genel olarak bakıldığında; beceriler arasındaki oranlarda önemli farklılıklar dikkat çekmektedir. “Okuma” ve “Yazma” becerilerindeki başarıya ilişkin görüşlerin oranı, “Dinleme” ve “Konuşma” becerisi ile karşılaştırıldığında yarı yarıya düşüş göstermektedir. Çocuk grup için de durum buna benzerdir. “Dinleme” becerisindeki başarı durumuna ilişkin belirtilen görüşlerin oranı, “Konuşma” becerisiyle karşılaştırıldığında yarı yarıya azalma gösterirken, “Okuma” ve “Yazma” becerilerinde oldukça fazla düşüş göstermektedir.

4.3.5.4. Katılımcıların Türkçede En Başarısız Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 72

Türkçede En Başarısız Olunan Dil Becerisi/Becerilerine İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar		Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	Dinleme	1		0	0
	Konuşma	2		0	0
	Okuma	3	İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması	11	21,50
		4	Vakit ayırmama/bulamama	2	3,92
		5	Okumayı sevmeme	2	3,92
		6	Eğitim almama/eğitimsiz olma/ eğitim gerektirmesi	1	1,96
	Yazma	7	İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması	21	41,17
		8	Eğitim almama/eğitimsiz olma/ eğitim gerektirmesi	3	5,88
		9	Vakit ayırmama/bulamama	1	1,96
	Diğer	10	Başarısız olduğum bir beceri yok	19	37,25
Çocuklar	Dinleme	1		0	0
	Konuşma	2	Pratik gerektirmesi	5	9,80
		3	Zor bir beceri olması	1	1,96
		4	İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması	1	1,96
	Okuma	5	İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması	11	21,50
		6	Pratik gerektirmesi	5	9,80
		7	Eğitim almama/eğitimsiz olma/ eğitim gerektirmesi	4	7,84
		8	Okumayı sevmeme	3	5,88
	Yazma	9	İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması	21	41,17
		10	Pratik gerektirmesi	9	17,64
		11	Zor bir beceri olması	6	11,76
		12	Eğitim almama/eğitimsiz olma/ eğitim gerektirmesi	6	11,76
		13	Yazmayı sevmeme	1	1,96
	Diğer	14	Başarısız olduğum bir beceri yok	5	9,80

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkçede en başarısız oldukları dil becerilerine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 72’de dört temel dil becerisi kapsamında katılımcı ebeveyn gruba ilişkin 10 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn grubun başarısızlık hissedilen dil becerilerine göre dağılımları sırasıyla “Yazma” becerisi, “Okuma” becerisi, “Konuşma” becerisi ve “Dinleme” becerisidir. Ebeveyn grubun en başarısız olduğu dil becerisi “Yazma” becerisidir. Beceri alanlarına göre en sık tekrar eden kodlamalar şu şekildedir: “Yazma” becerisi için %41,17 ile “İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması (21)”, “Okuma” becerisi için %21,50 ile “İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması (11)” dır. “Dinleme” ve “Konuşma” becerilerine ilişkin hiçbir katılımcı başarısız olduğu yönünde görüş bildirmemiştir. Ayrıca ebeveynlerin %37,25’i başarısız olduklarını düşündükleri bir dil becerisi olmadığını belirtmişlerdir.

- E1 “Kendi dilim ama hiç Türkçe okumaya ihtiyacım olmadı.” (Kod 3)
- E2 “Türkçe yazmaya ihtiyaç duymuyorum.” (Kod 7)
- E5 “Türkçede başarısız hissettiğim bir beceri yok bu da Türkiye’de eğitim almış olmamdan kaynaklı.” (Kod 10)
- E7 “İnsan konuşur, sohbet eder, birbirini dinler ama bu yaşta yazacak bir şey yok ki. Okul yok, ders yok. Okuyorsun gazeteyi, dergiyi ama yazacak bir durum yok.” Y (Kod 7)
- E11 “Okuyacağım, yazacağım bir şey yok. Ayrıca buna zamanım da yok.” (Kod 3- Kod 4- Kod 7- Kod 9)
- E14 “Pratik yapmıyorum, konuşup dinliyorum ama yazmıyorum.” Y (Kod 7)
- E15 “Çok kullanmıyorsunuz. Okul bitince insan okumaya yazmaya gerek duymuyor.” Oy (Kod 3- Kod 7)
- E16 “Zamansızlık ve okumaya zaman ayıramama yüzünden okumada iyi değilim.” O (Kod 4)
- E18 “Birbirimizle konuşarak iletişim kuruyoruz. Yeri geliyor okuyoruz da ama Türkçe yazmaya ihtiyaç duymuyorum. Yazacak bir şey yok çünkü.” Y (Kod 7)
- E21 “Türkiye’de uzun bir süre yaşadığım için tüm becerilerde iyiyim.” (Kod 10)
- E26 “Çok Türkçe okumadığım için. Mecbur kalmıyorum bir de her yere gidince İngilizce okumak zorundayım. Her şeyin İngilizcesi var.” O (Kod 3)
- E29 “Kendimi başarısız bulduğum bir şey yok. Ben Avustralya’ya altı buçuk yaşında geldim. 19 yaşında da ilk defa Türkiye’ye gittim. Ama hep Türkçe çalıştım. Mesela en sık kullanılan kelimeleri, yapıları ezberledim. Sonra üzerine inşa ettim. Ana yolları öğrenip ara yolları keşfetmek gibi. Televizyonun karşısında diksiyon çalışmaları yaptım. Hala Türk televizyonlarını takip ederek kelime hazinem zenginleştiriyorum.” (Kod 10)
- E35 “Türkçe okuma yapmam, sevmiyorum.” O (Kod 5)
- E37 “Türkçe yazmaya gerek duymuyorum. Genellikle yazacağım zaman İngilizce yazmam gerekiyor zaten.” Y (Kod 7)
- E39 “Yazma, eğitim ve pratik gerektiriyor. Bence bu yüzden Türkiye’den belli bir yaşta gelmeme rağmen yazmam iyi değil.” (Kod 8)
- E44 “Okumayı hiç sevmiyorum.” (Kod 5)

E51 “Eğitimim az. Eğitimle ilerleyecek bir şey okuma yazma.” (Kod 6- Kod 8)

19 ebeveyn başarısız oldukları bir beceri olmadığını belirtmişlerdir.

En başarısız olunan dil becerilerine ilişkin katılımcı çocuk gruba için 13 kodlama çıkarılmıştır. Çocuk grubun dil becerilerine göre dağılımı sırasıyla “Yazma” becerisi, “Okuma” becerisi, “Konuşma” becerisi, “Dinleme” becerisidir. Çocuk grubun en başarısız olduğu dil becerisi, ebeveyn grupta olduğu gibi “Yazma” becerisidir. Beceri alanlarına göre en sık tekrar eden kodlamalar şu şekildedir: “Yazma” becerisi için %41,17 ile “İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması (21)”, “Okuma” becerisi için %21,50 ile “İhtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması (11)”, “Konuşma” becerisi için %9,80 ile “Pratik gerektirmesi (5)” dir. “Dinleme” becerisine ilişkin hiçbir katılımcı başarısız olduğu yönünde görüş bildirmemiştir. Çocuk katılımcıların %9,80’i başarısız olduklarını düşündükleri bir dil becerisi olmadığını belirtmişlerdir.

Ç1 “Yazma. Çünkü en az kullandığım beceri.” (Kod 9)

Ç2 “Konuşma. Çünkü daha zor. Düşünmem lazım ve pratik lazım konuşmak için.” (Kod 3- Kod 2)

Ç4 “Bana göre yok.” (Kod 14)

Ç5 “Yazma. Kullanmadığım için.” (Kod 9)

Ç9 “Okuma ve yazma. Çünkü İngilizce okuma yazma öğrendim. Türkçe öğrenmedim.” (Kod 7- Kod 12)

Ç10 “Başarısız olduğum yok. İlkokul 3. Sınıfa kadar Türkiye’de okuduğum için.” (Kod 14)

Ç15 “Okumayı ve yazmayı sevmiyorum.” (Kod 8- Kod 13)

Ç16 “Okuma ve yazma eğitimle iyi olur.” (Kod 7- Kod 12)

Ç17 “Yazma. Türkçe dersi almadım. Türkçem zayıf, yazamıyorum.” (Kod 12)

Ç18 “Yazmak çok zor. Bazen cümleleri kurmakta zorlanıyorum.” (Kod 11)

Ç22 “Ders almadığım için Türkçe okuma-yazmayı çok yapamam.” (Kod 7- Kod 12)

Ç25 “Konuşma ve yazma. Az kullanıyorum. Pratik gerekiyor. İngilizce daha kolayıma geliyor.” (Kod 2- Kod 4- Kod 9- Kod 10)

Ç27 “Okuma ve yazma. Çok yavaşım düşünmem gerekiyor. Pratik yapmıyorum.” (Kod

Ç29 “Konuşma. Çünkü evde genellikle İngilizce konuşuyoruz.”

Ç30 “Yazma. Çünkü çok pratik yapamadım. Az kullanıyorum.”

Ç31 “Sevmiyorum okumayı.”

Ç32 “Başarısız olduğum yok. Çünkü Türkçemi geliştirmeye özen gösteriyorum.”

Ç33 “Konuşma, okuma ve yazma. Çünkü pratik yapmıyorum. Herkes İngilizce konuşuyor, yazıyor.”

Ç34 “Yazma. Çünkü kullanmıyorum. Derslerde çok fazla yazmıyorduk.” (İhtiyaç duymama

Ç36 “Okumayı sevmiyorum.”

Ç37 “Yazma. Çünkü hem kullanmıyorum hem de zor.”

Ç38 “Okuma ve yazma. Kullanmıyorum, pratik yapmıyorum.”

Ç30 “Pratik yapmadığım için iyi yazamam.”

Ç42 “Okuma ve yazma. Okul dışında ihtiyacım olmadı. Çok az kullandım.”

Ç49 “Yazma. Çok zor ve uzun sürüyor. Hızlı yazamıyorum.”

Ç50 “Yazma. Çünkü daha fazla çaba gerek. Türkçe alfabeyi bilmiyorum, imlayı bilmiyorum. Bu yüzden zor.”

Bulgular incelendiğinde; her iki grubun en başarısız olduklarını belirttikleri dil becerileri “Okuma” ve “Yazma”dır. Her iki grubun da başarısız oldukları yönünde görüş bildirmediikleri dil becerisi ise “Dinleme” dir. Bununla birlikte ebeveyn gruptan hiçbir katılımcı “Konuşma” becerisinde başarısız olduğu yönünde görüş bildirmemiştir.

Dil becerilerine ihtiyaç duyulması ve becerilerin kullanılmasındaki öncelikli amacın temel iletişimi sağlamak olduğu sonucundan hareketle katılımcılar tarafından “Dinleme” ve “Konuşma” becerilerinin bu amaca hizmet etmede yeterli görüldüğü, bu nedenle “Okuma” ve “Yazma” becerilerine temel iletişimde yer verilmediği söylenebilir. Çünkü katılımcılar için “Okuma” ve “Yazma” becerileri belli amaçlarla, belli zamanlarda ve oldukça kısıtlı bir şekilde ihtiyaç duyulan beceriler arasında yer almaktadır. Bu becerilerin onlar için ihtiyaç duyulmayan, az kullanılan, zor olan, eğitim gerektiren beceriler olarak algılanması nedeniyle başarısız olarak görüldüğü düşünülmektedir.

4.3.5.5. Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri Kapsamında Dil Yeterliliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 73

Katılımcıların Türkçe Dil Becerileri Kapsamında Dil Yeterliliklerine İlişkin Dağılımlar

		Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	Dinleme	1	İyi derecede anlayabilirim	51	100
		2	Biraz anlayabilirim	0	0
		3	Hiç anlamam	0	0
	Konuşma	4	İyi derece konuşabilirim	48	94,11
		5	Biraz konuşabilirim	3	5,88
		6	Hiç konuşamam	0	0
	Okuma	7	İyi derecede okuyabilirim	42	82,35
		8	Biraz okuyabilirim	9	17,64
		9	Hiç okuyamam	0	0
	Yazma	10	İyi derecede yazabilirim	40	78,43
		11	Biraz yazabilirim	11	21,50
		12	Hiç yazamam	0	0
Çocuklar	Dinleme	1	İyi derecede anlayabilirim	41	80,39
		2	Biraz anlayabilirim	11	21,50
		3	Hiç anlamam	0	0
	Konuşma	4	İyi derece konuşabilirim	27	52,94
		5	Biraz konuşabilirim	23	45,09
		6	Hiç konuşamam	2	3,92
	Okuma	7	İyi derecede okuyabilirim	26	50,98
		8	Biraz okuyabilirim	24	47,05
		9	Hiç okuyamam	1	1,96
	Yazma	10	Biraz yazabilirim	23	45,09
		11	İyi derecede yazabilirim	22	43,13
		12	Hiç yazamam	6	11,76

Katılımcıların Türkçe dil becerileri kapsamında dil yeterliliklerine ilişkin bulgularının yer aldığı Tablo 73'te dört temel dil becerisi için 3'er kodlama çıkarılmıştır. Buna göre, ebeveyn grup “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” becerilerinde kendilerini çeşitli oranlarda da olsa yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Tablodaki oranlara bakılarak ebeveyn grup için en yeterli hissedilen beceriler; “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” becerileri şeklinde sıralanabilir. Ebeveyn grup için yetersiz hissedildiği belirtilen herhangi bir dil becerisi olmadığı görülmektedir. Ebeveynlerin belli bir yaşa kadar Türkiye’de yaşayıp daha sonra Avustralya’ya gelmeleri bu duruma gerekçe olarak gösterilebilir. Çünkü bu grubun da bir kısmı eğitimlerini Türkiye’de tamamladıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcı çocuk grubun dil becerilerine ilişkin yeterlilik hisleri ebeveyn gruba oranla oldukça farklıdır. Katılımcı çocuk grubun kendilerini yeterli hissettikleri dil becerilerine ilişkin sıralama; “Dinleme”, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” becerileri şeklindedir.

“Dinleme” becerisine ilişkin herhangi bir yetersizlik durumu belirtilmezken, “Konuşma”, “Okuma” ve “Yazma” becerilerine bakıldığında katılımcıların kendilerini yetersiz hissettiklerine ilişkin sonuçların olduğu göze çarpmaktadır. En yeterli hissedilen beceri “Dinleme” becerisiyken, en başarısız hissedilen beceri “Yazma” becerisidir.

4.3.6. Katılımcıların Kültürel Aidiyetlerine İlişkin Bulgular

4.3.6.1. Katılımcıların İsimlerinin Kökenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 74

Katılımcıların İsimlerinin Kökenlerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	Evet, Türkçe	Ebeveyn	50	98,03
		Çocuk	51	100
2	Hayır, Türkçe değil	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0

Tablo 74’e göre katılımcı ebeveyn grubun %98,03’ünün ismi Türkçe, %1,96’sının ise Türkçe değildir. Çocuk grubun tümünün ismi Türkçedir. İki grubun katılımcıları arasından yalnızca %1,96’sının ismi Türkçe değildir.

K8 “İsimlerin yabancı isme yakın olması, kolay söylenmesi önemli yoksa dalga geçilebiliyor. Yani İngilizcede kötü anlama gelen bir isim gibi olabiliyor bazı Türk isimleri.”

4.3.6.2. Katılımcıların İsimleri ile İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Tablo 75

İsimlerle İlgili Düşüncelere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	Katılımcılar	f	%
1	İsimimden memnunum	Ebeveyn	6	11,76
		Çocuk	21	41,17
2	İsimimden memnunum ve Türkçe olması benim için çok önemli	Ebeveyn	41	80,39
		Çocuk	25	49,01
3	İsimimin Türkçe olması çok önemli değil	Ebeveyn	2	3,92
		Çocuk	1	1,96
4	Türkçenin yanında bir de İngilizce isimimin olmasını isterdim	Ebeveyn	0	0
		Çocuk	4	7,84
5	İsimim Türkçe değil	Ebeveyn	1	1,96
		Çocuk	0	0

Tablo 75'teki bulgular katılımcıların isimleriyle ilgili düşüncelerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Buna göre; katılımcı ebeveyn grubun %80,39'u isminden memnun olduğunu ve Türkçe olmasının önemli olduğunu, %11,76'sı isminden memnun olduğunu, %3,92'si isminin Türkçe olmasının çok önemli olmadığını, %1,96'sı isminin Türkçe olmadığını belirtmiştir.

E12 “İsmimden memnunum ama yabancı toplum içindeyken nickname olarak yabancı isim kullanabiliyoruz.” (Kod 1)

E19 “İsmimin Türkçe olmasından memnunum ama takma isim kullanıyorum. Yabancılar telaffuz edemiyorlar. (Kod 1)

E20 “Buradaki yabancılar isimlerimizi telaffuz edemediklerini söyleyip hemen ismimize en yakın yabancı ismi yapıyor bize. İsim dayatıyorlar yani. “Ben onu söyleyemiyorum, sana Jim diyeceğim” diyor mesela. Kişinin kendisi de diyor “Benim adım Bayram ama sen bana Bob diyebilirsin” diyor. Ben bunu tasvip etmiyorum. Ben bu yaptırımın asimile için ilk adım olduğunu düşünüyorum. Kabul de etmiyorum. Ben onun ismini söyleyebiliyorsam o da benimkini söylesin. Çocuklarım üç kültürün içine doğdukları halde adları Türkçe ve bu benim için son derecede önemli.” (Kod 2)

E33 “İsmimin Türkçe olmasından memnunum ve Türkçe olması önemli ancak çocuklarıma isim koyarken kolay telaffuz edilmesini önemsedik, ona göre isim koyduk.” (Kod 2)

E43 “Telaffuzda sıkıntı yaşadıkları için başka bir isim kullanıyorum. Memnun olmadığım için değil.” (Kod 1)

E48 “Ben adımdan memnunum, Türkçe olmasından. Ama buradaki insanların çoğu takma isim kullanır. Telaffuz sorunu yüzünden.” (Kod 2)

E49 “İsmimden memnunum ancak telaffuz problemi yaşıyoruz. Bu kötü.” (Kod 1)

Katılımcı çocuk grubun ise %49,01'i isminden memnun olduğunu ve Türkçe olmasının önemli olduğunu, 41,17'si isminden memnun olduğunu, %7,84'ü Türkçe isminin yanında bir de İngilizce isminin olmasını istediğini, %1,96'sı isminin Türkçe olmasının çok önemli olmadığını belirtmiştir.

Ç5 “İngilizce bir ismim olmasını isterdim. Yani hem Türkçede hem İngilizcede isim.” (Kod 4)

Ç9 “İsmimi seviyorum ama Türk olmayan arkadaşlarım adımı yanlış söylüyor. Öğretmenim de yanlış söylüyor. “Biiza (Beyza)” diyor.” (Kod 1)

Ç11 “İsmimden memnunum. Türkçe olması önemli ama Türkçe ismimin yanında bir de İngilizce isim kullanıyorum. Yabancı arkadaşlarım için. Kimlikte yok ama.” (Kod 4)

Ç17 “İsmim Türkçe ama Türkçe olması çok önemli değil. Türkçe isim çok zor söyleniyor.” (Kod 3)

Ç23 “İsmim Türkçe ve seviyorum. İsmimi yanlış söylüyorlar. Bundan hoşlanmıyorum.” (Kod 1)

Ç39 “İsmim Türkçe ama bir de İngilizce isim olmasını isterdim.” (Kod 4)

Ç46 “İsmim Türkçe. Türkçe olması iyi ama yanlış söyleyince hoşlanmıyorum.” (Kod 2)

Ç51 “İsmim Türkçe. İsmimi çok sevmiyorum. Türkçe olmasından rahatsız değilim. Sadece telaffuzu İngilizcede zor. Bir de İngilizce ismim olmasını isterdim. Zaten bu yüzden takma isim kullanıyorum yabancı arkadaşlarım arasında.” (Kod 4)

Bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğu isminden memnundur ya da isminden memnun olmakla birlikte Türkçe olmasından memnundur. Ancak isminden memnun olan ya da olmayan katılımcıların isimleriyle ilgili olarak belirttikleri en önemli problem “Yanlış telaffuz”dur. İsimlerin Türkçe olmasından çok yanlış telaffuzun ve İngilizcede kötü anlamlara yol açabilen telaffuzların isimlerle ilgili bir memnuniyetsizlik oluşturduğu bulgular arasındadır.

4.3.6.3. Katılımcıların Türk Kültürü ile İlişkilendirdikleri Kavramlara İlişkin Bulgular

Tablo 76

Türk Kültürü ile İlişkilendirilen Kavramlara İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar		Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	Kişi	1	Atatürk	3	5,88
		2	Dini bayramlar	12	23,52
		3	Gelenek ve görenekler	11	21,50
		4	Aile/aile birliği/aile bağları	10	19,60
		5	Misafirperverlik	8	15,68
		6	Din ve İslam	8	15,68
		7	Saygı ve sevgi	6	11,76
		8	Millî bayramlar	4	7,84
		9	Halk oyunları	4	7,84
		10	Yardımseverlik	3	5,88
		11	Arkadaşlık	2	3,92
		12	Bayrak	2	3,93
		13	Komşuluk ilişkileri	1	1,96
		14	Sıcakkanlılık	1	1,96
		15	Vatan sevgisi	1	1,96
	Yiyecek	16	Türk yemekleri	23	45,09
		17	Türk tatlıları	6	11,76
		18	İçecekler	6	11,76
	Şehir/mekân	19	Kahve	1	1,96
	Sınıflandıırlamayan	20	Tatil	1	1,96
		21	Kişilik	1	1,96
		22	Derinlik	1	1,96
Çocuklar	Kişi	1	Atatürk	7	13,72
		2	Recep Tayyip Erdoğan	1	1,96
		3	Akrabalar	1	1,96
	Millî ve manevi değerler	4	Aile/aile birliği/aile bağları	8	15,68
		5	İslam	7	13,72
		6	Gelenek ve görenekler	6	11,76
		7	Bayram	5	9,80
		8	Ay ve yıldız/bayrak	5	9,80
		9	Halk oyunları	4	7,84
		10	Tarih	4	7,84
		11	Misafirperverlik	2	3,92
		12	Yardımseverlik	2	3,92
		13	Sıcakkanlılık	2	3,92
		14	Giyim	2	3,92
		15	Türk dili/Dil	2	3,92
		16	Düğünler	2	3,92
		17	Cömertlik	1	1,96
		18	Birlik ve beraberlik	1	1,96
		19	Vatan	1	1,96
		20	Milliyetçilik	1	1,96
		21	Terbiye	1	1,96
		22	Kültür	1	1,96
	Yiyecek	23	Türk yemekleri	31	60,78
		24	İçecekler	8	15,68

Tablo 76 (devam)

Türk Kültürü ile İlişkilendirilen Kavramlara İlişkin Dağılımlar

Çocuklar	Şehir/mekân	25	İstanbul	3	5,88
		26	Köy	2	3,92
		27	Cami	2	3,92
		28	Kahve	1	1,96
		29	Doğa/tabiat	1	1,96
	Sınıflandırılmayan	30	Müzik	6	11,76
		31	Osmanlı Devleti	5	9,80
		32	Türk dizileri	4	7,84
		33	Kırmızı/kan	2	3,92
		34	Tatil	2	3,92
		35	Temizlik	1	1,96
		36	Cumhuriyet	1	1,96
		37	Sohbet	1	1,96
		38	Kolonya	1	1,96
		39	Hayat	1	1,96
		40	Kalp	1	1,96
		41	Işık	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 76'daki bulgular katılımcıların Türk kültürü ile ilişkilendirdikleri kavramları ortaya koymaya yöneliktir. Katılımcıların belirttikleri kavramlar “Kişi”, “*Millî ve manevî değerler*”, “*Şehir/mekân*” çerçevesinde kodlanmıştır. Bunun yanı sıra sınıflandırılmayan kavramlar da bulunmaktadır. Katılımcı ebeveyn gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama %68,62 ile “*Yeme-içme (35)*” dir. Bu kodlamayı %23,52 ile “*Dini bayramlar (12)*”, %21,50 ile “*Gelenek ve görenek (11)*”, %15,68 ile “*Aile/aile birliği/aile bağları (10)*” takip etmektedir.

E1 “Bayramlar, yemekler, folklor oyunları”

E3 “Çay, çocuğun babaya saygısı, aile içi saygı, yemek”

E6 “Bayram, düğün, misafirperverlik”

E7 “Bayram hazırlığı, eve girerken ayakkabı çıkarma ve yemekler”

E8 “Aile ilişkileri ve aile içindeki o sıcaklık, samimiyet, büyüklere saygı”

E11 “Baklava, lokum, kahve”

E13 “Aile yapısı, komşuluk, yemek”

E16 “Aile, gelenek, müzik”

E17 “Türk kahvesi, kebab, baklava”

E25 “Yaşam biçimi, adetler-örfler, din”

E26 “Kına gecesi, halk oyunları, kırmızı kurdele”

E29 “Tarih, dil, edebiyat”

E37 “Sevgi, saygı, sıcakkanlılık”

E42 “Aklıma direkt millî bayramlarımız geliyor. 23 Nisan, Cumhuriyet bayramı”

E45 “Aile bağlılığı, misafirperverlik, saygı”

E49 “Düğün ve cenazelerde yemek kültürü, bayramlar, misafirperverlik”

E51 “Çay, kahve, sohbet, misafirperverlik”

Katılımcı çocuk gruba ilişkin en sık tekrar eden kodlama %76,47 ile “*Yeme-içme* (39)” dir. Bu kodlamayı %15,68 ile “*Aile/aile birliği/aile bağları* (8)”, %13,72 ile “*İslam* (7)” takip etmektedir. Bununla birlikte sınıflandırılmayan kavramlar da bulunmaktadır. Bunların içinde en dikkat çekici olanlar, %11,76 ile “*Müzik* (6)”, %9,80 ile “*Osmanlı Devleti* (5)” ve %7,84 ile “*Türk dizileri* (4)” dir.

Ç2 “Yemek, müzik, aile”

Ç4 “Atatürk, kebab ve İslam”

Ç5 “Çay, din, tarih”

Ç7 “Osmanlı İmparatorluğu, kahve, türkü”

Ç8 “Atatürk, ay ve yıldız, Osmanlılar”

Ç10 “Aile birliği, geleneklerimiz, din”

Ç17 “Cami, İstanbul, kahve”

Ç18 “Yemek, kolonya, bayram”

Ç20 “Aile, yemek, İslam”

Ç22 “Sucuk, simit, lahmacun”

Ç23 “Halk oyunları, kına gecesi, müzik”

Ç26 “Yemek, bayrak, Atatürk”

Ç27 “Temizlik, Yemek, örf ve adetler”

Ç29 “Yemekler, adetler, Türk tarihi ve dili”

Ç30 “Türk yemekleri, misafirperverlik, yardımseverlik”

Ç31 “Sıcakkanlı insanlar, Toplumda birlik beraberlik, yardımseverlik”

Ç33 “Giyim, yemek, terbiye”

Ç34 “Yemek, aile, dizi”

Ç36 “Osmanlı, İslam, cami”

Ç39 “Folklor ve Atatürk. Aklıma gelmiyor”

Ç41 “Aileye düşkünlük, cömertlik, misafirperverlik”

Ç42 “Cumhuriyet bayramı, Atatürk, bayramlar”

Ç43 “Köy, yemekler, düğünler”

Ç44 “Kültür, bayrak, din”

Ç45 “İskender kebab, kız isteme, el öpme”

Bulgulara göre katılımcıların Türk kültürü ile ilişkilendirdikleri pek çok kavram ve konu alanı bulunduğu görülmektedir. Hem ebeveyn hem de çocuk katılımcılar için ortak kavram ve konu alanları arasında “*Türk yemekleri*” ve “*Aile/aile birliği/aile bağları*” bulunmaktadır. Buna göre; Türk aile yapısının ve yemeklerinin Türk kültürünün en ayırt edici özelliklerinden olduğunu ve kabul gördüğünü söylemek mümkündür.

4.3.6.4. Katılımcıların Türkiye'nin Dini ve Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 77

Türkiye'nin Dini ve Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Bayram ziyaretleri/toplantıları	43	84,31
	2	Bayram kahvaltısı/yemekleri	14	27,45
	3	Bayram namazı	12	23,52
	4	İkramlık hazırlama	12	23,52
	5	Bayram alışverişi/yeni kıyafet alma	5	9,80
	6	Bayram harçlığı dağıtma	5	9,80
	7	Kurban kesme	5	9,80
	8	Oruç tutma	4	7,84
	9	El öpme	3	5,88
	10	Bayram temizliği	2	3,92
	11	Hediyeleşme	2	3,92
	12	Mezar ziyareti	1	1,96
Ebeveynler	13	Millî bayramları kutluyoruz	16	31,37
	14	Dini bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyenler	0	0
	15	Millî bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyenler	28	54,90
	16	Dini bayramları kutlamıyoruz	6	11,76
	17	Millî bayramları kutlamıyoruz	7	13,72
Çocuklar	1	Bayram ziyaretleri/toplantıları	35	68,62
	2	El öpme	18	35,29
	3	Bayram kahvaltısı/yemekleri	11	21,50
	4	Bayram namazı	10	19,60
	5	Bayram harçlığı alma	9	17,64
	6	Tatlı/şeker ikram etme/yeme/toplama	5	9,80
	7	Bayram alışverişi/yeni kıyafet alma/giyme	4	7,84
	8	Mezar ziyareti	1	1,96
	9	Cami ziyareti	1	1,96
	10	Hediyeleşme	1	1,96
	11	Oruç tutma	1	1,96
	12	Millî bayramları kutluyoruz	3	5,88
	13	Gösterilerde yer alma	1	1,96
	14	Dini bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyenler	1	1,96
	15	Millî bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyenler	42	82,35
	16	Dini bayramları kutlamıyoruz	5	9,80
	17	Millî bayramları kutlamıyoruz	5	9,80

Tablo 77'deki bulgular katılımcıların Türkiye'nin dini ve millî bayram kutlama durumlarını ortaya koymaya yöneliktir. Buna göre katılımcı ebeveyn gruba ilişkin dini bayram kutlamalarına yönelik 12, millî bayram kutlamalarına yönelik 1 kodlama çıkarılmıştır. Ayrıca “Millî bayram ile ilgili görüş belirtmeyenler (28)”, “Dini bayramları kutlamıyoruz (6)” ve “Millî bayramları kutlamıyoruz (7)” şeklinde kodlamalar bulunmaktadır. Dini bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyen ebeveyn bulunmamaktadır. Ebeveynlerin tümü dini bayram kutlamalarına ilişkin kutladıkları ya da kutlamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ebeveyn gruba yönelik en sık tekrar eden kodlama “*Bayram ziyaretleri/toplantıları (43)*” dır. Bu kodlamayı “*Millî bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyenler (28)*”, millî bayramları kutladıklarını ifade edenlerden elde edilen “*Millî bayram etkinliklerine katılma (16)*” ve dinî bayramları kutladıklarını ifade edenlerden elde edilen “*Bayram kahvaltısı/yemekleri (14)*” kodlamaları takip etmektedir. Katılımcı ebeveyn gruptan 15 katılımcı hem dini hem de millî bayramları kutladığını, 5 katılımcı ise ne dini ne de millî bayramları kutladıklarını ifade etmiştir.

E1 “Dini bayramlarda tüm akrabalarla toplanılır, büyükler ziyaret edilir.” (Kod 1- Kod 15)

E2 “Ramazanda oruç tutuyoruz. Bayramlarda mezar ziyareti ve akraba ziyareti yapıyoruz. Çocuklara o alışkanlığı veriyoruz.” (Kod 1- Kod 8- Kod 12- Kod 15)

E5 “Bayramlarda akraba ziyaretleri yapıyoruz. Bayram hazırlığı olarak da ikramlık hazırlıyoruz. Yeni kıyafetler alıyoruz. Namaza gidiliyor.” (Kod 1-3- 4- 5- 15)

E6 “Bayramda büyükleri ziyaret ediyoruz., tatlı yapıyoruz. Millî bayram kutlaması yapmıyoruz.” (Kod 1- Kod 4- Kod 17)

E7 “23 Nisan’da falan bayram etkinliklerine katılıyoruz. Bayramlarda da bayram ziyaretleri, yemek yeme, bayram temizliği, bayram alışverişi gibi şeyler var.” (Kod 1- Kod 5- Kod 2- Kod 10- Kod 13)

E14 “Bayram ziyaretleri yapıyoruz. Kıyafet alıyoruz. Harçlık veriyoruz. Büyüklerimizin ellerini öpüyoruz. Tatlı hazırlıyoruz. Bayramdan önce 5-10 dolar yaptırırım çocuklara dağıtmak için.” (Kod 1- Kod 4- Kod 5- Kod 6- Kod 9- Kod 15)

E16 “Kutlamıyoruz” (Kod 16- Kod 17)

E17 “Bayram sabahları ailece kahvaltı yapıyoruz. Erkekler bayram namazına gidiyor, aile ziyaretleri yapıyoruz.” (Kod 1- Kod 3- Kod 2- Kod 15)

E24 “23 Nisan şenliklerine gideriz. 29 Ekim kutlamalarına gideriz. Bunun dışında Ramazanda oruç tutarız. Bayramlarda iş yerinden izin alırım, çocuklarım okula gitmez. Bayram ziyaretine gideriz.” (Kod 1- Kod 8- Kod 13)

E28 “Millî bayramlarda okullarda yapılan kutlamalara, festivallere gideriz. Bayramlarda oruç tutma, bayram ziyaretleri, camiye gitme, bayram namazı, kurban kesme, kurbanı dağıtma gibi.” (Kod 1- Kod 8- Kod 3- Kod 7- Kod 13)

E33 “Dini bayramlarda akraba ziyareti yaparız, tatlı yapılır, bayramlıklar alınır. Bayramlaşmalarda eli boş gitmeyiz. Millî bayramlarda kutlamalara festivallere gideriz. Folklor oynarlar, oratoryo gösterileri falan olur.” (Kod 1- Kod 4- Kod 5- Kod 11- Kod 13)

E38 “Bayramlarda park yeri kiralayıp tüm akrabalar toplanıyoruz. Bayramlaşmayı bu şekilde yapıyoruz. Belli bir para toplanıyor, dönerci geliyor, eğlenceler yapılıyor.” (Kod 1- Kod 2- Kod 15)

E50 “Bayram ziyaretleri yapıyoruz. Çocuklara harçlık veriyoruz ama burada tam anlamıyla bayram kültürü yok ki.” (Kod 1- Kod 6- Kod 15)

Katılımcı çocuk gruba ilişkin dini bayram kutlamalarına yönelik 11, millî bayram kutlamalarına yönelik 2 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn grupta olduğu gibi “*Dini bayram ile ilgili görüş belirtmeyenler (1)*”, “*Millî bayram ile ilgili görüş belirtmeyenler (42)*”, “*Dini bayramları kutlamıyoruz (5)*” ve “*Millî bayramları kutlamıyoruz (5)*” şeklinde kodlamalar bulunmaktadır. Çocuk gruba yönelik en sık tekrar eden kodlama “*Millî bayram kutlamaları ile ilgili görüş belirtmeyenler (42)*” oluşturmaktadır. Bunu dinî bayramları kutladıklarını ifade edenlerden elde edilen “*Bayram ziyaretleri/toplantıları (35)*” ve “*El öpme (18)*” kodlamaları takip etmektedir. Çocuk gruptan 3 katılımcı hem dini hem de millî bayramları kutladıklarını, 5 katılımcı ise ne dini ne de millî bayram kutladıklarını ifade etmiştir.

Ç2 “Bayramda ailece kutluyoruz. Beraber yemek yeriz.” (Kod 3- Kod 15)

Ç3 “Bayramda ev ziyaretine gideriz. Camide ve parkta buluşuruz.” (Kod 1- Kod 15)

Ç6 “Bayramları kutluyoruz. Bayram kahvaltısı, ziyaretler, el öpme.” (Kod 1- 3- 2- 15)

Ç7 “Folklor gösterisi yapıyoruz. Bir de festivallere katılıyorum.” (Kod 12- 13- 14)

Ç9 “Bayramda el öpüyoruz, para topluyoruz, şeker topluyoruz.” (Kod 6- 5- 2- 15)

Ç10 “Yeni elbiseler alıyoruz. Misafirlik yapıyoruz. El öpüyoruz.” (Kod 1- 7- 2- 15)

Ç11 “Kutlamıyoruz.” (Kod 16- Kod 17)

Ç12 “İkisini de kutluyoruz. Bayramlarda aile ziyareti yapıyoruz. Diğer bayramda Türkçe festivallere gidiyoruz.” (Kod 1- Kod 12)

Ç14 “Ev ziyaretleri ve el öpme yapıyoruz.” (Kod 1- Kod 2)

Ç24 “Büyüklerimizin ellerini öperiz. Ailemizdeki adamlar bayram namazına giderler. Ailece kahvaltı ederiz ve çocuklara para verilir.” (Kod 4- Kod 3- Kod 5- Kod 2- Kod 15)

Ç27 “Millî bayramlarda okul etkinliklerine gidiyoruz. Bayramlarda erkekler bayram namazına gidiyorlar. Yeni giysiler alıyoruz. Bayram ziyareti ve el öpme var.” (Kod 1- 4- 7- 2- 12)

Ç30 “Bayramlarda ailece yemek yiyoruz. Ziyaret ediyoruz ve mezarlık ziyareti.” (Kod 1- Kod 8- Kod 3- Kod 15)

Ç31 “Bayram namazı, bayram ziyaretleri, el öpme, harçlık verme, ailece kahvaltı ve tatlı yeme gibi şeyler var.” (Kod 1- Kod 4- Kod 6- Kod 3- Kod 5- Kod 2- Kod 15)

Ç38 “Bayramlarda ailece toplanırız. Yemek yiyoruz, hediyeleşiyoruz, bayram ziyaretleri, el öpüyoruz, harçlık alıyoruz.” (Kod 1- Kod 3- Kod 5- Kod 2- Kod 10- Kod 15)

Ç42 “Bayramda ev ziyaretine gidiyoruz. El öpme, harçlık alıyorum. Güzel giyiniyoruz. Bazen parkta bayramlaşma, kutlama oluyor.” (Kod 1- Kod 7- Kod 5- Kod 2- Kod 15)

Ç49 “Bayramlarda parka gidiyoruz. Köylülerimizle toplanıp bayramlaşıyoruz, hamur yiyoruz. Bu mantı gibi bir yemek. El öpme ve harçlık topluyoruz.” (Kod 1-3-5-2-15)

Bulgulara göre hem ebeveyn hem de çocuk grupta dinî bayramlar, millî bayramlara oranla daha çok kutlanmaktadır. Ayrıca ebeveyn grubun millî bayramlara katılıma ilişkin beyanları ve sıklık oranları ile çocuk grubunki örtüşmemektedir. Ebeveyn gruptan “*Millî bayramları kutluyoruz* (16)” diyenler çoğunlukta iken katılımcı çocuk gruptan “*Millî bayramları kutluyoruz* (4)” diyenler oldukça azdır. Her iki grupta da dinî bayramların kutlandığına ilişkin kodlamalar çeşitlilik göstermektedir. “*Bayram ziyaretleri/toplantıları*”, “*Bayram kahvaltısı/yemekleri*”, “*El öpme*”, “*Bayram namazı*” bunlar arasındadır.

4.3.6.5. Katılımcıların Avustralya'nın Dini ya da Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 78

Avustralya'nın Dini ya da Millî Bayramlarını Kutlama Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	Kutluyoruz	1 Yeni yıl/Yılbaşı/Noel	5	9,80
		2 Anzak günü	3	5,88
		3 Avustralya günü	2	3,92
		4 Paskalya	1	1,96
	Kutlamıyoruz	5	43	84,31
Çocuklar	Kutluyoruz	1 Avustralya günü	5	9,80
		2 Yeni yıl/Yılbaşı/Noel	3	3,92
		3 Anzak günü	1	1,96
		4 Paskalya	0	0
	Kutlamıyoruz	5	43	84,31

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 78'de katılımcıların Avustralya'nın dinî ve millî bayramlarını kutlama durumları yer almaktadır. Katılımcı ebeveyn grup ile çocuk grubun verileri birbiriyle bire bir örtüşmektedir. Buna göre katılımcıların %84,31'i Avustralya'nın dini ya da millî bayramlarını kutlamadıklarını, geri kalanı ise kutladıklarını belirtmiştir.

E2 “Yeni yıl hariç başka bir şeyi kutlamıyoruz.” (Kod 1)

E6 “Evde yılbaşı süslemesi yapıyoruz sadece.” (Kod 1)

E8 “Yılbaşı etkinlikleri yapıyoruz.” (Kod 1)

E18 “Avustralya günü var onu kutluyoruz. Bu kıtaya ilk ayak bastıkları gün oluyor. Festivallerine gidiyoruz.” (Kod 3)

E24 “Avustralya gününü kutlarız. Anzak gününü de kutluyoruz. Saygı duruşu yapılır. Biz kendi milletimiz adına saygı duruşu yaparız.” (Kod 3- Kod 2)

E40 “Anzak gününü kutluyoruz. İstiklal Marşı, günün anlamını açıklayan yazılar, şiirler... Avustralya'da madalyalı yaşlılar gelip konuşma yapıyor.” (Kod 2)

E43 “Avustralya günü ve yılbaşını kutluyoruz.” (Kod 1- Kod 2)

E45 “Paskalyada festivallere gidiyoruz.” (Kod 4)

E51 “Christmas'ı kutluyoruz.” (Kod 1)

Ç3 “Avustralya günü var. Piknik, mangal yapıyoruz.” (Kod 1)

Ç7 “Yılbaşını kutluyoruz. Merkeze gidip ışıık gösterilerini izliyoruz.” (Kod 2)

Ç14 “Kutlamıyoruz ama Anzak Günü’nde 1dk saygı duruşu oluyor ve şiir okunuyor.” (Kod 5)

Ç18 “Kutluyoruz. Avustralya Günü’nde parka gidiyoruz, piknik yapıyoruz.” (Kod 1)

Ç38 “Avustralya Günü’nü kutluyoruz. Festivallere katılıyoruz. Müzik çalınır, havai fişek gösterisi yapılır.” (Kod 1)

Ç40 “Noel var. Onu kutluyoruz. Anzac Day var. Başka kutlamıyoruz.” (Kod 2- Kod 3)

Ç42 “Avustralya Günü etkinliklerine katılıyoruz. Eğlenceler yapılıyor.” (Kod 1)

Ç43 “Yılbaşı ve Avustralya Günü var. Kutlamalar, festivaller oluyor.” (Kod 2- Kod 1)

Avustralya’nın bilinen özel günlerini, bayramlarını vb. ni kutlayanlar toplam katılımcıların %15,68’lik bir kısmını oluşturarak azınlıkta olup bu gruba ilişkin 4 kodlama çıkarılmıştır. Buna göre; “*Yeni yıl/Yılbaşı/Noel*”, “*Avustralya günü*”, “*Anzak günü*”, “*Paskalya*” Avustralya kültürüne ilişkin belirtilen bayram veya özel gün kategorisinde yer alan kodlamalardır. Avustralya kültürüne özgü olmasa da Türk kültürüne ait olmadığı düşünülen bu günlerle ilgili katılım ve kutlama oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

4.3.6.6. Avustralya’da Yaşatılan Türk Gelenek Göreneklerine İlişkin Bulgular

Tablo 79

Avustralya’da Yaşatılan Türk Gelenek Göreneklerine İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	1	Bebek ziyareti	23	45,09
	2	Hediye götürme/altın takma	23	45,09
	3	Kulağa ezan okuma	5	9,80
	4	Diş bulguru/buğdayı vb.	4	7,84
	5	Bebek mevlidi	4	7,84
	6	Bebeğin kırkının çıkması	1	1,96
	7	Bebek şerbeti	1	1,96
	8	Cenaze duası (mevlid)	22	43,13
	9	Cenaze namazı	20	39,21
	10	Baş sağlığı dileme/taziye	14	27,45
	11	7,40 ve sene yemeği	13	25,49
	12	Cenaze evine yemek götürme	12	23,52
	13	Helva kavurma/lokum dağıtma	6	11,76
	14	Cenaze yıkama	3	5,88
	15	Yas tutma	1	1,96
	16	Gelin alma/çıkarma	22	43,13
	17	Kına gecesi	21	41,17
	18	Takı takma (altın,para)	13	25,49
	19	Davul-zurnalı eğlence	10	19,60
	20	Kız isteme	7	13,72
	21	Kırmızı kurdele bağlama	5	9,80
	22	Yöresel oyunlar	3	5,88
	23	Duvak mevlidi	1	1,96
	24	Testi kırma	2	3,92
	25	Kapı tutma	2	3,92
	26	Damada yemek hazırlatma	2	3,92
	27	Geline kırmızı duvak örtme	1	1,96
	28	Gelin sandığının üzerine oturma	1	1,96
	29	Bayramlaşma/bayram ziyareti	6	11,76
	30	Bayram namazı	4	7,84
	31	Çocuklara hediye verme	2	3,92
	32	Kurban kesme	1	1,96
	33	Oruç tutma	1	1,96
	34	Mezar ziyareti	1	1,96
	35	Sünnet töreni/mevlidi	3	5,88
	36	Aşure yapmak	2	3,92
	37	Eve gelen misafirlerin ayakkabılarını düzenlemek	1	1,96
Çocuklar	1	Hediye götürme/altın takma	10	19,60
	2	Bebek ziyareti	9	17,64
	3	Bebek mevlidi	5	9,80
	4	Kulağa ezan okuma	3	5,88
	5	Bebek çikolatası, şekeri	1	1,96
	6	Nazar boncuğu takma	1	1,96
	7	Bebeğin ilk saçının ağırlığı kadar altın verme	1	1,96
	8	Bebeği yıkama	1	1,96
	9	Cenaze duası (mevlid)	14	27,45
	10	Cenaze namazı	12	23,52
	11	Baş sağlığı dileme/taziye	8	15,68
	12	3,7,40 yemeği	5	9,80
	13	Cenaze evine yemek götürme	2	3,92
	14	Cenaze yıkama	2	3,92
	15	Helva kavurma	1	1,96

Tablo 79 (devam)

Avustralya’da Yaşatılan Türk Gelenek Göreneklerine İlişkin Dağılımlar

		16	Kına gecesi	12	23,52
	Düğün	17	Yöresel çalgılar/müzikler/oyunlar	12	23,52
		18	Takı takma (altın,para)	9	17,64
		19	Gelin alma/çıkarma	8	15,68
		20	Kız isteme	5	9,80
		21	Kırmızı kurdele bağlama	3	5,88
		22	Geline kırmızı duvak örtme	2	3,92
		23	Gelin bohçası	1	1,96
		24	Çeyiz hazırlama	1	1,96
		25	Duvak/gelin mevlidi	1	1,96
		26	Kapı tutma/araba önü kesme	1	1,96
Çocuklar	Bayram	27	El öpme	13	25,49
		28	Bayramlaşma/bayram ziyareti	7	13,72
		29	Harçlık verme/alma	6	11,76
		30	Bayram namazı	4	7,84
		31	Bayram alışverişi/yeni giysiler	3	5,88
		32	Tatlı/şeker ikram etme/yeme/ toplama	2	3,92
		33	Kurban kesme	1	1,96
		34	Bayram temizliği	1	1,96
		35	Kolonya tutma/dökme	1	1,96
	Önemli	36	Sünnet töreni/mevlidi	4	7,84
	günler	37	Kandil geceleri	1	1,96
	Diğer	38	Yola gidenin arkasından su dökme	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 79’deki bulgular katılımcıların Avustralya’da yaşatılan Türk gelenek ve göreneklerine ilişkin gözlemlerini ortaya koymaya yöneliktir. Katılımcıların belirttikleri gelenek görenekler “Doğum”, “Cenaze”, “Düğün”, “Bayram”, “Önemli günler” ve “Diğer” başlıkları altında toplanmıştır. “Doğum” başlığı altında 7, “Cenaze” başlığı altında 8, “Düğün” başlığı altında 13, “Bayram” başlığı altında 6, “Önemli günler” başlığı altında 2 ve “Diğer” başlığı altında 1 kodlama olmak üzere toplam 37 kodlama çıkarılmıştır. Katılımcı ebeveyn gruba ilişkin en sık tekrar den kodlama “Bebek ziyareti (23)” ve “Hediye götürme/altın takma (23)” dır. Bu kodlamaları “Cenaze duası (mevlid) (22)” ve “Gelin alma/çıkarma (22)”, “Kına gecesi (21)” ve “Cenaze namazı (20)” kodlamaları takip etmektedir. Ebeveyn gruba ilişkin en fazla çeşitlilik gösteren kodlamalar “Düğün” başlığı altındadır.

E1 “Doğumda ziyarete gidilir, hediye alınır. Bebeğe diş bulgur günü yapılır. Düğünde kına gecesi, gelin alma ve davul zurnayla. Cenaze duası yapılır camide mevlid, yasin okutulur.” (Kod 1-2-4-8-17-16)

E7 “Ölümde mevlid okunur, 7,40 yemeği sene yemeği yapılır. Düğünde gelin alma var, kına gecesi. Düğünden sonra gelinin evinde duvak mevlidi yapılır.” (Kod 8-11-16-17-26)

E14 “Düğünlerden önce kına gecesi var, gelin alma. Bebek doğunca ziyarete gidilir ve hediye götürülür. Biri öldüğünde cenaze namazı kılınır.” (Kod 16- 17- 1- 2- 9)

E18 “Bayramlarda bayram namazı ve bayram ziyaretleri. Doğumda bebek ziyareti, bebeğe hediye alma. Cenaze varken mevlid ve yemek götürme, cenaze namazı olur.” (Kod 29- 30- 1- 2- 8-12- 9)

E20 “Cenaze evine taziye ziyareti, cenaze namazı. Bebeğe ziyaret ve hediye alma. Eve misafir gelince terlikleri, ayakkabıları düzenleme.” (Kod 10- 9- 1-2- 37)

E22 “Çocuğun kulağına ezan okuma, kırkının çıkmasını bekleme, kırktan sonra ziyaretler, hediyeleşme. Cenazenin yıkanması, cenaze namazı. Kız isteme, kına gecesi, gelin alma bunlar bizim adetlerimiz.” (Kod 1- 2- 3- 6- 16- 14- 9- 20- 17)

E29 “Bebeğe hediye alma, ziyaret. Gelin evden çıkmadan önce erkek kardeşi veya babası geline kırmızı kurdele bağlar. Düğünde yöresel oyunlar oynanır, takı takılır. Cenaze yıkanır, cenaze namazı kılınır. Cenaze evinde yemek verilir ya da götürülür. Yas tutarız.” (Kod 1-2- 21- 23- 18- 14- 9- 12- 15)

E32 “Cenazede yemek yapılır, helva yapılır. Doğumda ziyarete gidilir, hediye götürülür. Çocuğun ilk dişi çıktığında dişini evin en büyüğüne satıyorsun. Yerine demir para alıyorsun dişi sağlam olsun diye. Düğünlerden önce kına gecesi yapılıyor, geline kına yakılıyor. Bayramlarda da çocuklara mutlaka hediye alıyorum.” (Kod 11- 13- 1-2- 4- 17- 31)

E42 “Gelin evden çıkmadan beline kırmızı kurdele bağlanır, başına kırmızı duvak örtülür.” (Kod 21-27)

E45 “Cenaze için 7’sine kadar yemek verilir. 40’ı ve 52’sinde de yemek verilip mevlid okutulur.” (Kod 11- 8)

E49 “Düğünlerde davul zurna çalınır. Üç etek giyilir, folklor kıyafeti yani. Yöreye göre müzik çalınır. Gelin alma yapılır. Damada yemek yaptırılır. Gelin almadan önce kapı tutulur, para istenir. Gelinin sandığının üstüne oturulur ya da. Cenazede de camide lokum dağıtılır.” (Kod 19- 22- 16- 24- 28- 25-13)

Katılımcı çocuk gruba ilişkin “*Doğum*” başlığı altında 8, “*Cenaze*” başlığı altında 7, “*Düğün*” başlığı altında 11, “*Bayram*” başlığı altında 9, “*Önemli günler*” başlığı altında 2 ve “*Diğer*” başlığı altında 1 kodlama olmak üzere toplam 38 kodlama çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlama “*Cenaze duası* (mevlid) (14)” dir. Bu kodlamayı “*El öpme* (13)”,

“Kına gecesi (12)”, “Cenaze namazı (12)” ve “Yöresel çalgılar/müzikler/oyunlar (12)” takip etmektedir. Çocuk gruba ilişkin en fazla sıklık ve çeşitlilik gösteren kodlamalar “Düğün” başlığı altındadır.

Ç1 “Düğünlerde evden kız alma, davul zurna, kına gecesi, çeyizlik ve kız istemeyi biliyorum. Bayramda çocuklara para vermek, bayram namazı, büyüklerin el öpme. Cenaze için cenaze namazı, mevlid ve yemek 7 ve 40.” (Kod 19- 16- 20- 24- 29- 30-27-10- 9- 12)

Ç5 “Düğünlerde çok sesli müzik oynuyor. Türk müzik ve Türk dansları yapıyorlar.” (Kod 17)

Ç6 “Ölümde ve sünnette mevlid yapılır. Sünnet düğünü yapılır. Kına gecesi var, el öpme var.” (Kod 9- 37- 16- 27)

Ç7 “Cenaze olduğunda yemek veriliyor, dua okunuyor, mevlid okunuyor. Bebek ziyaretine gidiliyor. El öpme, bayram alışverişi, bayram öncesi ev temizliği yapılıyor.” (Kod 12- 9- 2- 27- 31- 34)

Ç13 “Cenazede Kur’an okunuyor. Bayramda el öpme, tatlı dağıtılır, harçlık verilir.” (Kod 9- 27- 32- 29)

Ç18 “Doğan bebeğin kulağına ezan okunur ve biri öldüğünde Kur’an okunur.” (Kod 4- 9)

Ç24 “Cenazede helva yapılır. Bayramda para verilir ve daha fazla.” (Kod 15- 29)

Ç29 “Cenaze namazı, Kur’an okuma, ölü evine ziyaret. Doğum için mevlid, hediye alma, ziyaret. Düğün de kız evinde toplanma ve çıkartma. Türk müzikler ve danslar ve düğün adetleri.” (Kod 10- 9- 11- 3-2-1- 19-17)

Ç35 “Bebek çikolatası bebek şekeri hazırlanır, bebeği yıkama. Cenazede başsağlığı. Düğünde takı takma. Bayramda el öpme, şeker, çikolata dağıtılır, kolonya dökülür.” (Kod 5- 8- 11- 18- 27- 32-35)

Ç36 “Cenaze namazı, bebeğin kulağına ezan okuma, el öpme, camiye namaza gitme, harçlık veririz çocuklara, cenaze için başsağlığı.” (Kod 10- 4- 27- 30- 11- 29)

Ç38 “Kına gecesi, bebeğin üzerine boncuk takarlar ve mevlid okutulur.” (Kod 16- 6- 1- 3)

Ç42 “Davul, zurna, gelin alma, takı takılıyor. Bebeğe altın, para takılıyor. Cenazede mevlid okunuyor, cenaze namazı kılınıyor.” (Kod 19- 18- 1- 9-10)

Ç47 “Bebeğin kulağına ezan okunuyor. Bebeğin ilk saç kesildiğinde o saçın ağırlığı kadar altın verilir. Cenaze namazı, bayram namazı, ziyaret, düğünde davul zurna eğlencesi. Yola giderken kovayla su dökme.” (Kod 4- 7- 10- 30- 28- 17- 36)

Ç49 “Cenaze namazı, defnedilir, mevlid, Yasin okutulur, başsağılığına gidilir. Bebek ziyaretine gidilir, altın takılır, bebek mevlidi. Gelin çıkarma, gelin çıkarmada kapı tutulur, para isterler. Çıkarmadan önce kurdele bağlarlar. Başına kırmızı yazma örtülür. Bohça götürülür, takı takılır, davul zurna getirilir, arabanın önü kesilir, para istenir.” (Kod 10- 9- 11- 2-1- 17- 26)

Bulgulara bakıldığında Avustralya’da yaşatılan Türk gelenek-göreneklerine ilişkin oldukça çeşitli uygulamaların gözlemlendiğini söylemek mümkündür. Hem ebeveyn hem de çocuk grubun Türk gelenek göreneklerine ilişkin birikime sahip oldukları söylenebilir. Özellikle iki grupta da en fazla sıklık ve çeşitlilik gösteren gelenek görenekler “*Düğün*” lerle ilgilidir. Avustralya’da yaşayan Türk katılımcı grubun “*Düğün*”le ilgili gelenek göreneklere ilgisi olduğunu ve bunları yaşatmada hevesli olduklarını söylemek mümkündür.

4.3.6.7. Katılımcıların Türkiye ve Avustralya’ya Özgü En Sevdikleri Gelenek Görenek veya Manevi Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 80

Türkiye ve Avustralya’ya Özgü En Sevilen Gelenek Görenek ve Manevi Değerlere İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	Kişi	1 Atatürk	3	5,88
		2 Yeme-içme	35	68,62
		3 Dini bayramlar	12	23,52
		4 Gelenek ve görenekler	11	21,50
		5 Aile/aile birliği/aile bağları	10	19,60
		6 Misafirperverlik	8	15,68
		7 Din ve İslam	8	15,68
		8 Saygı ve sevgi	6	11,76
	Millî ve manevi değerler	9 Millî bayramlar	4	7,84
		10 Halk oyunları	4	7,84
		11 Yardımseverlik	3	5,88
		12 Arkadaşlık	2	3,92
		13 Bayrak	2	3,93
		14 Komşuluk ilişkileri	1	1,96
		15 Sıcakkanlılık	1	1,96
		16 Vatan sevgisi	1	1,96
	Şehir/mekân	17 Kahve	1	1,96
	Sınıflandırılmayan	18 Tatil	1	1,96
		19 Kişilik	1	1,96
		20 Derinlik	1	1,96

Tablo 80 (devam)

Türkiye ve Avustralya'ya Özgü En Sevilen Gelenek Görenek Ve Manevi Değerlere İlişkin Dağılımlar

Çocuklar	Kişi	1	Atatürk	7	13,72
		2	Recep Tayyip Erdoğan	1	1,96
		3	Akrabalar	1	1,96
	Millî ve manevî değerler	4	Yeme-içme	39	76,47
		5	Aile/aile birliği/aile bağları	8	15,68
		6	İslam	7	13,72
		7	Gelenek ve görenekler	6	11,76
		8	Müzik	6	11,76
		9	Bayram	5	9,80
		10	Ay ve yıldız/bayrak	5	9,80
		11	Halk oyunları	4	7,84
		12	Tarih	4	7,84
		13	Misafirperverlik	2	3,92
		14	Yardımseverlik	2	3,92
		15	Sıcakkanlılık	2	3,92
		16	Giyim	2	3,92
		17	Türk dili/Dil	2	3,92
		18	Düğünler	2	3,92
		19	Cömertlik	1	1,96
	Şehir/mekân	20	Birlik ve beraberlik	1	1,96
		21	Vatan	1	1,96
		22	Milliyetçilik	1	1,96
		23	Terbiye	1	1,96
		24	Kültür	1	1,96
		25	İstanbul	3	5,88
		26	Köy	2	3,92
	Sınıflandırılmayan	27	Cami	2	3,92
		28	Kahve	1	1,96
		29	Doğa/tabiat	1	1,96
		30	Osmanlı Devleti	5	9,80
		31	Türk dizileri	4	7,84
		32	Kırmızı/kan	2	3,92
		33	Tatil	2	3,92
	Sınıflandırılmayan	34	Temizlik	1	1,96
		35	Cumhuriyet	1	1,96
		36	Sohbet	1	1,96
		37	Kolonya	1	1,96
		38	Hayat	1	1,96
		39	Kalp	1	1,96
		40	Işık	1	1,96

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 80'deki bulgular katılımcıların Türkiye ve Avustralya'ya özgü en sevdikleri gelenek görenek ve manevi değerlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Katılımcı ebeveyn grubun Türkiye ile ilgili en sevdikleri gelenek, görenek ve manevi değerlere ilişkin 20 kodlama, Avustralya'ya ilişkin 9 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn grubun Türkiye ile ilgili görüşlerine ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Aile bağları/ilişkisi/saygısı/dayanışması (13)” dır. Bu kodlamayı “Bayramlar/bayram

kutlamaları/bayramlaşma (12)”, “Mutfak ve sofrâ kùltürü (7)”, “Sosyal ilişkiler/iletişim/bağlılık (6)” takip etmektedir. Ebeveyn grubun %5,88’i Türkiye ile ilgili sevdikleri bir gelenek, görenek veya manevi bir değer olmadığını belirtmiştir. Avustralya’ya ilişkin sıklık gösteren kodlamalar oldukça düşük orandadır. En sık tekrar eden kodlama “Yılbaşı kutlamaları (3)” ve “Çokkùltürlü ÷lke yapısı (2)” olmuştur. Bunun yanı sıra ebeveynlerin %72,54’ü Avustralya ile ilgili sevdikleri bir gelenek, görenek veya manevî değer olmadığını belirtmiştir.

E4 “Düğünle ilgili gelenekler güzel. Avustralya kùltürüne dair ne var bilmiyorum mesela. Çünkü Türk ve karışık milletlerin yaşadığı bir yerdeyiz.” (Kod 7- Kod 31)

E7 “Herkesin aynı saatte sofraya oturması, ailece yemek yeme alışkanlığı.” (Kod 3- Kod 31)

E8 “Anne-baba ve çocuk ilişkisi ve aradaki saygı bizim kùltürümüzde çok önemli.” (Kod 1- Kod 31)

E11 “Cumhuriyet bayramı, millî bayram kutlamalarını seviyorum. Avustralyalılar dürüştür. Kapılar kilitlenmez, eşyalar kaldırılmaz, balkonlar demirlenmez burada.” (Kod 10- Kod 27)

E13 “Bizim insanımızda olan özel günlerde toplanma, sohbet etme ve iletişim çok hoşuma gider.” (Kod 4- Kod 31)

E14 “Yerde yemek yemek, hatta bulgur pilavı ve yufka ekmekle. Avustralya için de buradaki kahve kùltürünü seviyorum. Türkiye’deki çay kùltürü gibi burada da kahve kùltürü var. İnsanlar burada yemek yemeyle vakit geçirmez. Günde iki öğün yerler.” (Kod 3- Kod 28)

E32 “Köy düğünlerinde kazanlarda yemek yapıp dağıtılması en sevdiğim geleneklerimizden biridir.” (Kod 7- Kod 31)

E34 “Bayram ziyaretleri, millî bayram kutlamaları ve ramazanın coşkusu, hazırlıkları beni çok heyecanlandırır.” (Kod 2- Kod 19- Kod 31)

E35 “Ailenin bir arada yemesi, içmesi çok güzel bir kùltür.” (Kod 1- Kod 31)

E40 “Aile birliği, geniş aile olmak, herkesin bir arada olması, onların arasındaki sevgi, saygı çok müthiş bir şey.” (Kod 1- Kod 31)

E45 “Bayram heyecanı ve kutlaması en sevdiğim şey.” (Kod 2- Kod 31)

Katılımcı çocuk grubun Türkiye ile ilgili en sevdikleri gelenek, görenek ve manevi değerlere ilişkin 24 kodlama, Avustralya'ya ilişkin 12 kodlama çıkarılmıştır. Çocuk grubun Türkiye ile ilgili görüşlerine ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Halk oyunları/folklor (7)*” dır. Bu kodlamayı “*Aile bağları/ilişkileri/saygısı (5)*” ve “*Bayramlar (5)*” takip etmektedir. Çocuk grubun %29,41’i Türkiye ile ilgili sevdikleri bir gelenek, görenek veya manevi bir değer olmadığını belirtmiştir. Avustralya'ya ilişkin sıklık gösteren kodlamalar, ebeveyn grupta olduğu gibi düşük oranda seyretmektedir. En sık tekrar eden kodlama “*Yılbaşı/yılbaşı kutlamaları/Christmas (5)*” ve “*Serbestlik/özgürlük (3)*” olmuştur. Bunun yanı sıra çocukların %68,62’si Avustralya ile ilgili sevdikleri bir gelenek, görenek veya manevi değer olmadığını belirtmiştir.

Ç1 “Türkiye için her şey hoşuma gidiyor. Avustralya için Easter ve Christmas.” (Kod 22- Kod 30- Kod 26)

Ç8 “Türkiye’nin bayramlarını seviyorum. Avustralya’da Avustralya Günü seviyorum. Ama eğlence ve tatil olduğu için seviyorum.” (Kod 3- Kod 28)

Ç9 “Bebek ziyaretini çok seviyorum ve düğünleri çok seviyorum.” (Kod 18- Kod 7- Kod 38)

Ç14 “23 Nisan Çocuk Bayramı’nı çok seviyorum. Özel kıyafetler giyorlar, çok güzel bir bayram.” (Kod 12- Kod 38)

Ç17 “Yeni yılı seviyorum. Her yer çok güzel oluyor, ışıklar...” (Kod 25- Kod 26)

Ç18 “Türkiye’de bayramlar. Avustralya’da Avustralya Günü tatilleri çok güzel.” (Kod 3 - Kod 28)

Ç20 “Türkiye’de çocukların sokaklarda oynaması çok güzel. Avustralya’da bildiğim bir şey yok.” (Kod 15- Kod 38)

Ç22 “Türkiye’de sokaklardaki alışveriş pazarları.” (Kod 17- Kod 38)

Ç25 “Türkiye’de aileler bir aradalar, ayrılmazlar.” (Kod 2- Kod 38)

Ç31 “Halk oyunlarını çok seviyorum. Kendim etkinliklere gidiyorum, oynuyorum. Avustralya’da bildiğim bir şey yok.” (Kod 11- Kod 38)

Ç36 “Din ve ahlak eğitimimi veririm. Ayrıca büyüklere saygıyı çocuklarıma öğretirim. En sevdiklerim bunlar.” (Kod 4- Kod 24- Kod 38)

Ç41 “Türkiye’de daha sıcak bir hava var. Samimiyet var. Avustralya’da her şey daha resmî bir havada. Kuralcılık var. İkisini de seviyorum.” (Kod 14- Kod 31)

Ç43 “Ailece bir araya gelme, aile bağları. Avustralya’da yılbaşı etkinlikleri, eğlenceleri.” (Kod 2- Kod 26)

Ç46 “Türk yemekleri, Büyüklere saygı. Avustralya’daki insanların rahat, serbest bir millet olmaları ve çocuk yetiştirme şekilleri.” (Kod 4- Kod 5- Kod 27- Kod 32)

Türkiye’ye özgü en sevilen gelenek, görenek veya manevî değerlere ilişkin bulgulara bakıldığında iki katılımcı grup için de “Aile” ve “Bayram” kavramlarının ön planda olduğu görülmektedir. Avustralya kültürüne ilişkin bilinen bir gelenek görenek olmadığı belirtilmekle birlikte her iki katılımcının da hemfikir olduğu ve benimsediği konu “Yılbaşı kutlamaları”dır.

4.3.6.8. Katılımcıların Türkçe Bilmeyen Bir Türk Tanıma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 81

Türkçe Bilmeyen Bir Türk Tanıma Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Katılımcılar	Kod No	Kodlar	f	%
Ebeveynler	Tanıyorum	1 Yabancılaşmaya/asimile olmaya/nesil kaybına neden olarak görme	17	33,33
		2 Aykırı bir durum olarak görme	4	7,84
		3 Ana dilini bilme hakkı olarak görme	2	3,92
		4 Çocukları ilgisiz bırakma/büyütme	2	3,92
		5 Ailede son çocuk olma	1	1,96
		6 Dilin sevdirek öğretilmemesi	1	1,96
		7 Ebeveynlerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi	1	1,96
		8 Ebeveynlerin ayrı olması	1	1,96
	Tanımiyorum	9 Türkçe bilmeyen bir Türk tanıdığım yok	23	45,09
	İlgilenmiyorum	10 Saygı duyulması gereken bir tercih	1	1,96
Çocuklar	Tanıyorum	1 Yabancılaşmaya/asimile olmaya/nesil kaybına neden olarak görme	8	15,68
		2 Aykırı bir durum olarak görme	5	9,80
		3 Dil bilme avantajından yoksun kalma	5	9,80
		4 Ana dilini bilmek gerektiğini düşünme	2	3,92
		5 Türk olduğu için Türkçeyi bilmek gerektiğini düşünme	1	1,96
		6 İletişime aykırı bir durum olarak görmeme	1	1,96
	Tanımiyorum	7 Türkçe bilmeyen bir Türk tanıdığım yok	23	45,09
		8 Yabancılaşmaya/asimile olmaya/nesil kaybına neden olarak görme	2	3,92
		9 Aykırı bir durum olarak görme	1	1,96
		10 Saygı duyulması gereken bir tercih	5	9,80

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 81'deki bulgular katılımcıların Türkçe bilmeyen bir Türk tanıma durumları ve bu duruma ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir.

Bu konuya ilişkin görüşler katılımcılar tarafından iki açıdan ele alınmıştır. Birincisi bu duruma *neden olan etkenler*, ikincisi de *duruma ilişkin görüşler* olmak üzere dile getirilmiştir.

Bu durumla ilgili olarak katılımcı ebeveyn grubun görüşlerine yönelik toplam 11 kodlama çıkarılmıştır. Ebeveyn grup için en sık tekrar eden kodlama %45,09 ile Türkçe bilmeyen bir Türk tanıdıkları olmadığına ilişkin kodlamadır. Bu kodlama dışında en sık tekrar eden kodlamalar, ebeveyn grubun Türkçe bilmeyen Türk tanıdıkları olduğuna ilişkindir. Buna göre “*Yabancılaşmaya/asimileye/nesil kaybına neden olarak görme (13)*” , “*Aykırı bir durum olarak görme (4)*” ve “*Ana dilini bilme hakkı olarak görme (2)*”, “*Çocukları ilgisiz bırakma/büyütme (2)* durumları, ebeveyn grubun Türkçe bilmeyen Türk tanıdıklarına yönelik görüşleriyle ilgili en sık tekrar eden kodlamalardır. İlk üç kodlama duruma ilişkin görüşleri içerirken son kodlama duruma neden olarak belirtilen bir görüştür.

E2 “Anne babası Türk olduğu halde hiç Türkçe bilmeyen çocuklar tanıyorum. Biri de benim çocuğum. İlk iki çocuğum biliyor. Son çocuk olması onun dezavantajı oldu diye düşünüyorum.” (Kod 5)

E5 “Türkçe anlayan ama hiç konuşamayan tanıdıklarım var. Ama bizi ilgilendirmez. Kendi tercihleri sonuçta.” (Kod 10)

E7 “İkisinin de (anne ve baba) Türk olup da çocuğun hiç bilmemesi, konuşamaması anormal bence.” (Kod 2)

E11 “Çocuklarıyla ilgilenmiyorlar ki. Herkes işe gümce dalmış.” (Kod 4)

E13 “Onun çocukları hiç Türkçe bilmeyecek ve dil de bitecek nesil de orada son bulacak.” (Kod 1)

E14 “Burada (Avustralya) yaşıyorlarsa buranın dilini bilsin sorun değil ama önce kendi dilini bilecek çocuk. Evin içinde Türksün. Yani ilk önce Türksün sonra dışarıda yabancı.” (Kod 1)

E22 “Türk okullarından yana bıkkınlık var çocuklarda. Severek öğretilmediği için bilmiyorlar. Bilinmesi gerekir ama çocuklar da bir yerde haklı. Sevmeden olmaz.” (Kod 6)

E24 “Ne olursa olsun çocuk ana dilini anlamaktan mahrum bırakılmamalı. Bu nedenle bu durumu doğru bulmuyorum.” (Kod 3)

E28 “Kendileri de Türkçeyi çok bilmeyen aileler oldukları için çocuklarla da Türkçe konuşamıyorlar. Sonra da bir nesil sonra yok oluyorlar.” (Kod 1- Kod 7)

E32 “Anne babanın Türk olduğu evde çocuğun Türkçe bilmemesi utanç verici bana göre.” (Kod 2)

E33 “Anne babanın Türk olduğu evde Türkçe bilinmiyorsa buradaki Türk toplumundan da uzaklaşırlar ve kaybolurlar. Yalnızca Türk olduklarını bilirler ve sonraki nesilde tamamen yok olurlar.” (Kod 1)

E34 “Çocuk kendi ninesi ve dedesiyle iletişim kuramıyor. Bu çok acı verici. Onlar da üzülüyor.” (Kod 1)

E41 “Ana dilini bilmek çocuğun hakkıdır.” (Kod 3)

E44 “Anne de Türk baba da Türk ve çocukları kendi milletinin dilini bilmiyor. Bu çok utanç verici.” (Kod 2)

E46 “Çocuğun kendi diline yabancı kalması çok kötü. Kendi ülkesine gittiğinde yabancılık çekmesi kötü.” (Kod 1)

E47 “Sonuçta bu çocuk Türk ve çocuk dili bilmediğinden akrabalarıyla iletişim kuramıyor. Kendi akrabalarına mesafeli bir yabancı gibi yetişiyor. Ninesine dedesine.” (Kod 1)

E48 “Kendi nesline yabancı büyüyor, kimseyi anlamıyor. Türkçe konuşulunca kendi kabuğuna çekiliyor çocuk. Çok acı, çok yazık.” (Kod 1)

E51 “Bu durum git gide kendi milletine yabancılaşman demektir. Tam Avustralyalı da olamazsın artık çünkü kökenin belli Türksün. Ama dili bilmeyince Türk de olamıyorsun, arada kalıyorsun. Gençlik yıllarımda değil ama yıllar geçtikçe Türkçe bilmeyen çocuklar gördüm. Anne baba Türk olduğu halde ve sayıları gittikçe çoğaldı. En fazla da anne babası ayrı olan çocuklarda bu çok var. Bir de anne babası yoğun çalışan evlerde öyle. İletişim yoksa eğer aralarında çocuk Türkçeyi bilmiyor.” (Kod 1- Kod 4- Kod 8)

Çocuk grubun görüşlerine yönelik toplam 10 kodlama çıkarılmıştır. Çocuk grup için en sık tekrar eden kodlama %45,09 ile Türkçe bilmeyen bir Türk tanıdıkları olmadığına ilişkin kodlamadır. Bu kodlama dışında en sık tekrar eden kodlamalar, ebeveyn grubun Türkçe bilmeyen Türk tanıdıkları olduğuna ilişkindir. Buna göre; “Yabancılaşmaya/asimileye/nesil kaybına neden olarak görme (8)”, “Aykırı bir durum olarak görme (5)” ve “Dil bilme avantajından yoksun kalma (5)” durumları, çocuk grubun Türkçe bilmeyen Türk tanıdıklarına yönelik görüşleriyle ilgili en sık tekrar eden

kodlamalardır. Bunun yanı sıra çocuk grubun %9,80'i Türkçe bilmeyen bir Türk'ün durumunu, "*Saygı duyulması gereken bir tercih (5)*" olarak değerlendirmişlerdir.

Ç1 "Hiç Türkçe bilmeyen tanıdığım var. Çok yanlış çünkü Türk kültürüne ve Türklükten daha da uzaklaşıyorlar ve gelecek nesiller tamamen Türkçe dilini kaybedecekler." (Kod 1)

Ç3 "Biliyorum. Anneannesi, dedesiyle nasıl iletişim kuracak? Türkiye'de nasıl tatil yapacak. Bence çok kötü." (Kod 1)

Ç7 "Var. Keşke bilse kendilerine bir faydası olurdu. Dil bilmek önemli bir şey, avantaj." (Kod 3)

Ç10 "Benim tanıdığım var. Türkiye'de doğmadıysan bile öğrenmen gerekir. İkinci bir dil öğrenmek önemli. Türkçe bizim bağlı olduğumuz toprağın dili. Mesela burada Türk çok. Hem Türkçe hem İngilizce bilmek avantaj. Türkçe bilmezse ayıplarım." (Kod 2- Kod 3)

Ç11 "Anne baba ikisi de Türk. Aynı milletten ve dili öğretmemeleri çok garip. Bence eksiklik." (Kod 2)

Ç12 "Türkçe bilmeyenler var. Burada yaşıyoruz ve İngilizce konuşuyoruz. Anlaşabiliyoruz. Bence sorun yok." (Kod 6)

Ç13 "Biliyorum. Ama ne yaparsa yapsın." (Kod 10)

Ç14 "Var. Anne ve babanın bildiği dili çocuk da öğrenmeli." (Kod 2)

Ç19 "Yok. Ama anne baba konuşuyorsa çocuk da konuşsun." (Kod 9)

Ç20 "Var. Bence kötü bir durum. Anne babanın ana dilini bilmek gerekir." (Kod 2)

Ç22 "Var. Ben doğru yanlış söyleyemem. Çünkü istemiyorlar ve kullanmayacaklarını söylüyorlar." (Kod 10)

Ç25 "Tanımıyorum. Ama çocuğu bu dili hiç bilmeyecek. Nereden geldiğini bilmeyecek." (Kod 8)

Ç38 "Var. Bence kötü bir durum. Kendi geçmişine yabancı kalıyor." (Kod 1)

Ç44 "Evet tanıyorum. Kendi diline yabancı olması utanç verici. Kendi dilini bilmesi lazım." (Kod 4)

Ç45 "Var. Bir Türk olarak Türkçeyi öğrenmek zorunda olduğumuzu düşünüyorum." (Kod 5)

Ç47 “Tanıyorum. Utanç duyulacak bir şey. Anne babanın bildiği bir dili bilmesi gerekir.” (Kod 2)

Ç49 “Tanıdığım var. Anne babası Türk ve Türkçe bilmiyor. Çok üzücü bir durum. Onlar Türkçe konuşurken hiç anlamayacak ve bir dil daha bilecekken bilmeyecek.” (Kod 2- Kod 3)

Ç50 “Var. Bu bence geçmiş silmek demek. Çocuğu olduğunda öğretmez ve tamamen kaybolur.” (Kod 1)

Bulgulara göre her iki katılımcı grubun çevrelerinde Türkçe bilmeyen ama Türk olan tanıdıkları bulunmaktadır. Katılımcıların bu duruma ilişkin üzerinde yoğunlaştıkları görüşler “Yabancılaşmaya/asimileye/nesil kaybına neden olarak görme” ve “Aykırı bir durum olarak görme” şeklindedir.

4.3.6.9. Ebeveynlerin Dil ve Kimliklerini Korumaya Yönelik Yaptıkları Uygulamalara İlişkin Bulgular

Tablo 82

Dil ve Kimliği Korumaya Yönelik Yapılan Uygulamalara İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Evet, yapıyorum	1	Türkçe konuşmak/dili konuşarak yaşatmaya çalışma	13	25,49
	2	Bilinen gelenek-görenekleri yerine getirme/sürdürme/çocuklara öğretme	7	13,72
	3	Türkiye ziyaretlerini sık tutma	5	9,80
	4	Çocuklarla bire bir ilgilenme	4	7,84
	5	Özel gün kutlamalarını, millî bayramları hatırlama/öğretme	3	5,88
	6	Türklerin daha yoğun yaşadığı yerde yaşamayı tercih etme	2	3,92
	7	Çocuklara Türk kimliği çıkarma	2	3,92
	8	Caminin sosyal imkânlarından/çevresinden yararlanma	2	3,92
	9	Avustralya’daki Türk çevreyle görüşmeye özen gösterme	2	3,92
	10	Türkçe kitaplar alma/okuma/okutturma	2	3,92
	11	Çocuklara Türk tarihini anlatma	2	3,92
	12	Çocukları Kur’an kursuna gönderme	1	1,96
	13	Türkçe dizi/film izleme/izletme	1	1,96
	14	Çocuklara Türkçe dersi aldırma	1	1,96
	15	Türklerle evlilik yapma	1	1,96
Hayır, yapmıyorum	16		18	35,29

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 82’deki bulgular katılımcı ebeveyn grubun Avustralya’da dil ve kimliklerini korumak adına yaptıkları uygulamaları ortaya koymaya yöneliktir. Veriler yalnızca

ebeveyn gruptan toplanmıştır. Ebeveyn grubun %64,70'i Avustralya'da dil ve kimliklerini koruma adına yaptıkları birtakım uygulamalar olduğunu belirtirken 35,29'u dil ve kimliklerini korumak adına herhangi bir şey yapmadıklarını belirtmiştir. Buna göre dil ve kimliği koruma adına yapılan uygulamalara ilişkin 15 kodlama çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlama “*Türkçe konuşmak/dili konuşarak yaşatmaya çalışma* (13)” olmuştur. Bu kodlamayı “*Bilinen gelenek-görenekleri yerine getirme/sürdürme/çocuklara öğretme* (7)”, “*Türkiye ziyaretlerini sık tutma* (5)” ve “*Çocuklarla birebir ilgilenme* (4)” takip etmektedir.

E1 “Doğum, düğün, cenaze gibi durumlarda Türklerin yaptıkları şeyleri çocuklarıma öğretiyorum. Mesela bebek doğunca ziyaret ediyoruz, hediye alıyoruz. Diş çıkardığında diş bulgur günü yapıyoruz. Düğünlerden önce kına gecesi yapıyoruz. Davul zurna ile gelin alıyoruz. Cenazelerde mevlid okunuyor. Bunları öğretiyorum.” (Kod 2)

E2 “Kültürel yaşamı sürdürmek için bildiklerimizi devam ettirmeye çalışıyoruz.” (Kod 2)

E4 “Özel bir şey yapacak zaman yok, hep çalışıyoruz.” (Kod 16)

E7 “Çocuklarıma Türkçe konuşuyorum. Türkçe öğretmeye çalışıyorum. Türk olduğumuzu her fırsatta söylüyorum. Bir de burada çocuklar kendilerine Türk dövmesi yaptırır, Türk bayrağı kolyesi takarlar. Severler yani bu tip şeyleri. Utanmazlar. Çok kültürlü yapıya saygılı bir devlet ve bir ülke bura. Mesela bir Çinli mimarisini buraya rahatlıkla yapabilir. Kimse ses etmez, buna zenginlik olarak bakar. Ben buraya fırınımı kurarım, ekmek yaparım ve komşularıma ikram ederim. “Fresh Turkish bread” derim, ikram ederim. Onlar da bundan memnuniyet duyar.” (Kod 2- Kod 1)

E8 “Türkçe konuşuyorum. Her yerde her fırsatta Türk’üm diyorum.” (Kod 1)

E9 “Dilimi konuşmayı tercih ediyorum burada Türk arkadaşlarım arasında.” (Kod 1)

E10 “Türklerin daha yoğun yaşadığı yere taşındım. Şehir merkezinde oturdum ama buraya (Auburn) taşındım. Başka yerde yaşarken ismimizin telaffuzu bile değişti gitgide. Çocuğuma M..., diyorum. Bana hiç ses vermiyor, adını unuttu çocuk. Ben de işi gücü bıraktım, taşındım.” (Kod 6)

E11 “Çocuklarım doğar doğmaz Türk kimliklerini çıkardım.” (Kod 7)

E13 “Auburn Cami’ye üyeyiz. Orada kendimiz gibi insanlarla görüşüp kimliğimizi koruyoruz. Sohbet yapıp etkinliklere katılıyoruz.” (Kod 8)

E14 “Eşim beni çalıştırmadı. Çocuklarımın başında durup ilgilenmem için. Onların dillerini, kültürlerini kaybetmelerini istemedim. Buradaki aileler genellikle para kazanacağız diye çocuklarını unutuyorlar. Biz çocukların eğitimine çok para harcayıp minimum parayla evi idare etmeye çalıştık. Auburn’ da Türkler çok. Türklerin çok olduğu semtte kalıyoruz bilerek. Çünkü başka semtte Türk çok yok ve oradakiler daha da yitip gidiyorlar.” (Kod 6- Kod 4)

E17 “Yalnızca dinimizi korumak ve kaybetmemek adına bir şeyler yapıyoruz.” (Kod 16)

E19 “Türk insanlarla görüşmeye özen gösteriyorum. Yabancıların yaşantısına ayak uydurmak istemiyorum, uyduramayız zaten.” (Kod 9)

E20 “Cami ile bağlantımızı sıcak tutuyoruz. Çocuklarımı da götürürüm mutlaka. Bizim için sosyalleşme yeri orası.” (Kod 8)

E25 “Hemşehriler olarak bir araya gelip toplanıyoruz. Çocukları da getiririz bir araya. Sosyal çevreleri olsun diye. Konuşsunlar, kaynaşsınlar isteriz.” (Kod 9)

E26 “Geleneklerimizi sürdürmeye çalışırız. Özellikle düğünlerimiz için. Çünkü kızlarım çok.” (Kod 2)

E27 “Türkçe konuşmaya özen gösteriyorum. Kendi milletimizle ilgili gördüklerimi, bildiklerimi öğretmeye çalışıyorum çocuklarıma. Türklere özgü objeleri koruyorum, biriktiriyorum, çocuklarıma gösteriyorum. Ben yürüğüm. Yörüklere özgü eski objelerin koleksiyonunu yapıyorum.” (Kod 2- Kod 1)

E28 “Çocuklarımla tarih konuşuyoruz akşamları. Tarihi sohbetler yapıyoruz. Çünkü çocuklara buradaki okullarda Türk tarihi anlatılmıyor. Tarihini bilmeyen dilini de bilmez, bilmeyi önemsemez ve koruyamaz bence. Türkiye’den kitaplar getiriyoruz. Kütüphane üyeliğimiz de var. Kitap okuyoruz bol bol. Çocuğa “Oku, okumalısın” demiyoruz. Biz de oturup onunla birlikte okuyoruz.” (Kod 4- Kod 10)

E29 “Evde sık sık Türkçe dizi/film izliyoruz. Sık sık da Türkiye’ye gidiyoruz.” (Kod 13)

E30 “Türkçe konuşurum çocuklarımla ve yoğun bir şekilde hem hafta içi hem de hafta sonu Türkçe dersine gönderdim.” (Kod 1- Kod 14)

E33 “Çocuklarımla Türkçe konuşurum. Millî bayram kutlamalarına giderim. Onlara tarihimizi anlatırım bildiğim kadar ve evimde Türk bayrağı bulundururum.” (Kod 5- Kod 1- Kod 11)

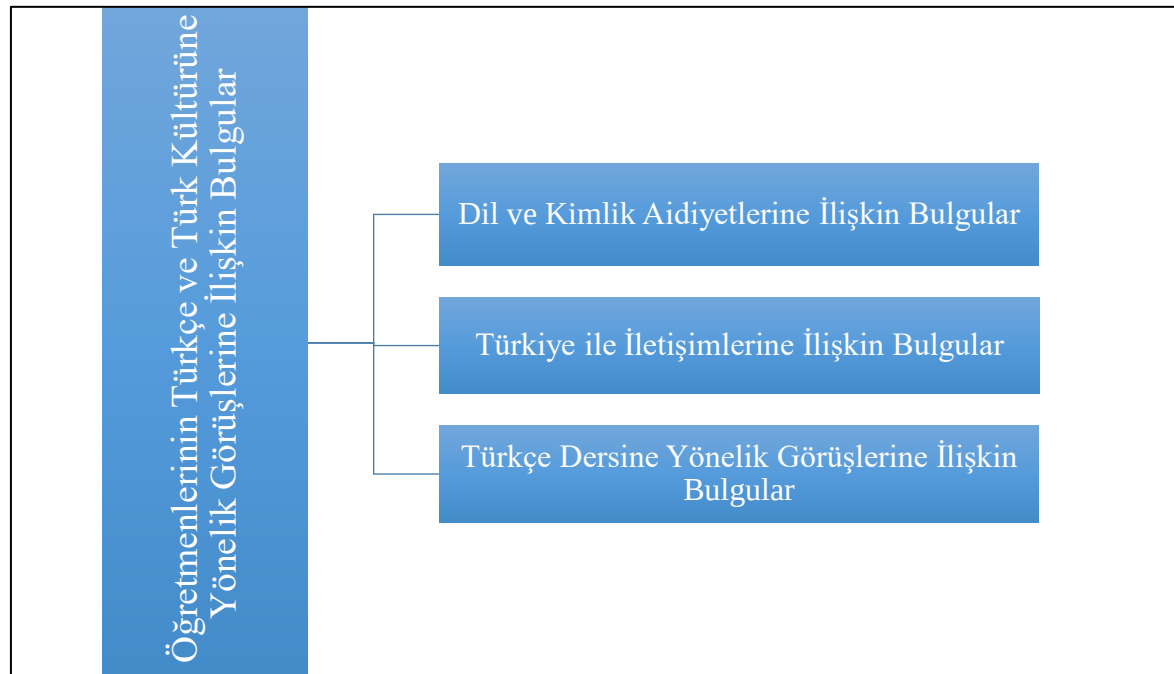
E45 “Çocuklarımla festivallere gidiyoruz Türk festivalleri bayramlarını yaşatmaya çalışıyoruz. Ayrıca Türkçeyi yaşatmak için konuşmaya özen gösteriyoruz.” (Kod 5- Kod 1)

E49 “Çocuklarıma Türklerle evlenme şartı koydum. Türkiye ziyaretlerini sık tutmak ve akrabalarla ilişkileri sıcak tutmak da bir diğer yaptığımız şey.” (Kod 3- Kod 15)

Bulgulara göre katılımcı ebeveyn grubun Avustralya’da dil ve kimliklerini korumak amacıyla çeşitli uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Evde Türkçe konuşmak ebeveynlere göre dil ve kimliği koruma adına yapılan en yaygın davranışlardandır. Buna rağmen dil ve kimliği korumaya yönelik hiçbir şey yapmayan katılımcıların sayısı dikkat çekici bir orandadır.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürüne ilişkin görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin dil ve kimlik aidiyeti, Türkiye ile iletişim durumları, Türkçe Dersine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.



Şekil 10. Üçüncü alt probleme yönelik basamaklar

4.3.7. Öğretmenlerin Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Bulgular

4.3.7.1. Öğretmenlerin Ana Dillerine İlişkin Bulgular

Tablo 83

Öğretmenlerin Ana Dillerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkçe	9	90
2	Hem Türkçe hem İngilizce	1	10
Toplam		10	100

Tablo 83’e bakıldığında çalışma grubundaki öğretmenler ana dilleri olarak yalnız Türkçe veya hem Türkçe hem İngilizce olarak görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların 9’u ana dilinin Türkçe olduğunu 1’i ise hem İngilizce hem de Türkçe olduğunu belirtmiştir.

Ö3 “İlk kullanılan dil hangisiyse o düşünce diliniz olur. Düşünce dili ana dili demektir. Benim düşünce dilim Türkçe olduğu için ana dilim Türkçedir.” (Kod1)

Ö5 “Ana dilim için Türkçe derim. Çünkü düşüncelerim zihnimde Türkçe oluşuyor. Her şey aklıma ilk Türkçe geliyor. Ayrıca yabancı dilde bir şey okurken yine bunun Türkçesini düşünerek okuyorum. Bu yüzden bence benim ana dilim Türkçe.” (Kod 1)

Ö7 “Türkiye’de İngilizce öğretmenliği okudum. Bana bu soru orada da yöneltilmişti. Sanırım iki ana dilim var. Hem İngilizce hem Türkçe. Evin içinde Türkçe konuşuluyordu dışarıda da sürekli İngilizce. O yüzden yarı yarıya yer kaplıyor hayatımda.” (Kod 2)

Ö10 “Ana dilim tabi ki Türkçe.” (Kod 1)

4.3.7.2. Öğretmenlerin İlk Öğrendiği Dile İlişkin Bulgular

Tablo 84

Öğretmenlerin İlk Öğrendiği Dile İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkçe	8	80
2	Hem Türkçe hem İngilizce	2	20
Toplam		10	100

Katılımcıların ilk öğrendikleri dile ilişkin bilgilerin yer aldığı Tablo 84’e bakıldığında öğretmenlerin 8’i ilk öğrendikleri dilin Türkçe olduğunu, 2’si ise hem Türkçe hem de İngilizceyi bir arada öğrendiklerini ifade etmiştir.

Ö1 “İlk öğrendiğim dil Türkçe. Çünkü Türkiye’den geldim buraya.” (Kod 1)

Ö5 “İngilizce ve Türkçeyi bir arada öğrendim.” (Kod 2)

Ö7 “İngilizce ve Türkçe bir arada. Çünkü evde annem ve babamın Türkçe konuştuğunu hatırlıyorum ama Türkçeye İngilizce cevap verdiğimi de hatırlıyorum.” (Kod 2)

4.3.7.3. Öğretmenlerin Ana Dili Tanımlarına İlişkin Bulgular

Tablo 85

Öğretmenlerin Ana Dili Tanımlarına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Anneden öğrenilen dil	4	40
2	İlk öğrendiğim dil	2	20
3	İnsanın kendini ifade edebildiği ilk dil	2	20
4	İnsanın düşündüğü dil, düşünce dili	2	20
5	Evde aileyle konuşulan dil	1	10
6	Annemin konuştuğu dil	1	10
7	İnsanın kendini en güzel ve rahat ifade edebildiği dil	1	10
8	İnsanın aklına ilk gelen dil	1	10
9	Akrabalarla konuşulan dil	1	40

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Çalışma grubundaki öğretmenlerin ana dili tanımlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 85’e bakıldığında ana dili tanımlarına ilişkin 9 kodlama çıkarılmıştır. Buna göre katılımcı öğretmen grup için en sık tekrar eden kodlama “*Anneden öğrenilen dil* (4)” dir. Bu kodlamayı yakın oranlarla takip eden diğer kodlamalar “*İlk öğrendiğim dil* (2)”, “*İnsanın kendini ifade edebildiği ilk dil* (2)”, “*İnsanın düşündüğü dil, düşünce dili* (2)” dir. Katılımcılar daha çok anneden öğrenilen dilin ana dili olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Ö1 “Ana dili anneden öğrenilen dil demektir.” (Kod 1)

Ö2 “Anneden ilk öğrenilen dildir.” (Kod 1)

Ö3 “Ana dili insanın kendini ifade ettiği, edebildiği ilk dildir. İlk kullanılan dil hangisiyse o düşünce diliniz olur. Düşünce dili ana dili demektir.” (Kod 3- Kod 4)

Ö4 “Bana göre ana dili, anneden öğrenilen ilk dildir.” (Kod 1)

Ö5 “Bana göre ana dili düşünce dilidir. Benim düşüncelerim ilk Türkçe gelir aklıma. Türkçe düşünürüm. Yabancı dilde bir şey okusam da Türkçesini düşünürüm. İnsanın aklına ilk gelen dil, düşünce dilidir diyebilirim.” (Kod 4- Kod 8)

Ö6 “Ana dili insanın kendi duygu ve düşüncelerini en güzel ve en rahat ifade edebildiği araç bir dildir.” (Kod 7)

Ö7 “Bana göre ana dili evde ilk konuşulan dildir.” (Kod 5)

Ö8 “İnsanın kendini anlatabildiği ilk dil onun ana dilidir. Ana dili evde aile ile ve akraba çevresiyle konuşulan dildir.” (Kod 3- Kod 5- Kod 9)

Ö9 “Ana dili ilk öğrendiğim ve annemin konuştuğu dildir.” (Kod 2- Kod 6)

Ö10 “Ana dili çocuğun annesinden duyup, öğrenip konuşmaya başladığı dildir. Genelde ilk öğrenilen dildir.” (Kod 1- Kod 2)

4.3.7.4. Öğretmenlerin Ana Dilleri Dışında Bildikleri Dillere İlişkin Bulgular

Tablo 86

Öğretmenlerin Ana Dilleri Dışında Bildikleri Dillere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	İngilizce	8	80
2	İngilizce ve diğer	1	10
3	Yok	1	10
Toplam		10	100

Tablo 86’ya göre katılımcı öğretmen grubun 8’i ana dilleri olarak belirttikleri Türkçe dışında yalnız İngilizce bildiklerini, 1’i İngilizce ve başka bir dil bildiğini, 1 kişi ise hem Türkçe hem İngilizceyi ana dili olarak gördüğünden ana dili olan bu iki dil dışında başka bir dil bilmediğini belirtmiştir.

Ö1 “Ana dilim Türkçe. Bunun dışında İngilizce ve Arapça biliyorum.” (Kod 2)

Ö4 “Ana dilim Türkçe. Türkçenin dışında İngilizce biliyorum.” (Kod 1)

Ö7 “Hem İngilizce hem Türkçe ana dilim gibi olduğu için başka bildiğim dil yok.” (Kod 3)

4.3.7.5. Öğretmenlerin Kimliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 87

Öğretmenlerin Kimliklerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Hem Türk Hem Avustralyalı	6	60
2	Türk	4	40
Toplam		10	100

Tablo 87’ye göre öğretmenlerin 6’sı kendini “*Hem Türk hem Avustralyalı*” hissederken 4’ü “*Türk*” hissettiğini belirtmiştir.

Ö3 “Kendimi hem Avustralyalı hem de Türk hissediyorum ancak Türkiye’ye gidince kendimi tamamen oraya ait hissediyorum. Çünkü akrabalık ilişkileri de dâhil tüm duygusal yönelme oraya ait. Burada bulunma amacıma bile bakacak olursak yine ora için. Burada yaptığım her şeyin oraya yaradığını düşünüyorum.” (Kod 1)

Ö4 “Yaklaşık otuz yıldır buradayım. Ömrümün yarısı burada geçti yarısı Türkiye’de geçti. Türkiye’yi çok seviyorum. Her zaman yeri bende ayrı kabul ediyorum ama buraya da alıştım. Çok uzun süredir buradayım. Kendimi hem Türk hem de Avustralyalı hissediyorum.” (Kod 1)

Ö6 “Uzun yıllardır burada olmama rağmen kendimi hala Türk hissediyorum.” (Kod 2)

Ö7 “İki ülkede de yaşadım, iki dili de biliyorum o yüzden hem Türk hem de Avustralyalı hissediyorum.” (Kod 1)

Ö9 “Kendimi daha çok Türk hissediyorum.” (Kod 2)

4.3.7.6. Öğretmenlerin Avustralya’daki Statülerine İlişkin Bulgular

Tablo 88

Öğretmenlerin Avustralya’daki Statülerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Vatandaş	9	90
2	Göçmen	1	10
Toplam		10	100

Tablo 88’e göre öğretmenlerin 9’u kendilerini Avustralya’da “*Vatandaş*” olarak görürken, 1’i “*Göçmen*” olarak gördüğünü ifade etmiştir.

Ö3 “Kendimi buranın vatandaşı olarak görüyorum. Uzun yıllardır buradayım.” (Kod 1)

Ö6 “Buranın vatandaşıyız evet ama kendimi burada bir göçmen olarak görüyorum.” (Kod 2)

4.3.7.7. Öğretmenlerin Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 89

Öğretmenlerin Kendilerini En İyi İfade Ettikleri Dile İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkçe	2	20
2	İngilizce	0	0
3	Türkçe ve İngilizce eşit	3	30
4	Daha çok Türkçe	5	50
5	Daha çok İngilizce	0	0
Toplam		10	100

Tablo 89 incelendiğinde öğretmenlerin 5’inin kendilerini “*Daha çok Türkçe*”de, 3’ünün “*Türkçe ve İngilizce eşit derece*”de, 2’sinin ise “*Yalnız Türkçe*”de daha iyi ifade ettikleri görülmektedir.

Ö5 “Hem İngilizce hem de Türkçede kendimi ifade edebiliyorum ama daha çok Türkçede.” (Kod 4)

Ö6 “Ben gerçekten kendimi Türkçede daha iyi ifade ettiğimi düşünüyorum ama zaman zaman Türkçem İngilizceden etkileniyor, bunu hissediyorum. Buranın eğitimiyle ilgili konuşacağım zaman düşüncelerimi İngilizce olarak ifade edince daha iyi hissediyorum. Ama sosyal yaşamda, ev yaşamımda Türkçede daha rahat hissediyorum. Kendimi yüzde yüz Türk olarak hissetmemin de etkisi var.” (Kod 1)

Ö7 “Kendimi iki dilde de ifade edebiliyorum ancak Türkçede daha fazla.” (Kod 4)

Ö8 “Her iki dilde de kendimi yeterince ifade edebiliyorum.” (Kod 3)

Ö9 “Kendimi her zaman Türkçede daha fazla ifade edebiliyorum.” (Kod 4)

Ö10 “Uzun yıllardır burada bulunduğum için İngilizceye de yeterince hâkimim. Bu yüzden hem İngilizce hem Türkçe.” (Kod 3)

4.3.7.8. Öğretmenlerin Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 90

Öğretmenlerin Türkçeyi Bilmenin Önemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımları

Kod No	Kodlar	f	%
1	Kültür dili olması/kültürü koruma ve devam ettirme	5	50
2	Dili öğretme misyonunun olması	4	40
3	Ana dili olması	4	40
4	Dil bilmenin avantaj ve zenginlik olması	3	30
5	İki kültür arasında köprü olması	2	20
6	Bağlılık duyulan ülkenin dili olması/bağ kurması	2	20
7	Kimlik kazandırma/kimliği yansıtmaya	2	20
8	Kökenini bilme/hatırlama	1	10
9	Yabancılar dili ve kültürü öğretme/tanıtma	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 90’da Türkçe bilmenin önemine ilişkin bilgilerin yer aldığı toplam 9 kodlama çıkarılmıştır. Türkçenin “*Kültür dili olması/kültürü koruma ve devam ettirme (5)*” yi sağlaması, “*Dili öğretme misyonunun olması (4)*” ve “*Ana dili olması (4)*” gibi başlıca kodlamalar, öğretmenler açısından Türkçeyi bilmenin önemini yansıtmaktadır. Bunların yanı sıra sırasıyla “*Dil bilmenin avantaj ve zenginlik olması*”, “*İki kültür arasında köprü olması*”, “*Bağlılık duyulan ülkenin dili olması/bağ kurması*”, “*Kimlik kazandırma/kimliği yansıtmaya*” “*Kökenini bilme/hatırlama*”, “*Yabancılar dili ve kültürümüzü öğretme/tanıtma*” da Türkçe bilmenin önemine ilişkin belirtilen görüşlerdendir.

Ö1 “Burada (Avustralya) camide yarı zamanlı Türkçe öğretmenliği yapıyorum. Çocuklara bildiklerimi öğretiyorum. Unutmamalarını sağlamaya çalışıyorum. Sadece bu yüzden bile Türkçe bilmem önemli. Ayrıca bana göre Türkçe bilmemek kültüründen kopmak demek. Türkçe benim ana dilim Türkçe bilmek bana nereden geldiğimi hatırlatır.” (Kod 1- Kod 2- Kod 3- Kod 8)

Ö2 “Türkçe benim ana dilim. Beni milletime ve memleketime bağlıyor. Bu bağın devamı için dili bilmek önemlidir.” (Kod 6- Kod 3)

Ö3 “Türkçe benim kültürümün bir parçasıdır ve devamlılığı için önemlidir. Bu kültürü yaşatmak için bir çaba sarf ediyorsak buna önem verdiğimiz içindir. Sadece Türklere değil aynı zamanda buradaki yabancılar da bu dili öğretme misyonunu üstlenebiliriz. Aynı şekilde tarihimizi ve kültürümüzü onlara tanıtabiliriz, öğretebiliriz. Bu çok gurur verici.” (Kod 1- Kod 2- Kod 9)

Ö4 “Öncelikle ana dilim olması Türkçeyi benim açımdan önemli kılıyor. Daha sonra dili burada yaşatma çabamız var. Ayrıca bu bizim kültürümüzün dili bu kültürün devamı için Türkçe bilmemiz önemli.” (Kod 1-2-3)

Ö5 “Burada yaşadığınız için İngilizceyi zaten biliyorsunuz. Ama Türkçeyi de bilmek sizi arada kalmaktan kurtarıyor. İki kültür arasındaki yaşamı kolaylaştırıyor. Size bir kimlik sunuyor. Bunun yanı sıra tabi fazladan dil bilmenin avantajlı yanı var. (Kod 5-7-4)

Ö6 “Her şeyden evvel kendimize Türk diyebiliyorsak bu dilimiz sayesinde. Dilimiz, ülkemizle ve milletimizle bağımızdır aynı zamanda. Burada Türkçe öğretmenliği yaparak hem bu dilin öğretilmesini hem de kültürün sürdürülmesine katkı sağladığımı düşünüyorum. Dilimiz aynı zamanda bizim kültürümüz. (Kod 1-2-6)

Ö7 “Türkçe ana dilimiz ve burada yaşıyor olsak bile bir dil daha bilmek zenginliktir.” (Kod 3-4)

Ö8 “Bir lisan bir insan, iki lisan iki insan demektir. Türkçe ve İngilizce bilmek iki ülke, iki dil ve iki kültür arasında geçiş demek köprü demektir.” (Kod 5- Kod 4)

Ö9 “Kültürümüzün sürdürülmesi için de dilimiz gerekli diye düşünüyorum. (Kod 1)

Ö10 “Burada yabancı bir toplum içerisinde var olabilmek kimlik oluşturabilmek ve kendine Türk diyebilmek için Türkçe bilmek şarttır bana göre. Kimlik oluşturmak adına topluma kimlik kazandırmak adına Türkçe önemlidir.” (Kod 7)

4.3.7.9. Öğretmenlerin Türkiye'ye Dönmeyecek Olma Durumunda Türkçeyi Bilmek İsteme Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 91

Türkiye'ye Dönmeyecek Olma Durumunda Türkçeyi Bilmek İsteme Durumuna İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
İsterim	1	Türk olduğum için/kimlik kazandırdığı için	5	50
	2	Dili şimdiki ve gelecek nesillere öğretip yaşatmak için	5	50
	3	Ana dilim olduğu için	4	40
	4	Duymak ve konuşmak hoşuma gittiği için	3	30
	5	Kültürü devam ettirmek için	2	20
	6	Türkiye ile temas/ akrabalar ve arkadaşlarla konuşmak için	2	20
	7	Dili ve kültürü farklı milletlere öğretmek için	1	10
Gerek yoktur	8		0	0
Kararsızım	9		0	0

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğretmenlerin Türkiye'ye dönmeyecek olma durumunda Türkçeyi bilmek isteme durumlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 91'de toplam 7 kodlama çıkarılmıştır. Öğretmenlerin tamamının olumlu yönde görüş belirttiği tabloda en sık tekrar edenler; “Türk olduğum için/kimlik kazandırdığı için (5)”, “Dili şimdiki ve gelecek nesillere öğretip yaşatmak için (5) kodlamaları olmuştur. Bu kodlamaları “Ana dilim olduğu için (4)”, “Duymak ve konuşmak hoşuma gittiği için (3)”, “Kültürü devam ettirmek için (2)”, “Türkiye ile temas/ akrabalar ve arkadaşlarla konuşmak için (2)”, “Dili ve kültürü farklı milletlere öğretmek için (1)” kodlamaları takip etmektedir. Öğretmenlerin Türkiye'ye dönmeyecek olsalar bile Türk olma, Türkçeyi kullanma, öğretme, Avustralya'da yaşatma misyonunu üstlendikleri için Türkçe bilmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ö1 “Dilimi duymak ve konuşmak hoşuma gidiyor. Daha önce de söylediğim gibi bu dili öğretmeye çalışıyorum. Ülkeme gidip gitmemek önemli değil. Ben burada da yaşamasını, konuşulmasını sağlamaya çalışıyorum.” (Kod 4-2)

Ö2 “Sadece Türk olduğum için ve Türk kimliğimi korumak için bile bu dili bilmem gerekir. Türkiye'ye hiç gitmeyecek olsam bile.” (Kod 1)

Ö3 “Dil, kültürün bir parçasıdır. Kültürün yaşatılması için ona ihtiyacımız var. Türkiye'ye hiç gitmeyecek olsam da Türkçeyi elbette bilmek isterim çünkü Türkçeyi Türklerin yanı sıra yabancılara da öğretmenin mutluluğunu yaşıyorum. Bu dili öğretirken aynı zamanda kendi insanımızı anlatmış oluyorum. Kendi güzelliklerimizi, geçmişimizi, tarihimizi onlara

anlatıp onlara dokunabiliyorum. Bizim insanımızın ve yaşantımızın güzelliğini göstermek için bir fırsat olarak görüyorum ve dili bunun için kullanıyorum...” (Kod 5- 7)

Ö4 “Tabi ki. Çünkü bu kültürün buradaki devamlılığı için gerekli ayrıca biz Türk’üz, neden ana dilimizi bilmeyelim. Burada yaşıyor olmak bu gerçeği değiştirmez. (Kod 5- 1- 3)

Ö5” Hiç gitmeyecek olsam da bilmek isterim sonuçta o bana bir kimlik sağlıyor. Kendime Türk diyebiliyorum. Ayrıca buradaki Türklere ve gelecek diğer nesillere dilimizi öğretmek isterim.” (Kod 1-2)

Ö6 “Kendime Türküm diyebilmem için, ana dilim olarak kabul ettiğim için, bu dili öğrettiğim için ve dahası dilimi seviyorum, konuşmayı dilimi duymayı seviyorum, öğretmeyi seviyorum bunlar için bile bir gün Türkiye ile bağım kalmasa dahi Türkçe bilmem gerekir diye düşünüyorum.” (Kod 1-4-3-2)

Ö7 “Ana dilimizi Türkiye’de yaşamıyor olsak da bilmeliyiz. Ayrıca Türkiye’ye dönmeyecek olsak bile orayla bağımız var akrabalarımız, arkadaşlarımız var.” (Kod 3-6)

Ö8 “Türkçeyi ana dilim olduğu için unutmak istemem. Dilimi duymak, burada iki dili birden konuşabilmek beni çok mutlu hissettiriyor. Ayrıca akrabalarım hep Türkiye’de. Onlarla iletişim kurmam lazım.” (Kod 4-3-6)

Ö9 “Burada Türkçe öğretiyor olmak bile Türkiye’ye gitmesek de dilimizi bilmenin gerekli olduğunu gösteriyor bence.” (Kod 2)

Ö10 “Daha da çok isterdim. Çünkü Türkçeyi daha da sınırlı bir alanda öğretmek, konuşmak gerekecek dolayısıyla yaşatmak için çok daha fazla iş düşer. Temel olarak yaşatmaktır amaç. Çünkü dil olmasa biz de kendimize Türk diyemeyiz. Şu anda dünya çok farklı bir konumda. Teknoloji sayesinde dünya küçülüyor. Her şey burada zaten. Gitmenize gerek yok... Türkçe bilmek sadece Türkiye’ye gitmekle ilgili bir durum değil artık.” (Kod 1-2)

4.4.2. Öğretmenlerin Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Bulgular

4.4.2.1. Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 92

Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Etme Durumlarına İlişkin Dağılımları

Kod No	Kodlar	f	%
1	Evet	10	100
2	Hayır	0	0
Toplam		10	100

Tablo 92 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin hepsinin Türkiye'ye gittikleri görülmektedir. Daha önce Türkiye'ye gitmemiş olan katılımcı bulunmamaktadır.

4.4.2.2. Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 93

Öğretmenlerin Türkiye'yi Ziyaret Sıklıklarına İlişkin Dağılımları

Kod No	Türkiye'ye gitme sıklığı	f	%
1	İki yılda bir	3	30
2	3-6 yılda bir	4	40
3	Belirli bir süre yok	3	30
Toplam		10	100

Tablo 93'te öğretmenlerin Türkiye'yi ziyaret sıklıklarına yer verilmiştir. Buna göre katılımcı öğretmen grubun %30'u iki yılda bir, %40'ı 3-6 yılda bir Türkiye'yi ziyaret etmektedir. Katılımcıların %30'u ise Türkiye ziyaretleri için belli bir süre olmadığını belirtmiştir.

Ö3 “Burada kendi işlerimi oturtana kadar düzenli gidemedim. Arayı epey açtığım zamanlar oldu. Ama ondan sonra üç yılda bir neredeyse gidebiliyorum.” (Kod 2)

Ö4 “Belli bir süre yok. Ne zaman fırsat bulursam o zaman gidiyorum. İşlerimize bağlı oluyor genelde.” (Kod 3)

Ö5 “Türkiye ziyaretlerimiz genelde beş senede bir oluyor.” (Kod 2)

Ö6 “İhtiyaç durumuna göre değişebiliyor. Belli bir süre yok.” (Kod 3)

Ö7 “Yaklaşık bir buçuk iki yılda bir gitmeye çalışırım.” (Kod 1)

Ö10 “Her iki yılda bir gitmeye çalışıyorum.” (Kod 1)

4.4.2.3. Öğretmenlerin Türkiye’de Geçirdikleri Süreye İlişkin Bulgular

Tablo 94

Öğretmenlerin Türkiye’de Geçirdikleri Süreye İlişkin Dağılımlar

Kod No	Türkiye’ye gitme sıklığı	f	%
1	1-2 ay	10	100

Tablo 94’e göre öğretmenlerin tamamının Türkiye ziyaretleri 1-2 ay aralığındadır.

Ö5 “Her gittiğimizde ortalama altı hafta kadar kalıyoruz.”

Ö6 “Her gittiğimizde ortalama iki ay kadar kalıyoruz.”

Ö7 “Yaklaşık bir, bir buçuk ay kalırım.”

4.4.2.4. Öğretmenlerin Türkiye’ye Gitme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 95

Öğretmenlerin Türkiye’ye Gitme Nedenlerine İlişkin Dağılımları

Kod No	Kodlar	f	%
1	Tatil	10	100
2	Akraba ziyareti	10	100

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 95’te katılımcı öğretmen grubun Türkiye ziyaretlerinin nedenleri yer almaktadır. Buna göre katılımcıların tamamı hem tatil hem de akraba ziyareti için Türkiye’yi ziyaret ettiklerini belirtmişlerdir.

Ö3 “Tatil ve akraba ziyareti için gitmenin yanı sıra kültürel geziler yapmayı da seviyoruz çocuklarımla. Çünkü sık sık gitme imkânımız bulunmuyor.” (Kod 1-2)

Ö8 “Genellikle tatil ve akraba ziyareti için gidiyoruz.” (Kod 1-2)

4.4.2.5. Öğretmenlerin Türkiye'ye Gittiklerinde Hissettiklerine İlişkin Bulgular

Tablo 96

Öğretmenlerin Türkiye'ye Gittiklerinde Hissettiklerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Yabancılık hissettiğim oluyor	1	Avustralya'nın şartlarına alışma	1	10
	2	Türkiye'deki insanların etkisi	1	10
	3	İki ülke arasındaki farklılıklar	1	10
	4	Türkiye ziyaretlerinin az olması/uzun aralıklı olması	1	10
Yabancılık hissetmiyorum	5	Dil ve kimlik bakımından yeterli düzeyde Türk hissetme	4	40
	6	Türkiye'de ailenin olması	2	20
	7	Türkiye'de büyümüş/egitim almış olma	2	20
	8	Memleket olması/kendi dilinin, kültürünün yaşadığı yer olması	1	10
	9	Teknoloji sayesinde Türkiye'yi yakından takip etme (internet, dizi vb.)	1	10
	10	İki ülkeye de doğru bir şekilde uyum sağlama	1	10
	11	Türkiye ziyaretlerinin sık olması	1	10
	12	Akıcı bir Türkçe konuşuyor olma	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcı öğretmen grubunun Türkiye ziyaretlerinde hissettiklerine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 96'da yabancılık hissettiğini belirtenlere ilişkin 4, hissetmediğini belirtenlere ilişkin 8 olmak üzere toplam 12 kodlama çıkarılmıştır. Görüşler daha çok Türkiye ziyaretlerinde yabancılık hissedilmediği yönündedir. Türkiye ziyaretlerinde yabancılık hissedildiğine ilişkin belirtilen görüşler “Avustralya'nın şartlarına alışma (1)”, “Türkiye'deki insanların etkisi (1)”, “İki ülke arasındaki farklılıklar (1)” ve “Türkiye ziyaretlerinin az/uzun aralıklı olması (1)” gibi nedenlerden kaynaklandığı görülmektedir. Türkiye ziyaretlerinde yabancılık hissedilmemesi durumuna ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Dil ve kimlik bakımından yeterli düzeyde Türk hissetme (4)” dir. Bu kodlamayı “Türkiye'de ailenin bulunması (2)” ve “Türkiye'de büyümüş/egitim almış olma (2)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Türkiye'ye gittiğimde yabancılık çekmiyorum. Çünkü kendimi yeterince Türk hissediyorum. Türkiye'ye bağlıyım. Türkiye'yi dizilerden güncel olarak takip ediyoruz. Gittiğimde de görüyorum zaten aynı dizilerdeki gibi her şey. Bir farklılık yok. Günümüz teknolojisi, internet, diziler artık her şeyden haberimiz oluyor. (Kod 5-9)

Ö2 “Türkiye benim memleketim. Dilimin konuşulduğu, kültürümün yaşadığı yer. Ailem de Türkiye'de yaşıyor ve belli bir yaşa kadar Türkiye'de yaşadığım için yabancılık çekmiyorum.” (Kod 6-7-8)

Ö3 “Kendimi hiç yabancı gibi hissetmiyorum. Yabancılık çekmiyorum. Konuşurken araya asla yabancı dilden sözcükler katmamaya, karıştırmamaya özen gösteriyorum. Aksanlı konuşmamaya çalışıyorum. Türkçe romanlar okuyorum. Türkçemi güncel tutmaya çalışıyorum. Akıcı düzeyde tutmaya çalışıyorum. Bu yüzden birileriyle sohbet ederken çok zaman sonra Avustralya’dan geldiğimizi söyleyince inanmıyorlar. Hiç yabancı kelime kullanmadınız diyorlar. Türkçeniz çok güzel diyorlar.” (Kod 12)

Ö4 “Türkiye’ye gittiğim ilk zamanlar kendimi yabancı gibi hissediyorum. Ama bu benden kaynaklı değil. İnsanlar bana kendimi yabancı hissettiriyor. Yurt dışından gelince bizi yabancı gibi görüyorlar. Buraya geliyoruz, burada da bizi yabancı gibi görüyorlar. Yani biz nereye gidersek gidelim. Kendi ülkemizde de yabancıyız burada da yabancıyız.” (Kod 2)

Ö5 “Türk vatandaşı olduğum için kendimi yeteri kadar Türk hissettiğim için Türkiye’ye gittiğimde yabancılık çekmiyorum. Türk kültürünün içinde yaşadığım için galiba. Ben 9 yaşında gittim Türkiye’ye. Ailemle beraber dönüş yapmıştık. Temelli diye olmuştu o zaman. 21 yaşında geri döndüm. Yani benim ilkokul 4 ten itibaren lise sona kadar eğitim hayatım orada geçti ve üç sene de çalışmışlığım oldu oradaki özel bir kreşte. Geri geldiğim zaman burada (Avustralya) bir bocalama yaşadım dil bakımından ama çok kısa sürdü. Sonra hafızada vardı zaten bildiklerim birden ortaya çıkmaya başladı. Sadece dil karışımı oluyor maalesef. Zaman zaman Türkçe konuşurken İngilizce kelimeler karışıyor araya. İki dili bilen birisiyle İngilizce konuşurken de Türkçe kelimeler karışabiliyor.” (Kod 5- 7)

Ö6 “Daha önce de dediğim gibi kendimi yüzde yüz Türk hissediyorum. Türkiye’ye gittiğimde yabancılık hissetmiyorum. Yalnızca alışveriş yaparken bazen hissettiğim oluyor. Sanırım davranış şeklimizden sorumlardan anlıyorlar dışarıdan geldiğimizi. “Siz yurt dışından mı geldiniz? diyorlar. Giyim tarzımızdan da anlıyor olabilirler.” (Kod 5)

Ö7 “Türkiye’ye gittiğimde kendimi arada sırada yabancı hissettiğim oluyor. Oradaki ortamdan uzaklaşmanın uzun aralıklarla gitmenin getirdiği bir his. Türkiye’den uzakta yaşadığım ve buraya alıştığım için bir de.” (Kod 1- Kod 4)

Ö8 “Türkiye’ye gittiğimde kültür değişikliği yabancı gibi hissettiriyor. İki ülke birbirinden epey farklı. Bir süre sonra alışıyorum tabi.” (Kod 3)

Ö9 “Kendimi yeterince Türk hissediyor olmam ve ailemin Türkiye’de olması bana Türkiye’de yabancılık hissi yaşatmıyor.” (Kod 5-6)

Ö10 “Ben kendimi Türkiye’de hiç yabancı hissetmiyorum. Türkiye’ye sık sık gidiyorum. İrtibatımı koparmadım ve iki ülkeye de uyum sağladığımı düşünüyorum. Sıkıntı duymuyorum hiçbir bakımdan.” (Kod 10- 11)

Bulgulara bakıldığında; Türkiye ziyaretlerinde yabancılık hissetme durumunun dil ve kimlik bakımından değil, temelde iki ülke arasındaki yaşantı farklılığı ve yaşanılan ülkenin koşullarına alışmış olma durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.2.6. Öğretmenlerin Türkiye’de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 97

Öğretmenlerin Türkiye’de Kalıcı Olarak Yaşamak İsteme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isterim	1	Aidiyet duyma, memleket sevgisi ve özlemi	5	50
Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak istemem	2	Aileden, çocuklardan ayrı yaşamak istememe/kurulu düzenini bozmak istememe	3	30
	3	Daha önce denemiş olma	1	10
	4	Avustralya’nın düzenine alışma, avantajlı bulma ve alışkanlıklardan vazgeçememe	1	10
Türkiye’de kalıcı olarak yaşama konusunda kararsızım	5	Türkiye’de iş bulma zorluğu	1	10
	6	Çocukların düzenini bozmak istememe	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteme durumlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 97’de Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteyenlere ilişkin 1, yaşamak istemeyenlere ilişkin 3 ve kararsız olanlara ilişkin 2 olmak üzere toplam 6 kodlama çıkarılmıştır. Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteme ve istememe durumlarına ilişkin görüşler toplamda aynı orandadır. Ancak en sık tekrar eden kodlama “*Aidiyet duyma, memleket sevgisi ve özlemi* (5)” nedeniyle Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak istendiği yönündedir. Bu kodlamayı “*Aileden, çocuklardan ayrı yaşamak istememe/kurulu düzeni bozmak istememe* (3)” nedeniyle Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak istememe yönündeki görüş takip etmektedir.

Ö1 “Türkiye’de yaşamayı çok isterim. Çünkü ora benim memleketim, orayla bağım var ve Türkiye’yi çok seviyorum. Ama burada da kurulu bir düzenim var. Hala üniversite okuyorum. İleride yaşamayı düşünürüm.” (Kod 1)

Ö2 “Burayı seviyorum ama ne de olsa benim memleketim Türkiye. Orayı seviyorum ve özledim. Türkiye’de yaşamayı çok isterim.” (Kod 1)

Ö3 Türkiye’de yaşamayı çok isterim memleketimi seviyorum ama buradaki işimi Türkçe öğretmeyi çok seviyorum. Bu isteğimi biraz daha ertelemem gerekebilir. Şu an için düşünmem ama ileride mutlaka isterim. (Kod 1)

Ö4 “Kendim tek başıma olsaydım Türkiye’de yaşamayı isteyebilirdim ama çocuklar olduğu için bunu göze alamam. İş durumu da var çocukların dil durumu bütün bunlar etkili.” (Kod 2)

Ö5 “Kalıcı olarak Türkiye’de yaşamayı ister miyim, biraz kararsızım. Zor olduğunu düşünüyorum. Hele ki belli bir yaştan sonra orada tekrar bir hayat kurmak çocuklarımız açısından zor olacak. Bizim açımızdan da iş bulabilme olasılığının düşük olması belli bir yaşta olduğumuz için.” (Kod 5-6)

Ö6 “Orası benim memleketim çok isterim orada yaşamayı. Çok da özledim çünkü. Ama çocuklarım, torunlarım burada. Onlar olmasa hiç düşünmem.” (Kod 1)

Ö7 “Türkiye’de kalıcı olarak yaşamayı bir kere denedik. Belki kalmayı sürdürsek olabilirdi ama buraya tekrar gelip şimdi tekrar gitmek zor olur. Buranın şartlarına alıştık, tekrar dönmek istemem.” (Kod 3-4)

Ö8 “Türkiye’de yaşamak istemem. Çünkü ailem, annem, kardeşlerim burada. Burada bir düzenimiz var.” (Kod 2)

Ö9 “Türkiye’de yaşamayı çok isterim. Memleketimi çok seviyorum ve de özledim. Çocukları büyüttükten sonra bir ayağımız orada olacak. Ev almayı planlıyoruz hatta.” (Kod 1)

Ö10 “İsterim tabi ki orası benim ülkem. Emeklilikte gidebilirim. Ama şu an için buradaki düzenimi, işimi bırakıp gitmeyi düşünmem.” (Kod 1)

Bulgulara bakıldığında Türkiye’ye dönme fikrini olumsuz veya kararsız yönde etkileyen durumun, ağırlıklı olarak kurulu düzenin bozulmak istenmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.2.7. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Özlem Duydukları Konulara İlişkin Bulgular

Tablo 98

Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Özlem Duydukları Konulara İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Özlem duyduğum şeyler var	1	Sosyal çevre/sosyal ilişkiler ve eğlence	5	50
	2	Akrabalar, akrabalık ilişkileri	4	40
	3	Ülkeyi gezmek, dolaşmak	3	30
	4	Yemekler	2	30
	5	Ülke ortamı	2	20
	6	Doğa ve tabiat	2	20
	7	Aile	1	10
	8	Ezan sesi	1	10
	9	Pazar alışverişi	1	10
	10	Bayramlar	1	10
	11	Türkçe konuşmak, Türkçe konuşanları duymak, dinlemek	1	10
	12	İstanbul	1	10
	13	Müzik	1	10
Özlem duyduğum herhangi bir şey yok			0	0

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkiye ile ilgili özlem duydukları konulara ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 98’de 13 kodlama yer almaktadır. Katılımcı öğretmen grubunun tamamı Türkiye’ye dair özlem duydukları bir konu olduğunu belirtmiştir. En sık tekrar eden kodlama “Sosyal yaşam/sosyal ilişkiler (5)” olmuştur. Bu kodlamayı yakın oranlarla “Akrabalar, akrabalık ilişkileri (4)”, “Ülkeyi gezmek, dolaşmak (3)” ve “Yiyecekler-içecekler (2)” kodlamaları takip etmektedir. Katılımcıların büyük kısmının Türkiye’deki sosyal ilişkilere, sosyal hayata ve insan ilişkilerine özlem duyduğu görülmektedir.

Ö1 “Aslında her şeyi özledim çünkü Türkiye’yi seviyorum. Ama şu an aklıma gelenler ezan sesi duymayı, çayı orada içmeyi özledim. Türkçe konuşan insanlar görmek, duymak da hoşuma gidiyor. Bunu da özledim.” (Kod 8-11)

Ö2 “Aile, akrabalık ilişkileri ve sosyal yaşam Türkiye’ye dair özlediğim şeylerin başında geliyor. Türkiye bu konularda Avustralya’dan çok farklı.” (Kod 7-1-2)

Ö3 Sosyal yaşam, akrabalık, komşuluk ilişkileri, ülkemizin güzel yerlerini gezmek en çok özlemimi duyduğum şeyler diyebilirim.” (Kod 1-2-3)

Ö4 “Yurt özlemim her zaman var. İnsan evini nasıl özlerse öyle bir özlem. Yani ülkemizin ortamını çok özledim.” (Kod 5)

Ö5 “Yemeklerini özledim. Akrabalarla çünkü görüşülüyor ediliyor. Yüz yüze, yan yana ya da uzaktan farklı tabi ama onların özlemleri var ama bir yemek özlemi hep var.” (Kod 4)

Ö6 “Sosyal yaşam, sosyal ilişkiler en çok özlediğim şey. Genel olarak ülkenin ortamı, insanları, müziği, doğası, Pazar alışverişlerini özledim. Burada bunların bazılarını ulaşmak mümkün ancak aynı hissi vermiyor.” (Kod 1-9-5-6-13)

Ö7 “Aslında özlediğim çok şey var ama buradaki rahatlığa alışınca tatil bile olsa oradaki strese girmek istemiyor insan. 17 sene yaşadım orada. İnsanları (arkadaşlarımı) özlüyorum, bayramları özlüyorum.” (Kod 1-10)

Ö8 “Türkiye’deki akrabalarımı, akrabalık ilişkilerini, nefis yemeklerini ve Türkiye’mizin değişik yerlerini ziyaret etmeyi özlüyorum.” (Kod 2-3-4)

Ö9 “İstanbullu olduğum için orayı çok özlüyorum.” (Kod 12)

Ö10 “Türkiye’deki sosyal yaşamı çok arıyorum. Ülkemin tabiatını seviyorum, gezmeyi her gittiğimde yeni yerler keşfetmeyi seviyorum. Eş, dost akrabaları da özlüyorum.” (Kod 1-2-3-6)

4.4.2.8. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Kanallara İlişkin Bulgular

Tablo 99

Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Kanallara İlişkin Dağılımları

Kod No	Kodlar	f	%
1	İnternet haberleri	8	80
2	Televizyon	5	50
3	Sosyal medya (facebook, twitter, instagram vb.)	5	50
4	Aile, akraba, arkadaş sohbetleri	3	30
5	Gazete	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 99’a göre katılımcı öğretmen grubunun Türkiye ile ilgili haberleri takip ederken “İnternet haberleri, televizyon, gazete, sosyal medya (facebook, twitter, instagram vb.),” tercih ettikleri, “Aile, arkadaş, akraba sohbetleri”nden faydalandıkları görülmektedir. Katılımcıların daha çok “İnternet haberleri (8)” ni tercih ettikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra “Televizyon (5)” u, “Sosyal medya (5)” yı tercih ederken, “Aile, akraba, arkadaş sohbetleri (3)” nden ve “Gazete (1)” lerden de faydalanmaktadırlar.

Ö4 “Ülkeyle ilgili haberleri hep takip ederim, hemen hemen her gün. Televizyonum yok youtube dan takip ederim. İnternet haberlerini takip ederim.” (Kod 1)

Ö5 “Çok fazla olmasa da evet takip ediyorum. Böyle büyük haberleri, çok gündem yaratan haberleri takip ediyorum. Facebooktan sosyal medyadan takip ediyorum.” (Kod 3)

Ö6 “Genelde internetten haber okuyorum. Buranın gazetelerini de okuyorum ya da yakınlarımla görüşüyorum. Çok sık olmamakla birlikte sosyal medyadan da takip ediyorum. Türkçe takip ediyorum.” (Kod 1- 3-4-5)

Ö7 “Çok sık olmasa da takip etmeye çalışıyorum. Genellikle internetten takip ediyorum.” (Kod 1)

Ö8 “Türkiye ile ilgili haberleri takip ediyorum. Genellikle televizyon ve internet haberlerinden bakıyorum.” (Kod 1-2)

Ö9 “Türkiye ile ilgili haberleri genelde televizyondan ve facebooktan takip ediyorum. Hem İngilizce hem Türkçe takip ediyorum.” (Kod 2- 3)

Ö10 “Genelde televizyon ve internet haberlerine bakıyorum.

Bulgulara bakıldığında teknoloji çağında yaşıyor olmanın ve erişim kolaylığının bir getirisi olarak Türkiye’den haberdar olmak adına genellikle “İnternet haberleri”nin tercih edildiğini söylemek mümkündür.

4.4.2.9. Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Dile İlişkin Bulgular

Tablo 100

Öğretmenlerin Türkiye ile İlgili Haberleri Takip Ettikleri Dile İlişkin Dağılımları

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkçe	8	80
2	İngilizce	0	0
3	Türkçe ve İngilizce eşit	2	20
4	Daha çok Türkçe	0	0
5	Daha çok İngilizce	0	0
Toplam		10	100

Tablo 100’e göre katılımcılar Türkiye ile ilgili haberleri takip ederken Türkçe veya Türkçe İngilizce eşit olarak tercih yapmaktadırlar. Buna göre katılımcı öğretmen grubunun %80’i Türkçeyi tercih ederken %20’si Türkçe ve İngilizceyi eşit olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö8 “Türkiye ile ilgili haberleri İngilizce de takip ediyorum Türkçe de.” (Kod 3)

Ö9 “Hem İngilizce hem Türkçe takip ediyorum.” (Kod 3)

4.4.2.10. Öğretmenlerin İzledikleri Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 101

Öğretmenlerin İzledikleri Türkçe Televizyon Programlarının Türüne İlişkin Dağılımları

Kod No	Kodlar	f	%
1	Dizi/film	6	60
2	Güncel haberler	4	40
3	Eğitim	3	30
4	Açık oturum	2	20
5	Evlilik programları	1	10
6	Magazin	1	10
7	Belgesel	1	10
8	Spor	1	10
9	Yarışma programları	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 101’de Katılımcı öğretmen grubun tercih ettikleri Türkçe televizyon programlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre; en çok tercih edilen Türkçe televizyon programı %60’lık bir oranla “*Dizi/film*” dir. Bunu %40 ile “*Güncel haberler*”, %30 ile “*Eğitim*”, %20 ile “*Açık oturum*”, %10 ile “*Evlilik programları*”, “*Magazin*”, “*Belgesel*”, “*Spor*” ve “*Yarışma programları*” takip etmektedir. “*Evlilik programları*”, “*Magazin*”, “*Belgesel*”, “*Spor*” ve “*Yarışma programları*” en az tercih edilen türlerdendir.

Ö1 “İzlediğim çok program var. Magazin, Türk dizileri, güncel haberler, yarışma programları, evlilik programları, belgesel.” (Kod 1-2-5-6-7-9)

Ö2 “İzlediğim çok fazla TV programı yok. Eğitimle ilgili şeyler izliyorum bazen. O kadar.” (Kod 3)

Ö3 “... İyi, kaliteli dizilerden filmlerden izlediklerimiz var. Bunlardan çocuklarıma da uygun olanları seçiyorum. Çünkü Türkiye’nin çok güzel yerlerini izlemek gerçekten iyi oluyor ve bunu öğrencilerimle de paylaşıyorum.” (Kod 1)

Ö4 “Magazin, dizi gibi şeyleri izlemiyorum. Tartışma programlarına bakıyorum genelde youtubedan.” (Kod 4)

Ö5 “Türkçe olarak eğitim programlarını seyrediyorum. Dizileri de izliyorum.” (Kod 3)

Ö6 “Sevdiğim diziler var. Onları takip etmeyi seviyorum. Türkçe açısından da iyi oluyor. Güncel kullanımları görüyorum. Kötü kullanımları da görmüş oluyorum, eleştiriyorum da bazılarını. Çok fazla İngilizce kullanımların olduğu diziler var, onlara kızıyorum. Aynı zamanda yeni kelimeler türediği için zaman zaman Türkçede onları da takip etme şansım oluyor. Güncel konuların tartışıldığı programları da izliyorum. Açık oturum gibi.” (Kod 1-4)

Ö7 “Türk dizilerini çok seviyorum. Onları takip ediyorum.” (Kod 1)

Ö8 “Güncel haberler ve dizileri takip etmeyi seviyorum.” (Kod1-2)

Ö9 “Kendi eğitimimi de ön planda tutarak öğretmenlik adına genellikle eğitim programları izliyorum.” (Kod 3)

Ö10 “Genelde televizyon kanallarından haberlere bakıyorum. Bazen vakit buldukça spor haberlerini de takip ederim.” (Kod 2-8)

4.4.3. Öğretmenlerin Türkçe Dersiyle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.4.3.1. Öğretmenlerin Ana Dili Öğretimindeki Amaca Yönelik Görüşleri

Tablo 102

Öğretmenlerin Ana Dili Öğretimindeki Amaca Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Kültürün öğrenilmesini/korunmasını/kültürle bağ kurulabilmesini sağlamak	6	60
2	Kendini ifade edebilmek	3	30
3	Dili sevdirmek/yakınlık duyulmasını sağlamak	3	30
4	İkinci dilin öğrenilmesine zemin hazırlamak	2	20
5	Dilin önemini kavratmak	1	10
6	Toplumun bir kimlik oluşturmalarını/korunmasını sağlamak	1	10
7	Kendi ile ilgili soruları cevaplayabilmek	1	10
8	Dini bilgilerin öğrenilmesini sağlamak	1	10
9	Aile içinde konuşulur olmasını sağlamak	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 102’de katılımcı öğretmenlerin ana dili öğretimindeki amaca yönelik görüşlerinin yer aldığı toplam 9 kodlama çıkarılmıştır. Öğretmenlerin ana dili öğretimindeki öncelikli amaçları; bireyin “*Kültürün öğrenilmesini/korunmasını/kültürle bağ kurulabilmesini sağlamak* (6)” olmuştur. Bunu “*Kendini ifade edebilmek* (3)” ve “*Dili sevdirmek/yakınlık duyulmasını sağlamak* (3)” kodlamaları takip etmektedir. Ayrıca “*İkinci dilin*

öğrenilmesine zemin hazırlamak (2)”, “Dilin önemini kavratmak (1)”, “Toplumun bir kimlik oluşturmalarını/korumasını sağlamak (1), “Kendi ile ilgili soruları cevaplayabilmek (1)”, “Dini bilgilerin öğrenilmesini sağlamak (1), “Aile içinde konuşulur olmasını sağlamak (1)” kodlamaları, düşük oranlarda da olsa belirtilen görüşler arasındadır.

Ö1 “Ana dili öğretirken çocuğun yakınlık duyduğu dilde öğretim yapmak yani dile yakınlık duymasını sağlamak gerekir. Kendiyle alakalı soruları cevaplayabilecek düzeye getirilmeli, kendini ana dilinde ifade edebilmelidir.” (Kod 3-7-2)

Ö2 “Bana göre kültürü ve dinimizi öğrenmesini sağlamak öncelikli amaçtır.” (Kod 1-8)

Ö3 “Türkçeyi ana dili olarak öğretirken amacımız ikinci dili güçlendirmek, ikinci dile zemin hazırlamak, kültürüyle bağlar kurabilmesini sağlamak, kendini daha rahat daha zengin bir şekilde ifade edebilmesini sağlamak. Çocuğun psikolojisini bile etkilediğini düşünüyorum ben çünkü kendini ifade edebiliyor...(Kod 1-2-4)

Ö4 “Bana göre öncelikli amaç Türk kültürü. Kültürle birlikte bu dili aktarmak çok önemli. Kültürünü Türkçe dilinde öğrenmesidir amaç.” (Kod 1)

Ö5 “Öncelikli amaç bence sanırım bu çocukların neden önemli olduğunu anlamaları, kavramaları gerekir. Bunu anlayıp kabul ederlerse onlar da daha istekli öğreneceklerdir. Ama anlamıyorsa ya da sadece annem istedi diye buraya geliyorum, babam zorladı diye buradayım diye bir düşünce oluşursa olmuyor maalesef. Öyle zamanlarda öyle ailelerle karşı karşıya geldik ki “Çocuğum gelmek istemiyor” diyor. Anne babanın da maalesef anne babalığı o çocuğu ikna etmeye yeterli olmadığı için çocuk kazançlı çıkıyor ve çocuğun isteği doğrultusunda hareket ediliyor. Yani çocuğun dili sevmesi, önemini anlaması gerekiyor. Sadece “Biz Türküz” “Türkçe öğrenmeliyiz” değil de gerçekten önemini anladıkları zaman öğrenmek istiyorlar.” (Kod 3-5)

Ö6 “Bana göre ana dili öğretiminde öncelikli amaç aile içinde konuşulur olmasıdır. Ailede, evde Türkçe konuşulmalı. Çünkü çocukların ilk öğretmenleri annesi ve babasıdır. Evde Türkçeyi çocuk çok iyi öğrenirse ondan sonra okullarda okuma yazma öğrenmesi, ikinci bir dil öğrenmesi daha kolay oluyor.” (Kod 4-9)

Ö7 “Öncelikli amaç Türkçeyi sevdirmek. Grameri anlatmak, dil bilgisini anlatmak onlar için çok ağır. Bu yüzden zaten onlara da çok girmiyoruz. Benim bu sınıftakiler küçük zaten...” (Kod 3)

Ö8 “Kendini ifade edebilmek ve kültürünü öğrenmesini sağlamak öncelikli amacımızdır.” (Kod 1-2)

Ö9 “Burada doğal olarak Avustralya kültürü çok baskın. Çocuklarımız kendi kökenlerinden ayrılmasınlar diye onlara Türk kültürünü vermek, dille birlikte kültürü bir bütün halinde vermektir amacımız.” (Kod 1)

Ö10 “Kültür ve kimliği korumaktır amaç. Burada bir toplum olarak varsınız. Yabancı bir ülkede yaşıyorsanız kimlik açısından dilin çok önemi var. Toplumun yabancı bir ortamda kendi kimliğini koruması için dilini kullanması gerekir.” (Kod 1-6)

4.4.3.2. Öğretmenlerin İki Dilliliğe Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 103

Öğretmenlerin İki Dilliliğe Yönelik Görüşlerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	İki dili tam anlamıyla bilmek/kullanabilmek	5	50
2	Fazladan dil bilmek	4	40
3	İki ülkeye de adaptasyonu sağlamak	2	20
4	İş bulabilmek	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 103'te katılımcı öğretmenlerin iki dilliliğe yönelik görüşlerinin yer aldığı toplam 4 kodlama çıkarılmıştır. Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tümü iki dilliliğin avantaj olduğu konusunda hemfikirdir. Ancak iki dilliliği avantaj olarak gördükleri durumlara ilişkin farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar kodlamalara da yansımaktadır. İki dilliliğin avantaj olduğuna ilişkin belirtilen görüşlerden en sık tekrar eden kodlama “İki dili tam anlamıyla bilmek (5)” tir. Bunu “Fazladan bir dilmek (4)”, “İki ülkeye de adaptasyonu sağlamak (2)”, ve “İş bulabilmek (1)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Fazladan dil bilmek her türlü avantajdır. Bu konuda ailelerin rolü büyük. Aileler, üzerine düşse ve iki dili de tam olarak öğrenmelerini sağlasa çok güzel bir avantaj bu çocuklar için.” (Kod 1-2)

Ö2 “İki dilde kendini ifade edebilmek, doğru kullanabilmek zenginliktir.” (Kod 1)

Ö3 “İki dillilik eğer her iki dile de sahip çıkılırsa avantaja dönüşür. Ama bu yarım bırakılan bir eğitimle kalırsa yani iki dil de beslenmezse, anne babanın öğrettiği geleneksel kullanımlar, yanlış kullanımlarla kalırsa olmaz. Dilin eğitimle beslenmesi şarttır. Çocuğun

okulda eğitimle ailenin de evde çocuğa sahip çıkmasıyla avantajlı bir iki dillilik mümkündür.” (Kod 1)

Ö4 “Eğer dillerini iyi öğrenebilirlerse çocuklar için iki dillilik avantajdır tabi ki. Ama benim gördüğüm kadarıyla şu an iki yarım dil var çocuklarda. İki dili çok iyi konuşup avantaja çeviren yok mu? Tabi ki var. Ama bu da ailelerin kültür düzeyine bağlı. Çocukların yanlış hareketleri, konuşmaları, diyalektleri, davranış bozuklukları, yaşam biçimleri, konuşma tarzları, terbiyeleri, disiplinleri hepsi ilk önce aileye bağlı. Bölünmüş ailelerin çocuklarında gözlemliyorum bunu daha çok. Zaten bu tür çocukların aileleri için eğitim veriyorum. Ben bu konuda eğitildim. Community Services oluyor Türkiye’deki adı Sosyal Bakanlık adı galiba. Onların kabul ettiği birkaç program var. Aileler bunlara katılıyor. (Kod 1)

Ö5 “İki dillilik burada da her yerde de bence büyük bir avantaj. Fazladan bir dil. Bazen çok faydalı işler için kullanılmıyor ama kişinin kendi açısından avantajlı bir durum oluyor. (Kod 2)

Ö6 “Bence avantaj fazladan bir dil biliyorsunuz yani bir dünya daha. Ama bunu göremiyorlar henüz. Avantaja çeviremiyorlar. Ben İngilizce öğrenirken Türkiye’de bir tek öğretmenim vardı ve bir tek ders kitabımız vardı. Benim İngilizceyi uygulayabilmem için gereken hiçbir ortam yoktu. Şimdi burada çocuklar hem İngilizce hem Türkçe için çocuklar her türlü dili öğrenmek için olanaklara sahipler. Evde aileleri Türkçe konuşuyor veya Türkçe konuşan bir toplum var burada, Türk kanalları var, internet dünyası var gazeteler var. Bunlar varken etrafında eğer çocuk öğrenmek istemiyorsa motive edilmediyse artık bunda hem ailenin büyük payı var hem de çocukların. Kolayı seçiyor bizim çocuklarımız. (Kod 2)

Ö7 “İki dilli olmak büyük bir avantaj. Ben bunun avantajını yaşamış bir insanım. İki dili de kültürü de bilmek kolay alışmayı sağlıyor. Yabancılık çekmiyorsunuz. (Kod 3)

Ö8 “Ekstradan bir dil ve kültür daha öğrenmektir. İki dillilik avantajdır.” (Kod 2)

Ö9 “Bu bir avantajdır. Benim tanıdığım birçok genç var. Burada eğitim görmüş, Türk okullarına devam etmiş, Türkçesini de kaybetmemiş gençlerimiz. Türkiye’ye dönüp orada iki dilli olarak çalışma imkânı buldurlar. Şimdi hem burayı ziyarete geliyorlar hem Türkiye’de yaşıyorlar. Orada hayat kuruyorlar, evleniyorlar. İki ülkeye de uyum sağlayabiliyorlar böylece.” (Kod 3-4)

Ö10 “Nesillerin her iki dile de yani ait oldukları Türk toplumuna ve içinde yaşadıkları topluma ait olan iki dili de yeterince öğrenmeleri durumunda iki dillilik asla dezavantaj olamaz.” (Kod 1)

4.4.3.3. Türkçe Derslerinin Yapıldığı Yerlere İlişkin Bulgular

Tablo 104

Türkçe Derslerinin Yapıldığı Yerlere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Okul (Hafta sonları)	9	90
2	Okul (Hafta içi)	9	90
3	Üniversite	3	30
4	Özel ders	3	30
5	Dernek-vakıf	2	20
6	Cami	2	20
7	Özel dil kursları	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 104’te Türkçe Derslerinin yapıldığı yerlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre; “Hafta içi” ve “Hafta sonu” olmak üzere “Okul”larda, hobi kursları olarak “Üniversite”lerde, “Özel ders” olarak, “Dernek/vakıf”ların bünyesinde açılan kurslarda, “Cami”lerde ve “Özel dil kursları”nda Türkçe dersleri yapılmaktadır. Hafta sonu yapılan Türkçe dersleri genellikle okul aile birliklerinin öncülüğünde açılan ve devlet okullarının özel izinle ayrılan belli sınıflarında Cuma akşamları ya da cumartesi günleri gerçekleştirilen derslerdir. Derslerin genellikle cumartesi günleri yapılması nedeniyle Cumartesi Türk Okulları olarak da adlandırılmaktadır. Hafta içi okullarda yapılan Türkçe dersleri, özel Türk kolejleri ya da Avustralya’nın devlet okullarının ilköğretim kısmında yabancı dil olarak verilirken, lise kısmında Türkçe dersinin üniversiteye giriş sınavlarında etkili olması bakımından hem yabancı dil hem de ana dil olarak Türkçe dersleri yapılmaktadır. Üniversitelerde yapılan dersler hobi kursları niteliğinde olup yabancıların da katıldıkları derslerdir. Özel dersleri genelde üniversiteye giriş sınavlarında Türkçeden sorumlu olan öğrencilerin aldıkları belirtilmiştir. Bunun dışında Türk bireylerin yabancı milletlerle yaptıkları evlilikler sonucu aileye katılan yabancı (Türk olmayan) bireylerin de özel ders olarak Türkçe dersi aldıkları belirtilmiştir. Türklerin açtıkları derneklerin/vakıfların da kendi bünyelerinde Türkçe dersleri verdikleri, camilerde Türk çocuklarına Türkçe dersleri verildiği, bunların yanı sıra özel dil kurslarında da zaman zaman Türkçe kurslarının verildiği belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin Türkçe

derslerinin verildiği yerlerden en çok hafta içi ve hafta sonu okullarını bildikleri ve en yaygın ve uzun süreli yürütülenlerin de bu dersler olduğu görülmektedir.

Ö1 “Hafta sonları yapılıyor. Bunların bazıları okullarda, bazıları camide. Ben camiye gelen çocuklara ders veriyorum. Bunların dışında üniversitelerde de Türkçe dersleri olduğunu duydum. Ayrıca bazı derneklerin de Türkçe kursu verdiklerini biliyorum. Dersler genelde Cumartesi günü oluyor.” (Kod 1-3-6-5)

Ö2 “Benim bildiğim kadarıyla hafta içi ve hafta sonu yapılıyor. Hafta sonu olanlar Cumartesi okulları.” (Kod 1-2)

Ö3 “Hafta içi devlet okullarında yapılan bu Türkçe dersleri bir nevi kültürel farkındalık. Diğer kültürlerden öğrencileri de içerisine katıyoruz. Bir de yine hafta içi devlet okuluna bağlı liselerde de bu ders oluyor. Ama orada Türkçe konuşan öğrencilere yönelik oluyor dersler. Çünkü üniversite sınavında puan getirisi oluyor bu dersin. 11-12. Sınıflarda ders saati daha da fazlalaşıyor... Yabancı dil olarak da öğretiliyor orada... Devlete bağlı okullarda verilen Türkçe dersleri hep belli bir müfredattan gidiyor. Devlete bağlı olmayanlar serbest bu konuda. Bunun dışında bir de Türkçe öğrenmek isteyen yetişkinler için belli bir ücret karşılığı yabancı dil özel dersleri veriliyor... Özel ders şeklinde de sürdürenler oluyor.” (Kod 1-2-4-7)

Ö4 “Hafta sonu okulları oluyor. Bunların bazıları okul aile birliğinin öncülük ederek oluşturduğu bazıları derneklerin oluşturduğu Cumartesi okulları diye adlandırdığımız okullar. Buranın eğitim bakanlığının bilgisinde ama bir resmîyeti yok. Denetleme var ama. Sadece okulun belli kısımlarının bu iş için kullanılmasını sağlıyorlar. Onun dışında devlet okullarında hafta içi yabancı dil dersi olarak verilebiliyor. Yine hepsinde yok tabi. Auburn West ya da North orada var. Türkçe iki saat ders olması gerekiyor. Öyle hatırlıyorum ben. Auburn Girls’te de var. Ayrıca Parramatta’da ya da Philip Arthur Highschool orada var. Bir de Türklerin açmış olduğu okullar var. İrfan Koleji var burada. Aynı şekilde başka statelerde de farklı isimlerde. Özel ders aldırınlar da var ama fazla yok. Çok az.” (Kod 1-2-4)

Ö5 “Hafta içi bazı devlet okullarında var. Hafta sonu okulları var. Camilerde eğitim olarak var mı bilmiyorum. Sanırım eğitim olarak verilmiyor.” (Kod 1-2)

Ö6 “Bazı devlet okullarında hafta içi yabancı dil olarak Türkçe dersleri var, hafta sonu okulları var işte Cumartesi okulları, üniversitede var ama hobi kursları olarak var. Esas dil

eğitimi amaçlı değil, akademik olarak değil. Onun dışında özel Türk okullarında Türkçe var. Başka da yok.” (Kod 1-2-3)

Ö7 “Okul aile birliklerinin hafta sonu okulları var. Bazıları Cuma bazıları cumartesi ders yapıyor. Özel ders alanları duymuştum. Bazı devlet okullarında Türkçe sınıfları yani Türkçe dersleri verildiğini biliyorum. Başka bilmiyorum.” (Kod 1-2)

Ö8 “Devlet okullarında hafta içi dersleri ve Cumartesi okulları var. Bir de üniversitede hobi kursu adı altında Türkçe dersi veriliyor.” (Kod 1-2- 3)

Ö9 “Bazı devlet okullarında var ve hafta sonu okullarımız var burası gibi.” (Kod 1-2)

Ö10 “Burada okullarda Türkçe eğitimi yapılıyor. Hafta sonu okulları yani Cumartesi okulları dediğimiz. Hafta içi bazı okullarda Türkçe dersleri var. Türk okulları var. Derneklerde, camilerde var. Özel ders alanlar da var. Sınava yönelik Türkçe çalışanlar için.” (Kod 1-2-4-5-6)

4.4.3.4. Türkçe Derslerine Ayrılan Süreye İlişkin Bulgular

Tablo 105

Türkçe Derslerine Ayrılan Süreye İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar		Haftada bir gün	Haftada birkaç gün
1	1 saat	f	1	-
		%	10	-
2	2 saat	f	5	-
		%	50	-
3	2 saat ve üzeri	f	9	1
		%	90	10

Tablo 105’te Türkçe Derslerine ayrılan süreye ilişkin bulgular yer almaktadır. Derslerin verildiği kuruma ve dersin niteliğine göre ders saatlerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir. Buna göre Cumartesi Okulları diye de adlandırılan hafta sonu okullarında verilen Türkçe derslerinin haftada bir gün ve 3-4 saat arasında olduğu görülmektedir. Devlet okullarında ilkokulda verilen Türkçe dersleri programa bağlı olarak (1 veya 2 saat) değişiklik göstermektedir. Yine devlet okullarının lise kısmında verilen Türkçe dersleri sınıflara göre 3-6 saat arasında değişmektedir. Üniversitelerdeki hobi kursları adı altında açılan Türkçe kursları ise genellikle haftada bir gün 2 saat olarak yapılmaktadır. Camilerde yapılan Türkçe dersleri de genellikle haftada bir gün ve 3-4 saat aralığında gerçekleştirilmektedir. Türk kolejlerindeki Türkçe ders saatleri de yine takip edilen müfredata ve sınıf seviyesine göre değişmektedir.

Ö1 “Benim girdiğim dersler Cumartesi günleri oluyor. Yani haftada bir gün ve dört saat şeklinde.

Ö2 “Haftada bir gün üç saat şeklinde.

Ö3 “Cumartesi okullarında üç saat oluyor. Devlet ilkokulunda bir saat ama devlete bağlı liselerde üç saatten altı saate kadar çıkabiliyor. Sınıfa bağlı yani 11,12. Sınıflarda daha fazla olabiliyor.

Ö4 “Devlet ilkokullarında iki saat diye biliyorum haftada. Cumartesi okulları da ortalama üç ya da dört saat oluyor.

Ö5 “Bizim kendi okulumuzda haftada üç saat ders yapıyoruz. Sanırım 36 sene oldu bizim babalarımız, amcalarımız burayı kurdu Türk okulunu. Ben de bu Türk Okulu’nda öğrenciydim. Onlar tarafından o zaman belirlenmiş. Şu anda yasal olarak bunun bir kabulü var mı bunu bilemiyorum, emin değilim. O zamanlar o şekilde belirlenmiş. Diğer hafta sonu okulları gibi Cumartesi değil Cuma akşamı yapılmasını uygun görmüşler hafta sonu etkinliklerine zaman kalsın diye.

Ö6 “Haftada bir gün iki saat her sınıf için.

Ö7 “Burası için Cumartesi günleri ve 4 saat.

Ö8 “Üniversitedeki hobi kursu haftada bir gün ve iki saat. Hafta içi de haftada bir gün ve iki saat. Hafta sonları da üç, dört saat arasında değişiyor.

Ö9 “Burası için haftada bir gün ve üç saat eğitim veriyoruz öğrencilerimize. Bence çok az.

Ö10 “Hafta sonu okulları genelde üç saat, camilerde falan da genelde o şekildedir. Bunlar haftada bir gün oluyor. Türk okullarında kaç saat bilmiyorum.

4.4.3.5. Türkçe Derslerine Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 106

Türkçe Derslerine Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Ders saatleri yetersiz	1	Ders saatleri arttırılmalı	4	40
	2	Ders saatleri arttırılmalı ve haftaya yayılmalı	2	20
Ders saatleri yeterli	3	Ders saatleri arttırılmamalı	3	30
	4	Ders saati aynı kalmalı ve haftaya yayılmalı	1	10

Tablo 106’da Türkçe derslerine ayrılan sürenin yeterliliğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Ders saatlerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerde öğretmenlerin iki ayrı gruba ayrıldığı

görülmektedir. Öğretmenlerin %60'ı ders saatlerinin yeterli bulurken %40'ı ders saatlerini yeterli bulmamaktadır. Ders saatlerinin yeterli olduğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenler genel olarak ders saatlerinin arttırılması durumunda öğrencilerin sıkılabileceklerini ya da diğer aktivitelere ayırdıkları zamanın kısıtlanabileceğini ifade etmişlerdir. Ders saatlerinin yetersiz olduğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenler ise ders saatlerinin arttırılabileceğini veya arttırılıp haftaya yayılabileceğini ifade etmişlerdir.

Ö1 “Türkçe derslerinin saatleri bence arttırılmamalı. Çünkü çocuklar dört saatten bile sıkılıyorlar. Ama haftaya dağıtılabilir. Ama tek gün olacaksa dört saatten fazla olmamalı. Dört saat boyunca dikkatlerini toplamak epey zor oluyor. (Kod 4)

Ö2 “Bence ders saatleri yeterli ve arttırılmamalı.” (Kod 3)

Ö3 “Burada kendi girdiğim dersler için söylemem gerekirse bence yeterli değil. En az iki saat olmalı. Bir saat çok yetersiz.” (Kod 1)

Ö4 “Cumartesi okulları için söylemem gerekirse arttırılmamalı. Çocuklar çok sıkılıyorlar. Cumartesi günleri normalde onların tatil günleri. Bu günde çocukların genellikle futbol ve spor aktiviteleri oluyor. Ona da katılmak istiyorlar.” (Kod 3)

Ö5 “Ders saatlerinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Daha faydalı olabilmesi için mutlaka en az haftada iki kere yapılması gerektiğine inanıyorum ama zaman açısından da zor olduğunu biliyorum.” (Kod 2)

Ö6 “Aslında artması gerektiğini düşünüyorum ama yer yok. Yani şartlar müsait değil. Yani İngilizceden ya da diğer derslerden kısmak gerekecek. Program dolu yani.” (Kod 1)

Ö7 “Haftanın beş günü okula gidip Cumartesi günü bir de 4 saat buraya geldikleri için çok sıkılıyorlar. Bence yeterli. Bazılarını anneler zor getiriyor çünkü.” (Kod 3)

Ö8 “Evet bence Türkçe dersleri arttırılmalı ama iki saat olması bile güzel. Önemli olan verimli geçirebilmek.” (Kod 1)

Ö9 “Ders saatlerinin arttırılması gerektiğini düşünüyorum. Bence çok az.” (Kod 1)

Ö10 “Talep doğrultusunda artabilir. Yeter ki ailelerden talep olsun. Gün sayısı da artabilir saati de arttırılabilir.” (Kod 2)

4.4.3.6. Türkçe Derslerine Gelen Öğrencilerin Gruplandırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 107

Türkçe Derslerine Gelen Öğrencilerin Gruplandırılmasına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Öğretmenin çabasına bağlı gruplandırmalar	4	40
2	Öğretmen ve öğrenci sayısına bağlı gruplandırmalar	7	70

Tablo 107’de Türkçe derslerine gelen öğrencilerin gruplandırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre gruplandırma biçimlerine ilişkin 2 kodlama çıkarılmıştır. Buna göre; “Öğretmenin kendi çabasına bağlı olan gruplandırmalar (4)” aynı sınıfta birbirinden farklı seviyelerde bulunan öğrencilerin, öğretmenin inisiyatifiyle gruplandırıldığı yönünde bir kodlamadır. Dili daha iyi bilen veya hiç bilmeyen öğrencilerin, yaşları aynı olanların aynı sınıfta eğitim almaları durumunda öğretmenlerin tercih ettiği bir gruplandırma biçimidir. “Öğretmen ve öğrenci sayısına bağlı gruplandırmalar (7)” ise genellikle hafta sonu (Cumartesi Okulları) okullarında tercih edilen bir gruplandırma biçimidir. Derslere katılan öğrenci sayısı ve öğretmen sayısı bu gruplandırmada etkilidir. Okul öncesi dönemden liseye kadar öğrencisi olan bir okulun öğrencileri, seviyelerine göre değil yaşlarına, sınıflarına ve öğretmen sayısına göre gruplandırılmaktadır.

Ö1 “Sınıf içerisinde yaşa veya seviyeye göre bir ayırım yapmak öğretmenin kendi çabasına bağlı. Ben sınıf içerisinde kendim ayırıyorum.” (Kod 1)

Ö2 “Ders verilen yerdeki öğretmen sayısına bağlı. Mesela çok küçükler yani ilkökul seviyesindekiler ayrı sınıfta. Biraz daha büyükler ayrı sınıfta olabiliyor.” (Kod 2)

Ö3 “Seviyelerine göre gruplandırılmıyor ama ben buna dikkat ederek bunu gözeterek bir ders planına gidiyorum. Diğerlerine göre Türkçesi çok akıcı olan öğrenciler olabiliyor... Değişik seviyelerdeki öğrencileri nasıl yönlendireceğimizi kaleme alarak uygulama yapıyoruz.” (Kod1)

Ö4 “Sınıfları seviyelerine göre ayrılmaması çok sorun oluyor. Çünkü burası için herhangi bir yerden yardım alınmıyor. Bir tek kayıt parası alınıyor ve devletten küçük miktarda bir para geliyor. Şu an 25 öğrenci var. İki öğretmen var ve en az on farklı seviye var. Çok küçük yaşta olanlar ve biraz daha yaşı büyük olanlar diye iki gruba ayırdık. Dersleri o şekilde yürütüyoruz.” (Kod 2)

Ö5 “Sınıflarda seviyeye göre değil de öğretmen sayısına bağlı olarak yaşa göre bir ayrım söz konusu olabiliyor ilkokul ortaokul şeklinde. Aslında ben bunu birkaç sene öncesinde gündeme getirmiştım daha eskilerden. Yaşa göre değil seviyeye göre olması gerektiğini çünkü her çocuğun seviyesinin farklı olduğunu mesela benim sınıfımın yaş grubunda olan bir çocuk Türkiye’yi ziyaret edip geldiği zaman Türkçesi süper oluyor. Çünkü orada mutlaka konuşmak zorunda çünkü kimse anlamıyor. Bir hafta zorlanıyor, iki hafta zorlanıyor, birinci ayın sonunda çocuk çatır çatır konuşuyor. İhtiyaç duyuyor çünkü. Daha büyük bir öğrencinin bu Türkiye ziyaretleri olmazsa evde anne baba İngilizce konuşursa hele İngilizce dilini biliyorsa ebeveynler evde İngilizce okulda İngilizce, televizyonda İngilizce. O çocuk daha büyük olmasına rağmen Türkçesi neredeyse yok. O yüzden seviyeye göre ayrılmasından yana ben o taraftaydım. Yalnız o zamanlar ben yönetime sunduğum zaman çocukların psikolojik açısını düşünmemiz gerektiği söylendi. Büyük yaştaki bir çocuk küçük bir çocukla ders alırsa bu onu kötü etkiler dediler.” (Kod 2)

Ö6 “Sınıf içerisinde oluyor. Yani öğretmenin kendi çabasına bağlı olarak. Kindergartendaysa kindergartenlar bana geliyor veya 1. sınıftaysa 1. sınıflar geliyor. Başka türlü ayrım yok. Diğer türlü bir ayrım öğretmenin kendine kalmış. Syllabus dediğimiz ders izlencesi background speakers yani bu dili konuşan öğrencilere göre hazırlanmış ama şimdi sınıfımızda anne ya da baba başka bir kültürden olabiliyor. Onun için evde İngilizce konuşuluyor, Türkçe konuşulmuyor. Aslında o ders izlencesi ona göre dizayn yapılmamış ama biz ona yabancı dil gibi öğretmeye çalışıyoruz. O da bizim inisiyatifimize kalmış bir şey öğretmen olarak. Ama diğer çocukları Türkçe konuşmayı bilen ama okuma yazmayı bilmeyen çocuklar olarak görüyoruz ve ona göre öğretiyoruz.” (Kod 1)

Ö7 “Burası için sadece küçük ve büyük yaş grupları şeklinde bir ayrım var. İki öğretmeniz burada. Anasınıfından üçüncü sınıfa kadar öğrencim var. Diğer sınıfta ortaokul yaşlarındaki daha büyük çocuklar var.” (Kod 2)

Ö8 “Devlet okullarındaki derslerde seviyeye göre değil de sınıflara göre ayrım var tabi ki. Ama Cumartesi okullarında öğretmen sayısına göre bu değişir. Üniversitelerdeki zaten hobi kursu. Dersi alanlar yabancılar. Mesela gelini Türk olduğu için öğrenen var, sevgilisi Türk olduğu için öğrenen var. Onlarda yaşa göre ayrım söz konusu değil.” (Kod 2)

Ö9 “Biz burada üç öğretmeniz. Kindergarten yani ana sınıfı grubu ya da hiç Türkçe bilmeyenler için bir sınıfımız var. İlkokul düzeyindeki daha küçük bir grup için sınıfımız var ve onlardan biraz daha Türkçesi iyi olan çocuklarımızın olduğu sınıfımız var.

Öğretmen sayısına göre böyle bir ayırım yaptık. Daha az sayıda olsaydık yapamazdık tabi.” (Kod 2)

Ö10 “Seviyelere göre bir ayırım yok. Hafta içi olan okullarda çocuk kaçınıcı sınıftaysa Türkçesi iyi olmasa da kendi sınıfıyla derse girer. Bu seviye farklılıklarına göre farklı uygulamalar yapma görevi öğretmene aittir. Hafta sonu okullarında da öğrenci sayısına ve öğretmen sayısına göre bir gruplandırmaya gidiliyor mecburen.” (Kod 1-2)

4.4.3.7. Türkçe Derslerinde Takip Edilen Ders Kitaplarına İlişkin Bulgular

Tablo 108

Türkçe Derslerinde Takip Edilen Ders Kitaplarına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ders kitabının yanı sıra kendi hazırladığım içerikleri kullanıyorum	4	40
2	Herhangi bir ders kitabı kullanmıyorum yalnız kendi hazırladığım içerikleri kullanıyorum	6	60
Toplam		10	100

Türkçe ve derslerinde takip edilen ders kitaplarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 108’de öğretmenlerin %40’ının ders kitabı kullandığı, %60’ının ise kullanmadığı görülmektedir. Öğretmenler ders kitabı kullansalar da kullanmasalar da derslerde kendi birikimleriyle oluşturdukları içerikleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö1 “İrfan Koleji’nden alınan müfredat ve ders kitabı kullanılıyor. Lale yayınlarının Türkçe ders kitabı. Ama ben tamamen ondan yararlanmıyorum. Kendim de hazırlıyorum. Kitaplar ağır olabiliyor.” (Kod 1)

Ö2 “Takip ettiğimiz belli bir ders kitabı yok. Çocukların seviyesine göre kendimiz ayarlıyoruz ne anlatacağımızı.” (Kod 2)

Ö3 “Kitabı direkt takip edemiyoruz konuları takip ediyoruz. Buranın eğitim sisteminde de böyle zaten. Konular takip ediliyor. Diğer dillere benzer bir şekilde hazırlanan müfredat sisteme konuluyor biz de oradan takip ediyoruz. Oradaki beklentilerle çocukların belli yaş gruplarında belli sınıflarda ne tür becerileri sergilemesi gerektiği daha çok Türkçeyi konuşanlara göre düzenlenmiş bu. Benim onu adapte etmem gerekiyor. Çünkü sınıfta yabancılar da var. Herkes Türkçe konuşmuyor.” (Kod 2)

Ö4 “Türkiye’ye gittiğimde bazı kitaplar almıştım. Konsolosluktan da almıştım. Onun haricinde başka kitaplar da var bende. İnternette faydalaniyorum. Araştırma yapıyorum. İrfan Koleji’nde Lale’yi kullanıyoruz. Lale Ders Kitabı. Buraya gelirken ondan da

faaydalanıyorum. Orada tamamen ders kitabı kullanıyorum. Buraya gelirken farklı şeyler de hazırlıyorum. Highschoolda yani lise kısmında bakanlığın vermiş olduğu program var. Lise kısmında onlar neler yapacağımızı söylüyorlar. Ama ilkokul kısmındaki programı kendimiz hazırlıyoruz. Cumartesi okullarına bazen konu başlıkları şeklinde bir program gönderiliyor. Gönderilirse ona uyuyoruz. Ama programda neler yapacağınız yok yani etkinlikler yok konular var. Diyelim ki mevsimleri işleyin. O konuyla ilgili araştırmaları biz kendimiz hazırlıyoruz.” (Kod 1)

Ö5 “Takip ettiğim bir ders kitabı yok. Fotokopilerden de yana değilim aslında. Çok tekdüze geliyor bana. Bu özellikle buradaki eğitim sistemine İngiliz eğitim sistemine ters bir sistem olduğu için çocuklar da alışık olmadığı bir sistem ve çok fazla da bir öğretisi yok. Özellikle daha küçük yaş grupları için şarkılar, tekerlemeler yani fiziksel olarak içinde olabilecekleri etkinlikler eğitim sisteminde olması gerekiyor. Ev ödevleri var. Onları da ben kendim bir program oluşturdum ona göre veriyorum. İçinde yazısı olan, cümle kurması olan, kelime konuşması olan ve harf tanımı olan karışık bir ev ödevi. Onu evde yapıyorlar çünkü hani evde velinin yardım edebileceği şey o kâğıt üzerinde.” (Kod 2)

Ö6 “Takip ettiğimiz herhangi bir ders kitabı yok.” (Kod 2)

Ö7 “Ders materyallerini ben kendim hazırlıyorum. Konsolosluktan gelen kitaplar var, çok eskiden kalan kitaplar var. Eğer konuyla ilgiliyse onlara bir bakıyorum ama düzenli takip ettiğim bir kitap yok.” (Kod 1)

Ö8 “Derslerde takip ettiğim bir ders kitabı yok.” (Kod 2)

Ö9 “Takip ettiğimiz bir ders kitabımız yok. Kendimiz oluşturunuz.” (Kod 2)

Ö10 “Yararlanılan ders kitapları oluyor tabi ki ama bir kitapla olmuyor dil eğitimi. Öğretmen kendi kaynağını oluşturunuz. Önceleri Türkiye’den gelen kitaplardan faydalanılıyordu. Avrupa için hazırlanan kitaplardan. Ama şimdilerde Yunus Emre’nin hazırladığı kitaplardan faydalanılıyor.” (Kod 1)

Bulgulara bakıldığında; öğretmenlerin düzenli olarak takip ettikleri ders kitabı olmadığı, ancak içerik oluşturmada ders kitaplarından faydalandığı görülmektedir. Öğretmenler genel olarak takip ettikleri müfredata uygun olarak içeriklerini, etkinliklerini kendileri oluşturmaktadırlar.

4.4.3.8. Türkçe Derslerinde Takip Edilen Yayınlarla İlişkin Bulgular

Tablo 109

Türkçe Derslerinde Takip Edilen Yayınlarla İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	İnternette faydalanma	4	40
2	Hikâye kitaplarından faydalanma	3	30
3	Tecrübeye/birikimlere dayanarak kendi içeriklerini oluşturma	2	20
4	Konsolosluktan alınan kitaplardan faydalanma	2	20
5	Herhangi basılı bir yayından faydalanmama	2	20
6	İhtiyaca ve konulara göre farklı kaynaklardan faydalanma	1	10
7	Türk kolejinin müfredatından faydalanma	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkçe derslerinde takip ettikleri yayınlarla ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 109’da 7 kodlama yer almaktadır. Kodlamaların sıklıkları birbirlerine oldukça yakın orandadır. En sık tekrar eden kodlama “*İnternette faydalanma* (4)” olmuştur. Bu kodlamayı “*Hikâye kitaplarından faydalanma* (3)”, “*Tecrübeye/birikimlere dayanarak kendi içeriklerini oluşturma* (2)”, “*Konsolosluktan alınan kitaplardan faydalanma* (2)”, “*İhtiyaca ve konulara göre farklı kaynaklardan faydalanma* (1)” ve “*Türk kolejinin müfredatından faydalanma* (1)” kodlamaları takip etmektedir. Katılımcılardan iki öğretmen herhangi basılı bir yayından faydalanmadıklarını belirtmişlerdir.

Ö1 “İrfan Koleji’nden aldığımız müfredatı takip ediyoruz.” (Kod 7)

Ö2 “İnternette faydalanıyoruz. Anlatacağımız şeyler için oraya bakıyoruz genelde.” (Kod 1)

Ö3 “Ders kitabı dışında faydalandığım iki dilli ya da sadece Türkçe hikâye kitaplarım var. Yayın olarak değil ama benim yıllarca bu meslek sırasında edindiğim tecrübelerim ve birikimlerimle oluşturduğum şeyler var. Onları kullanıyorum.” (Kod 2-3)

Ö4 “Türkiye’den kendi getirdiğim hikâye kitapları ve konsolosluktan aldığım kitaplar oluyor. Onlardan faydalanıyorum. İnternette çok faydalanıyorum derse gelmeden önce.” (Kod 1-2-4)

Ö5 “Sınıf içinde genelde Google dan herhangi bir konu işleyeceğim zaman oradan fikir alıyorum. Bazen direkt o fikirleri kullanıyorum bazen çocukların seviyesine göre, ilgisine göre o fikirlerden başka şeyler üretiyorum. Daha çok ders içi katkılı, fiziksel olarak bir katkısı olan şeyler seçiyorum. Cuma günü akşam saati çocuklar yorgun oluyor. Devamlı kâğıt üzerinde yapmak onlara sıkıcı geliyor.” (Kod 1)

Ö6 “Türkiye’den getirdiğim hikâye kitaplarım var. Resimli kaliteli baskıları var. Çocukların çok ilgisini çekiyor. Ayrıca yılların getirdiği tecrübeyle oluşturduğum kendi birikimlerim var. Kitap niteliğinde değil ama onun gibi neredeyse.” (Kod 2-3)

Ö7 “Hangi konuyu işleyeceksem ona uygun bir şeyler hazırlayıp getiriyorum. Bunları hazırlarken dediğim gibi eski Türkçe kitaplarından, internetten ve konsoloslüğün verdiği kitaplardan faydalaniyorum.” (Kod 1-4)

Ö8 “Derslerde ders kitabı ya da başka herhangi bir yayın takip etmiyorum.” (Kod 5)

Ö9 “Derslerde herhangi bir yayın takip etmiyoruz.” (Kod 5)

Ö10 “Görsel, işitsel, yazılı, basılı olarak ihtiyaca göre farklı kaynaklardan yararlanılıyor. Ama genelde öğretmen konuya göre, ihtiyaca göre bunu kendi oluşturuyor. Değişiyor yani.” (Kod 6)

Bulgulara göre; katılımcı öğretmen grubun Türkçe ders kitabı dışında yararlandıkları kaynaklar değişiklik göstermektedir. Teknoloji çağında bilgiye ve içeriğe erişimde kolaylık sağlaması bakımından internet bu kaynaklar arasında ilk sıradadır. İhtiyaca, konuya, seviyeye, yaş grubuna, öğretmenin tecrübesine, meslekî birikimine göre takip edilen kaynaklar belirlenmekte ve değişiklik göstermektedir.

4.4.3.9. Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyallere İlişkin Bulgular

Tablo 110

Türkçe Derslerinde Kullanılan Materyallere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Youtube videoları/görselleri	4	40
2	Teknoloji ve teknolojik cihazlar (Bilgisayar, projeksiyon makinesi, internet vb.)	4	40
3	Renkli kartonlar/boya kalemleri/yapıştırıcılar vb.	4	40
4	Şarkılar, tekerlemeler	3	30
5	İnternet yardımıyla kişisel birikimlere dayanarak oluşturulan basılı materyaller	2	20
6	Hikâye/masal kitapları	1	10
7	İnternet çıktıları	1	10
8	Kukla	1	10
9	Müzik aletleri	1	10
10	Yazı tahtası	1	10
11	Konsoloslüğün sağladığı basılı materyaller	1	10
12	Türk kolejlerinin sağladığı basılı materyaller	1	10
13	CD-DVD (çizgi filmler, filmler)	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 110’da katılımcı öğretmenlerin Türkçe derslerinde kullandıkları materyallere ilişkin bulguların yer aldığı toplam 13 kodlama çıkarılmıştır. Öğretmenler derslerde çeşitli materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre en sık kullanılanlar “Youtube videoları/görselleri (4)”, “Teknoloji ve teknolojik cihazlar (Bilgisayar, projeksiyon makinesi, internet vb.) (4)” ve “Renkli kartonlar/boya kalemleri/yapıştırıcılar vb. (4)” olmuştur. Bunun yanı sıra “Şarkılar, tekerlemeler (3)”, “İnternet yardımıyla kişisel birikimlere dayanarak oluşturulan basılı materyaller (2)”, “Hikâye/masal kitapları (1)”, “İnternet çıktıları (1)”, “Kukla (1)”, “Müzik aletleri (1)”, “Yazı tahtası (1)”, “Konsolosluğun sağladığı basılı materyaller (1)”, “Türk kolejlerinin sağladığı basılı materyaller (1)”, “CD-DVD (çizgi filmler, filmler) (1)” kullanılan materyaller arasındadır.

Ö1 “Derslerde internetten faydalanıyoruz. Videolar izliyoruz. Resimleri, projeksiyonu kullanıyoruz.” (Kod 1-2)

Ö2 “İnternetten bulduğumuz materyalleri print yapıyoruz. Öğrencilere dağıtmak için.” (Kod 7)

Ö3 “Bilgisayarı çok kullanıyoruz. Youtube’dan şarkılar dinliyoruz. Görseller, kuklalar kullanıyoruz. Renkli kâğıtlar, kartonlar, kalemler, yapıştırıcılarla posterler hazırlıyoruz. Bazen ufak müzik aletleriyle derslere katkıda bulunuyoruz.” (Kod 1-4-2-8-3-9)

Ö4 “İrfan Koleji’nin ve konsolosluğun bize sunduğu imkânlar var. Yani kitaplar. Onun dışında kendi internetten faydalandığım bilgilerle oluşturduğum dokümanlarım var.” (Kod 11-12-5)

Ö5 “Genelde videolar, şarkılar, tekerlemeler yani fiziksel aktivite gerektiren etkinlikler yapabileceğimiz şeyler kullanıyoruz. Boya kalemleri, çeşitli cisimler, renkli kartonlar...(Kod 1-4-3)

Ö6 “Türkiye’den buraya materyaller getirdim derslerde kullanmak üzere. Hikâye, masal kitapları getirdim, CD ler ya da DVD ler getirdim çizgi filmler falan ama hiçbirini tam olarak hazırlanış şekliyle kullanmadım. Çünkü buraya göre uyarlamam gerekiyor. Çocukların dil seviyesine göre uyarlamam ya da konuya göre uyarlamam gerekiyordu.” (Kod 6-13)

Ö7 “Sınıflar bize ait değil emanet olarak kullanıyoruz o yüzden elektronik aletleri kullanmak ve interneti kullanmak için izin gerekiyor. Öyle bir iznimiz yok şu an. Ama seneye başvurup bunun iznin alacağız inşallah. Küçük yaş grubuyla çalıştığım için genellikle boya kalemleri, renkli kartonlar kullanıyoruz.” (Kod 3)

Ö8 “İnternette ve yıllardır yaptığım birikimlerden faydalanıyorum.” (Kod 5)

Ö9 “Sınıf ortamında genellikle yazı tahtasını ve bilgisayarı kullanıyoruz. İnternette müzikler, şarkılar, videolar açıyoruz. İzin verildiği kadar sınıftaki materyalleri kullanıyoruz ama çok dikkatlice. Onun dışında yapıştırmalar, renkli kâğıtlar, boyamalar yapıyoruz. Ama daha büyük öğrenciler için kendi araştırmalarını kendilerinin yapmasını istiyorum. Onlara ödev veriyorum. Örneğin ebeveynlerinin Türkiye’de yaşadıkları il ile ilgili bilgi edinsinler. Kaç kişi yaşıyor? Hangi yemekleri yapıyorlar? Meşhur neleri vardır? Kendileri araştırırlarsa daha iyi öğreniyorlar. Kendileri araştırıyorlar getirip sınıfta diğer arkadaşlarına anlatıyorlar.” (Kod 2-10-1-4-3)

Ö10 “Teknolojiyi kullanmaya çalışıyoruz. Bu büyük bir imkân bizler için. Artık teknolojiyle her yer yanı başınızda. Sabit olarak kullanılan hiçbir şey yok. Tek kaynak olarak kullanılan bir şeyler de yok.” (Kod 2)

Bulgulara göre katılımcı öğretmen grubu için teknoloji ve teknolojinin sağladıkları, Türkçe derslerinin öncelikli materyal kaynaklarını oluşturmaktadır. Materyal kullanmada görsel-ışışsellik öğretmenler açısından ön plandadır.

4.4.3.10. Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek Amacıyla Türkiye ile İletişime Geçme Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 111

Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek Amacıyla Türkiye ile İletişime Geçme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Türkiye’den iletişimde olduğum kimse yok/olmadı	1		5	50
	2	Konsolosluk aracılığıyla destek talebi	3	30
Türkiye’den iletişimde olduğum birileri var/oldu	3	Eğitim ataşeliği aracılığıyla destek talebi	1	10
	4	Türkiye’deki tanıdık öğretmenlerden destek talebi	1	10
Toplam			10	100

Tablo 111’de katılımcıların Türkçe derslerine destek için Türkiye ile iletişime geçme durumları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerden Türkçe derslerine destek için Türkiye’den herhangi bir kişi veya kurumla iletişime geçmeyen 5, Türkiye’den iletişimde oldukları kişi veya kurumların olduğunu belirten 5 kişi bulunmaktadır. Katılımcılardan şahıs olarak değil de konsolosluk aracılığıyla destek talebinde bulunulduğunu belirten 3,

eğitim ataşeliği aracılığıyla destek talebinde bulunulduğunu ifade eden 1, Türkiye’de bulunan bir öğretmen tanıdığından destek talep ettiğini belirten 1 kişi bulunmaktadır.

Ö1 “Türkiye’de iletişim halinde olduğum kimse yok. Yani Türkçe dersleri için yok.” (Kod 1)

Ö2 “İletişimde olduğum kimse yok.” (Kod 1)

Ö3 “Türkiye’den herhangi bir talepte bulunmadım, yardım almadım. Kendi materyallerimi kendim biriktirdim.” (Kod 1)

Ö4 “Türkiye’de eğitim konusunda iletişimde olduğum bir tek kız kardeşim var. O da öğretmen. Onun dışında herhangi bir kişi, kurum yok görüştüm.” (Kod 4)

Ö5 “Ben şahsen Türkiye’den herhangi bir talepte bulunmadım öğretmenlik yaptığım sürece. Yalnız başkanlık yaptığım zaman bu okulda birkaç sene önce o zaman istek yapmıştık. Eğitim ataşemiz aracılığıyla Türkiye’den istek yaptık.” (Kod 3)

Ö6 “Türkiye’de öğretmenlik yapan tanıdıklarım vardı. Türkiye’ye gittiğimde 95 yılıydı gittim, gördüm yapılan dersleri sınıflarda. Ben buraya alabileceğim bir şey görmedim onlardan. Teknolojide o zaman biz burada daha ilerideydik ve gördüğüm şeyler benim öğretmen okulundan mezun olduğum zamanki şeylerdi. Hala aynı sistem, aynı yöntemin uygulandığını gördüm onun için bir iletişimim olmadı.” (Kod 1)

Ö7 “Kendim direkt bir şey talep etmedim ya da iletişime geçmedim. Sadece konsolosluk aracılığıyla gelen şeylerden faydalanıyorum. Onlar gelen kitapları bize dağıtıyorlar.” (Kod 2)

Ö8 “Türkiye’den iletişim kurduğum kimse yok.” (Kod 1)

Ö9 “Benim iletişime geçtiğim herhangi biri veya bir kurum olmadı ancak elimize eskiden istenmiş yayınlar ulaştı. Yalnız konsolosluk bizim adımıza iletişime geçiyor ama yaklaşık iki senedir böyle bir yardım maalesef yok.” (Kod 2)

Ö10 “Evet, konsolosluk aracılığıyla Türkiye ile iletişime geçtiğimiz zamanlar oldu.” (Kod 2)

Bulgulara göre öğretmenlerin yarısı, Türkçe derslerine destek olması amacıyla Türkiye ile iletişime geçtiğini belirtirken diğer yarısı herhangi bir iletişime geçmediğini, ders ile ilgili birikimlerini kendilerinin yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Türkiye ile

iletişime geçenler, taleplerini daha çok Türkiye konsoloslugu aracılığıyla ilettiklerini belirtmişlerdir.

4.4.3.11. Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek İçin Türkiye’den Talep Ettikleri Kaynak, Materyal vb. İlişkin Bulgular

Tablo 112

Öğretmenlerin Türkçe Derslerine Destek İçin Türkiye’den Talep Ettikleri Kaynak, Materyal Vb. İlişkin Dağılımları

	Kod No	Kodlar	f	%
Türkiye’den bir talebim olmadı	1	Şahsen veya kurum aracılığıyla hiçbir talebim olmadı	3	30
	2	Talep edilmeden konsolosluk aracılığıyla ulaştırılan ders kitapları	2	20
Şahsen veya kurum aracılığıyla Türkiye’den taleplerim var/oldu	3	Hikâye/masal kitapları	3	30
	4	Türkçe ders kitapları	3	30
	5	Kaynak önerisi	3	30
	6	Etkinlik paylaşımı	1	10
	7	Ders programı paylaşımı	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Türkçe derslerine destek için Türkiye’den talep ettikleri kaynak, materyal vb. ne ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 112’de toplam 7 kodlama çıkarılmıştır. Buna göre; Türkçe derslerine destek için *Türkiye’den herhangi bir talepleri olmadığını* belirtenlere yönelik 2 kodlama çıkarılmıştır. Katılımcıların 3’ü *şahsen veya kurum aracılığıyla hiçbir talebi olmadığını* belirtirken, 2’si *talep edilmeden konsolosluk aracılığıyla ulaştırılan ders kitapları* olduğunu ifade etmiştir. *Şahsen veya kurum aracılığıyla Türkiye’den taleplerinin olduğunu* belirtenlere yönelik ise 5 kodlama çıkarılmıştır. Katılımcıların 3’ü “*Hikâye/masal kitabı*”, 3’ü “*Türkçe ders kitapları*”, 3’ü “*Kaynak önerisi*”, 1’i “*Etkinlik paylaşımı*”, 1’i “*Ders programı*” paylaşımında bulunduğunu ifade etmiştir.

Ö1 “Türkiye’den hiçbir kaynak materyal vb. getirmedim ve istemedim.” (Kod 1)

Ö2 “Kendim Türkiye’ye gittiğimde getiriyorum. Kitap getiriyorum çocuklar için.” (Kod 3)

Ö3 “Türkiye’den kimseden bir talepte bulunmadım.” (Kod 1)

Ö4 “Kız kardeşimden genelde yardım isteyebiliyorum. Türkiye’de öğretmenlik yapıyor. Onunla haberleşiyorum kaynak soruyorum ayrıca o bana gönderiyor okuma kitaplarını.” (Kod 3-5)

Ö5 “Benim bu okulda başkanlık yaptığım zamanlar Türkiye’den istek yapmıştık. Türkçe ders kitaplarımız Millî Eğitim’den gönderilmişti. O zaman eğitim ataşemiz vardı burada. Şu anda maalesef eğitim ataşesi görevlendirilmedi. Eğitim ataşesiyle iş birliği içindeydik ve çok fazla yardımı oluyordu Türkiye’deki iletişimle ilgili. Okuma kitapları geliyordu, ders kitapları geliyordu. Kendisi ziyaret ediyordu okulu. İsteklerimizi dinliyordu. Sanırım beş altı senedir eğitim ataşemiz yok. Onun dışında iletişimde olduğum arkadaşlarım var. Ders programı ya da fikir paylaştığımız, etkinlikler paylaştığımız oluyor. Yani oradan gönderilmesi sürekli olarak postayla bir şey gönderme şeklinde değil de çünkü o biraz zor. O da mümkün olmadığı için bana bir kaynak veriyor ben de o kaynakları araştırıyorum.” (Kod 3-4-5-6-7)

Ö6 “Türkiye’den devamlı iletişimde olduğum birileri yok ama burada tanıştığım Türkiye’den gelen bir akademisyen vardı. Bu yılın başlarında onu aradım işte okulda “Guide at Reading” denen bir okuma faaliyeti oluyor. Onun için kitaplar, seviyeli kitaplar arıyordum Türkiye’den. Dedim ben nerden bulabilirim kitapları? Çünkü sıfırdan birinci seviyeden başlayacak işte kısa cümleler, içerisinde tekrar edilmiş kelimeler, resimli kitaplar arıyordum. Sonra ikinci seviyede farklı üçüncü seviyede farklı gelişme gösteren. Böyle kitaplar aradığımı söyledim. O da sağ olsun bana bazı yayın kurumlarının isimlerini gönderdi. Buralara başvurabilirsin dedi. O şekilde bir iletişimim oldu ancak devamlı iletişimde olduğum kimseler yok. Buradaki konsoloslukla iletişimimiz var. Türkiye’den getirtilen Türkçe ders kitaplarını sağ olsunlar bize dağıtıyorlar. Karşılıksız bedava olarak dağıtılıyor. Ben onlardan seçtiğim konuları alıyorum kendim uyarlıyorum. Şimdiye kadar hiçbir kitabı direkt olarak uygulamadım. Uygun olmuyor maalesef. Çünkü bizim çocuklarımızın Türkçe seviyesi çok daha düşük Türkiye’dekilere göre. Buraya uygun ayrı bir kitap oluşturulması gerekiyor. Çok istiyorum bunu.” (Kod 3-5)

Ö7 “Sadece konsolosluğun dağıttığı Türkiye’den gelen ders kitapları var.” (Kod 2)

Ö8 “Türkiye’den hiçbir şey talep etmedim. Her şeyi kendim hazırlıyorum.” (Kod 1)

Ö9 “Ben bir şey talep etmedim ama eskiden istenmiş olan birtakım kitaplar elimize ulaştı. Millî eğitimin Türkçe kitapları. Ama bunlar buradaki çocuklar için çok ağır. Bunların daha sadeleştirilip çocukların düzeylerine göre düzenleyip öyle vermeye çalışıyoruz. Çoğu şeyi değiştiriyoruz yani.” (Kod 2)

Ö10 “Konsolosluk aracılığıyla kitaplar istedik. Kitaplar Yunus Emre’den geldi.” (Kod 4)

Bulgulara göre; katılımcı öğretmenlerin %50'si Türkiye'den kaynak, materyal vb. talebinde bulunmazken diğer yarısının bu anlamda bir girişimi söz konusudur. Ancak yardım talebinde bulunan ve bulunmayanların ortak noktası Türkiye'den talep ettikleri ya da edebilecekleri kaynak, materyal vb. nin kendi hitap ettikleri kitleye uygun olmadığı yönündedir. Talep doğrultusunda verilen ya da kendilerine konsolosluk tarafından ulaştırılan kaynakların seviyeye uygun olarak düzenlenmeden kullanılamayacağını belirtenler de mevcuttur.

4.4.3.12. Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Bulgular

Tablo 113

Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türk toplumuyla, aileyle, akran gruplarıyla Türkçe iletişim kurma	4	40
2	Türkçenin önemini kavratma	3	30
3	Türkçe bilmenin avantajlarından söz etme	1	10
4	Eğitici siteler ve videolar önerme	1	10
5	Türkçeyi sevdirmeye yönelik çalışmalar yapma	1	10
6	Dili kültürle birlikte öğrenmenin önemini kavratma	1	10
7	Türkçe dilinde aktif olarak etkileşimde olabilecekleri görevler verme	1	10
8	Türkiye ziyaretlerinde bulunma	1	10
9	Türk toplumunun düzenlediği etkinliklere katılma	1	10
10	Herhangi bir öneride bulunmuyorum	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri için yaptıkları yönlendirmelere ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 113'te toplam 10 kodlama çıkarılmıştır. Katılımcıların %90'ı öğrencilere çeşitli önerilerde veya yönlendirmelerde bulunduklarını ifade ederken, yalnızca 1'i herhangi bir öneride bulunmadığını ifade etmiştir. En sık tekrar eden kodlama; öğretmenlerin öğrencilere “Türk toplumuyla, aileyle, akran gruplarıyla Türkçe iletişim kurma (4)” ları yönündeki önerileridir. Öneride ve yönlendirmede bulunan diğer görüşler sırasıyla “Türkçenin önemini kavratma (3)”, “Türkçe bilmenin avantajlarından söz etme (1)”, “Eğitici siteler ve videolar tavsiye etme (1)”, “Türkçeyi sevdirmeye yönelik çalışmalar yapma (1)”, “Dili kültürle birlikte öğrenmenin önemini kavratma (1)”, “Türkçe dilinde aktif olarak etkileşimde olabilecekleri görevler verme (1)”, “Türkiye ziyaretlerinde bulunma (1)”, “Türk toplumunun düzenlediği etkinliklere katılma (1)” olarak belirtilmiştir.

Ö1 “Ders dışında bir şey bazen öneriyorum. Aileleriyle arkadaşlarıyla Türkçe konuşmalarını söylüyorum. Özel bir önerim olursa bunları da genellikle defterlerinin arasına not olarak bırakıyorum. Hem unutmasınlar diye hem de aileleri bakarsa görsünler diye.” (Kod 1)

Ö2 “Bazı internet sitelerini öneriyorum. Oralara girip baksınlar diye. Videolar oluyor, eğitici videolar oluyor.” (Kod 4)

Ö3 “Bizim insanımız Türkçe duymayı seviyor. Örneğin; öğrencilerime diyorum ki burada çok Türk esnaf var. Onlardan alışveriş yaparken Türkçe konuşmak işinize yarayabilir diyorum. İleride belki Türk biriyle evlenirsiniz. O insanla Türkçe iletişim kurmak isteyebilirsiniz diyorum. Türkiye’ye gzmeye gittiğinizde işinize yarar diyorum. Kendi kültürünüzü, ülkenizi başkalarından duyarak öğrenmektense kendi tecrübelerinizle öğrenmeniz için önemli diyorum. Bu onların atalarının dilleri, ana dilleri olduğu için kendi ülkelerinde Türkçe konuşabilmelerinin öneminden bahsediyorum. Üniversite sınavlarına girerken çok yararlı olacağını, bir meslek sahibi olduklarında burada Türkçe dilinde hastaları bir doktor olmuşsa veya başka mesleği yaparken karşınızdaki sizinle Türkçe dilinde konuşmak isteyecektir veya siz Türkçe konuştuğunuz için sizi seçecektir. Bu tür avantajlardan bahsediyorum...” (Kod 1-2-3)

Ö4 “Tabi, sürekli bir şeyler söylüyoruz. Ama çocuklar bunu anlayacak yaşta değiller. Şunu yap bunu yap deyince uzaklaşabiliyorlar. Söylemekle olmuyor bu yüzden biz bir şeyler yapıyoruz. Sevimli hale getirmeye çalışıyoruz Türkçeyi. Örneğin; özel günlerimizi, özel bayramlarımızı onlara rol vererek, bazı programlar yaparak, canlandırarak, sevimli etkinlikler ama aynı zamanda kültürü öğretici ve taşıyıcı şeyler yaptırıyoruz. Her zaman bir konu başlığı verip ondan soru sormuyoruz. İlgi çekici ve onların sevebileceği, yaşayarak öğreneceği şekle sokmaya çalışıyorum.” (Kod 5)

Ö5 “Mutlaka tavsiyede bulunuyorum, evet. Çünkü sadece haftada bir saat dersimiz var. Bir ödev verdiğim zaman nedenini açıklıyorum. Dediğim gibi gerçekten nedenini anlamaları gerekiyor. Bunun onlara ne faydası olacağını anlamaları gerekiyor. Anladıkları zaman daha hevesle yapacaklarını biliyorum ve sürekli konuşuyoruz. Yani dilin önemini kavratmaya yönelik sürekli konuşuyorum onlarla.” (Kod 2)

Ö6 “Öğrencilerime sık sık önerilerde bulunuyorum. Dilinin ve kültürünün çok çok önemli olduğunu söylüyorum. Mesela kendi dilimizde seni seviyorum demenin çok daha anlamlı olduğunu “i love you” dan. En azından oradan başlayarak basit olarak, anlayabilecekleri

yaşıta. Ama diyorum mesela ben “i love you” dediğimde “seni seviyorum” gibi aynı şeyi ifade etmiyor benim için. Çünkü benim dilimden farklı, duygularımı ben daha iyi anlatabiliyorum diye onlara örnekler veriyorum. Ben her dersimde mutlaka kültüre çok yer veriyorum. Yeri geldiğinde bunu yapıyorum. Mesela derste bir ortam oluyor ya da bir davranış ortaya çıkıyor o zaman ben durduruyorum dersi. Çocuklar hadi bakalım şimdi bunu konuşalım. Diyelim ki bana örneğin “sen” diye hitap etti. Ben diyorum ki “Bana sen diyemezsin. Benimle senin aranda bir statü var, ben senin büyüğünüm. Sen dediğin zaman sen benimle aynı yaşta gibi oluyorsun. Bir büyüğe sen diye hitap edemezsin.” Aslında bu benim için bir sorun değil. Çünkü biz burada bir aile gibiyiz. Ama bu çocuk dışarıya çıktığında büyüklerine sen diye hitap etmesin. “Belki annene babana sen diyebilirsin samimisin ama dışarıdan bir amcaya, teyzeye bir başka öğretmene sen diye hitap edemezsin” diyorum. Selamlaşma ile başlıyorum. “Günaydın” derken “Nasılsınız” derken bile üzerine basarak söylüyorum. “Nasılsınızzz” diyeceksiniz büyüklere. Liseyi bitiriyor çocuk, bunu özellikle o kadar üzerinde durduğum halde diyor ki mesela “Nasılsın öğretmenim?”. Bütün söylediklerim gitti. Tamam, samimiyetine güveniyorum ama ben sana onu öğretmedim. İşte uygularken unutuyorlar. İşte böyle şeylerden başlıyorum. Büyüklerimizin karşısında oturuş tarzımızdan veya nasıl saygılı otururuz oradan başlıyorum. Duruma göre kullandığımız kelimeler, yerine göre atasözleri deyimlerimiz var bunlar üzerinde duruyorum. Önemli günlerde neler söylenmesi, nasıl söylenmesi gerektiği üzerinde duruyorum. Diyorum ki bak biz kültürümüzden bunları çıkardık mı hiçbir anlamı kalmaz, o zaman dili öğrenmemiş oluyorsun. İkisi bir arada olursa hem kültür hem dil o zaman anlamı olur diyorum. Hatta benim amacım her ders mutlaka deyimler ve atasözlerini derslere eklerim. Fıkralar, hikâyelerimiz varsa bunları eklerim. Sadece alfabeyi gösterip okutmak dili öğretmeye yetmiyor...” (Kod 2-6)

Ö7 “Bu yaş grubu için pek bir şey demiyorum. Türkçe söyleyip üzerine İngilizce söylediğimde anlıyorlar. Ama çok bir şey tavsiye etmiyorum. Ailelere söylüyorum genelde.” (Kod 10)

Ö8 “Türkçe pratik yapmalarının çok önemli olduğunu söylüyorum.” (Kod 1)

Ö9 “Kendi araştırmalarını yapmalarını öneriyorum. Kendilerini ve çevrelerini kendi dillerinde tanımalarını istiyorum. Bunun için çabalamalarını, internetten faydalanmalarını, aileleriyle iletişimde olmalarını sağladığımı düşünüyorum. Örneğin Türkiye’de ailelerinin yaşadığı yeri memleketleri ile bilgi toplamalarını bunun için istiyorum.” (Kod 7)

Ö10 “Burası çokkültürlü bir ülke. Aynı zamanda çok dilli. Gözlemlerimden ve tecrübelerimden hareketle dilin yaşanılarak öğrenilebileceğini düşünüyorum. Bu sebeple toplumla kendi toplumlarıyla iletişimlerini kesmemeleri gerekiyor, aileleriyle iletişimlerini kesmemeleri lazım. İmkânları ölçüsünde Türkiye’yi ziyaret etmeleri gerektiğini söylüyorum. Oraya gidip Türk dilini yaşamaları gerekiyor. Nasıl ki İngilizceyi daha iyi öğrenebilmek için kurslar yetmiyor, insanlar yurt dışına İngilizcenin konuşulduğu ülkelerdeki kurslara kamplara gidiyor. Ben de işte Türkçe için aynı şeyleri onlara tavsiye ediyorum. Sonra buradaki Türk toplumunun etkinliklerine katılmalarını tavsiye ediyorum. Türkçeyi kendi akran grupları içerisinde daha iyi öğrenebileceklerini, birbirlerine Türkçeyle ilgili diğerinin bilmediği şeyleri öğretmeleri gerektiğini söylüyorum.” (Kod 1-8-9)

Bulgulara göre; öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri adına yapılan yönlendirmelerin başında Türkçe konuşmak, Türkçeyi yaşam içerisinde kullanmak gelmektedir. Bunun yanı sıra Türkçeye ders olarak bakmanın dışında sevdirecek, önemini kavratarak, avantajlarından bahsederek ve dili kültürle birlikte vermeye çalışarak yönlendirmelerin yapıldığı ifade edilen görüşler arasındadır. Kısacası dilden kopmamaları ve kullanım alanı oluşturabilecekleri türden yönlendirmelerin yapılmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.4.3.13. Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Velilere Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Bulgular

Tablo 114

Öğretmenlerin Öğrencilerin Türkçe Dil Gelişimleri İçin Velilere Yaptıkları Yönlendirmelere İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Velilere herhangi bir önerim yok/olmadı	1		1	10
	2	Çocuklarıyla Türkçe iletişim kurma/dili kültürü yaşatma	5	50
	3	Türkçe kitap okuma	3	30
	4	Türkçe derslerine ve ödevlerine destek olma	2	20
	5	Türkçe filmler izleme	1	10
	6	Türkçe dersi almalarını sağlama	1	10
Velilere önerilerim var/oldu	7	Türkçe kaynaklar önerme	1	10
	8	Türkçe müzik dinleme	1	10
	9	Türkçe etkinliklere katılarak dili sosyal ortamda yaşayarak kullanma	1	10
	10	Türkiye ziyaretlerinde bulunma	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri için velilere yaptıkları yönlendirmelere ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 114’te toplam 10 kodlama çıkarılmıştır. Katılımcıların %90’ı *velilere çeşitli yönlendirmelerde bulunduklarını* belirtirken yalnızca 1’i *hiçbir yönlendirmede bulunmadığını* ifade etmiştir. En sık tekrar eden kodlama; öğretmenlerin velilere “*Çocuklarıyla Türkçe iletişim kurma/dili kültürü yaşatma (5)*” larını tavsiye etmeleridir. Bu kodlamayı takip eden diğer kodlamalar; “*Türkçe kitap okuma (3)*”, “*Türkçe derslerine ve ödevlerine destek olma (2)*” dır. Bunların yanı sıra “*Türkçe filmler izleme (1)*”, “*Türkçe dersi almalarını sağlama (1)*”, “*Türkçe kaynaklar önerme (1)*”, “*Türkçe müzik dinleme (1)*”, “*Türkçe etkinliklere katılarak dili sosyal ortamda yaşayarak kullanma (1)*”, “*Türkiye ziyaretlerinde bulunma (1)*” yönünde tavsiyeler verildiği de görülmektedir.

Ö1 “Türkçe kitap okumalarını öneriyorum. Soran ailelere mutlaka bunu söylüyorum.” (Kod 3)

Ö2 “Çocuklarının derslerine yardım etmelerini, Türkçe eğitici filmler izlemelerini ve Türkçe kitaplar okumalarını öneriyorum.” (Kod 3-4-5)

Ö3 “Velilere çocuklarıyla evde Türkçe konuşmalarının yanı sıra hafta sonu okullarına göndermeleri veya Türkçenin öğretildiği bir okul seçmelerinin öneminden bahsediyorum. Çok yetenekli gördüğüm öğrenciler oluyor, onların üzerine ailelerin özellikle daha fazla durmalarını tavsiye ediyorum. Hafta sonu okullarından haberi olmayanlar ya da nerede olduğunu bilmeyenler oluyor onları yönlendiriyorum.” (Kod 2-6)

Ö4 “Veliler Türkçe konusunda biraz duygusal olabiliyor. Üzerlerine gidince, bir öneride bulununca çocuklarıyla ilgili bir eleştiriye biraz fazla alınıyorlar. Çocuklarını getirmemeye kadar gidebiliyor iş. Evde Türkçe konuşmalarını önermek dışında bir şey demiyorum çok fazla. (Kod 2)

Ö5 “Velilere toplu olarak bir öneride bulunmadım ama özel olarak çocuklardan gözlemlediğim kadarıyla, onları takiple belirli şeylerde düzeltmeler oluyor. Mesela bir bayramlaşmaya geldik. “Bayramınız kutlu olsun” şeklinde söylenmişti Kurban Bayramı’nda. Orada annelere söylemiştim; “Millî bayramlar kutlu oluyor, dini bayramlar mübarek oluyor diye. Sınıfa geri döndüğümüzde çocuklarla işte dediğim gibi fiziksel bir etkinlik olarak buraya geldik buradaki annelerin bayramını kutladık, benim getirdiğim çikolatayı, kolonyayı dağıttılar... Çünkü çocuk üzerinden ailelerle iletişim kurabiliyoruz

çoğu zaman. Bununla beraber dersin konusuna göre önerilerim oluyor. Ödevlerle ilgili kaynak öneriyorum. Okumalarını istediğim şeyler oluyor Türkçe kitaplar.” (Kod 3-7)

Ö6 “Evde Türk kültürünü ve dilini yaşatmalarını istiyorum. Bunu yapmadıktan sonra hiçbir önemi yok. Zaten benim kendi tecrübelerime dayanarak gözlemlediğim şey; ana dilini iyi öğrenmeyen çocuklar İngilizcede başarısızlar ve bunun başarısızlığını çok iyi görüyorum. Türkçede sınavlarımız iki bölümden oluşuyor. Türkçe parçayı okuyarak ya da dinleyerek İngilizce sorulara İngilizce cevap vermesi gereken öğrencilere bakıyorsunuz cevaplarına, İngilizcede de bozuklar.” (Kod 2)

Ö7 “Velilere evde Türkçe konuşmalarının çok önemli olduğunu söylüyorum. Beraber sevmelerini sağlamalıyız diyorum.” (Kod 2)

Ö8 “Bir önerim yok.” (Kod 1)

Ö9 “Velilere evde özellikle ana dillerini konuşmalarını tavsiye ediyorum. Çünkü haftada bir defa ve üç saatlik bir eğitimle dil öğrenmeleri mümkün değil. Tekrarlamaları lazım pratik yapmaları lazım. Velilere de hem evde Türkçe konuşmalarını hem de verdiğimiz ödevleri yaparken çocuklarıyla iletişim kurmaları, onlarla pratik yapmalarını tavsiye ediyorum. Mesela arabada bir yerden bir yere giderken Türkçe müzik dinleyin diyorum. Kulak alışkanlığı açısından. Ritimli bir müzik olsun birlikte söyleyin hatta diyorum.” (Kod 4- 2- 8)

Ö10 “Velilere de öğrencilere de söylediğim şey dilin yaşayarak öğrenilebileceği. Aile içinde de sınırlı bir dil konuşulabilir. Bu dilin yaşaması için yeterli olmayabilir. Buradaki Türk toplumuna karışmaları gerekiyor. Faaliyetlere, etkinliklere katılmaları gerekiyor eğitim almanın yanı sıra. Ayrıca Türkiye ziyaretleri oldukça önemli. İmkânları varsa sık sık gitmelerini söylüyorum. Hatta süreyi uzun tutmalarını, oradaki akrabalarıyla iletişim halinde olmalarını tavsiye ediyorum.” (Kod 9-10)

Bulgulara göre en fazla önerinin, öğrencilerin Türkçe iletişim kurmaları ve dili yaşatmaları konusunda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe kitap okuma, film izleme, ödev yapma, müzik dinleme, etkinliklere katılma, Türkiye ziyaretlerinde bulunma gibi birçok durumda çocuklarına yardımcı olmaları yönünde önerilerde bulunulmuştur. Yapılan önerilere bakıldığında ebeveyn-çocuk arasındaki etkileşimin ön planda tutulduğunu söylemek mümkündür.

4.4.3.14. Öğretmenlerin Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş, Dernek vb. ne Yönelik Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 115

Öğretmenlerin Türkçeye Yönelik Faaliyet Gösteren Kurum, Kuruluş, Dernek vb. Yönelik Bilgilerine İlişkin Dağılımları

	Kod No	Kodlar	f	%
Türkçeye yönelik faaliyet gösteren bir kurum, kuruluş vb. bilmiyorum	1		1	20
	2	Cumartesi okulları	2	20
	3	Halk oyunları, müzik, enstrüman kursları	2	20
	4	Tiyatro kursları	1	10
	5	Konsolosluk	1	10
Türkçeye yönelik faaliyet gösteren bildiğim kurum, kuruluş vb. var	6	Atatürk Kültür Merkezi	1	10
	7	Avustralya Türk Kültür Platformu	1	10
	8	Millî Görüş Teşkilatı	1	10
	9	Çeşitli meslek gruplarının oluşturduğu dernekler	1	10
	10	Kültür festivalleri düzenleyen dernekler	1	10
	11	Türk Dayanışma Derneği	1	10
	12	Eğitim ve Kültür Vakfı	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Avustralya’da Türkçeye yönelik faaliyet gösteren kurum, kuruluş, dernek vb. ne yönelik bilgilerine ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 115’te toplam 12 kodlama bulunmaktadır. Öğretmenlerin %10’u Türkçeye yönelik faaliyet gösteren bir kurum, kuruluş, dernek vb. bilmediğini, %90’ı ise bildiği kurum, kuruluş, dernek vb. olduğunu ifade etmiştir. Belirtilen kurum, kuruluş, dernek vb. arasında “*Cumartesi okulları*”, “*Halk oyunları, müzik, enstrüman kursları*”, “*Tiyatro kursları*”, “*Konsolosluk*”, “*Atatürk Kültür Merkezi*”, “*Avustralya Türk Kültür Platformu*”, “*Millî Görüş Teşkilatı*”, “*Çeşitli meslek gruplarının oluşturduğu dernekler*”, “*Kültür festivalleri düzenleyen dernekler*”, “*Türk Dayanışma Derneği*”, “*Eğitim ve Kültür Vakfı*” yer almaktadır.

Ö1 “Benim bildiğim Millî Görüş Teşkilatı var.” (Kod 8)

Ö2 “Cumartesi okulları var” (Kod 2)

Ö3 “Mesela Türk kültür festivalleri, bayram festivallerini düzenleyen dernekler var. Hangi dernek olursa olsun bu tip organizasyonların olması son derecede güzel. Çocukların kültürlerini toplu olarak bir bayram havasında görmeleri için güzel bir ortam. Halk müziği, sanat müziği ve enstrüman kursları, folklor çalışmaları veren kurumlarımız var her yaş grubuna. Bu kursları verenler Türkler. Türkçe konuşarak bu kursları veriyorlar. Tiyatro çalışmaları yapan yerler var.” (Kod 3-4-10)

Ö4 “Benim bildiğim kadarıyla yok. Yani Cumartesi okulları var bildiğim. Okul aile birliği ya da bazı merkezler yardımıyla Türkçe dersi veren.” (Kod 2)

Ö5 “Sadece Türkçe için diyemem ama toplum dilleri için kurulmuş bir kurum var. Language and Cultural Association var Department of Education’a bağlı. Konsolosluk var. Türk Dayanışma Derneği var.” (Kod 5-11)

Ö6 “Cumartesi okulları var. Onların okula ile birlikleri var işte. Bir zamanlar Eğitim ve Kültür Derneği vardı şimdi çalışıyor mu tam olarak bilmiyorum. Ama en çok okul aile birliklerinin ismini duyuyorum.” (Kod 2-12)

Ö7 “Avustralya Türk Kültür Platformu var bildiğim. Zaten millî bayram kutlamalarını onlar organize ediyorlar. Biz de katılıyoruz okul olarak hep beraber kutluyoruz.” (Kod 7)

Ö8 “Herhangi bir dernek bilmiyorum.” (Kod 1)

Ö9 “Atatürk Kültür Merkezi var benim bildiğim.” (Kod 6)

Ö10 “Burada pek çok nitelikte Türk Derneği var. Pek çok meslek grubuna hitap eden ya da daha çok sosyal faaliyetlere öncülük eden türde. Öğretmenlerin dernekleri var, iş adamlarının dernekleri var, müzik kursları, Türk halk oyunlarına yönelik merkezler var. Herkes ilgisi doğrultusunda buralara destek veriyor.” (Kod 3-9)

Bulgulara göre öğretmenlerin %90 gibi bir çoğunluğu Türkçeye yönelik faaliyet gösteren bir dernek, kurum, kuruluş vb. bilmektedir. Bu oranın, ders verdikleri öğrencileri ve onların ebeveynlerini yönlendirebilmeleri, Türkçenin kullanımı ve yaşatılması bakımından köprü olmaları adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu yapılanmaların, dilin aile içindeki sınırlı kullanımından kurtulup topluluk içerisinde kullanılarak daha zengin bir Türkçe için teşvik edici olması adına önemlidir.

4.4.3.15. Avustralya'daki Türk Derneklerinin Türkçenin ve Türk Kültürünün Gelişimine Yönelik Faaliyetlerine İlişkin Bulgular

Tablo 116

Avustralya'daki Türk Derneklerinin Türkçenin ve Türk Kültürünün Gelişimine Yönelik Faaliyetlerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Yapılan faaliyetler hakkında bilgim yok	1		1	10
	2	Türk okulları açma/Türkçe dersleri verme	5	50
	3	Millî bayram kutlamaları	5	50
	4	Müzik kursları/enstrüman kursları/halk oyunları	3	30
	5	Önemli gün kutlamaları/anmaları	3	30
	6	Dini bayram kutlamaları	2	20
Yapılan faaliyetler	7	Tiyatro etkinlikleri	2	20
	8	Kültür festivalleri	1	10
	9	Spor kulüpleri/faaliyetleri	1	10
	10	Kuran kursları	1	10
	12	Konferanslar	1	10
	12	Geziler	1	10
	13	Konserler	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Katılımcıların Avustralya'daki Türk derneklerinin Türkçenin ve Türk kültürünün gelişimine yönelik faaliyetlerinin yer aldığı Tablo 116'da toplam 13 kodlama bulunmaktadır. Öğretmenlerin %10'u yapılan faaliyetlerle ilgili herhangi bir bilgilerinin olmadığını belirtirken %90'ı bildikleri faaliyetleri ifade etmişlerdir. En sık tekrar eden kodlama “Türk okulları açma/Türkçe dersleri verme (5)” ve “Millî bayram kutlamaları (5)” dır. Bu kodlamayı “Müzik kursları/enstrüman kursları/halk oyunları (3)” ve “Önemli gün kutlamaları/anmaları (3)”, “Dini bayram kutlamaları (2)” ve “Tiyatro etkinlikleri (2)”, “Kültür festivalleri (1)”, “Spor kulüpleri/faaliyetleri (1)”, “Kuran kursları (1)”, “Konferanslar (1)”, “Geziler (1)” ve “Konserler (1)” takip etmektedir.

Ö1 “Cumartesi Türk Okullarını biliyorum. Bunun dışında camilerde Kur'an dersleri yapılıyor. Türkçe yapılıyor bu dersler. Çocukların Türkçe gelişimlerinde de etkili oluyor bence.” (Kod 2-10)

Ö2 “Okullar açıyorlar ve bu okullarda Türkçe eğitimi veriyorlar.” (Kod 2)

Ö3 “Müzik kursları, enstrüman kursları, folklor kursları, tiyatro çalışmaları, millî bayram kutlamaları, gösterileri ayrıca kültür festivalleri düzenleyen pek çok dernek, kurum, kuruluş var. İlkokul çağından yetişkinlere kadar oluyor bu faaliyetler. Futbol kulüpleri de

var. Son zamanlarda o da çoğaldı. Tekvando, karate kursları var Türklere ait. Bunların hepsi ihtiyaçtan doğdu.” (Kod 4-7- 3-8-9)

Ö4 “Sadece özel günlerde okullar bir araya geliyor. Bir şeyler yapmaya çalışıyor. Bundan önceki 23 Nisan’da kutlamalara konsolos gelmişti. Burada da bir bölünmüşlük var. Millî bayramları kutlayanlar, dini bayramları kutlayanlar... Onun dışında Alevi kültür Merkezi var onlar genelde saz kursu veriyorlar, folklor, enstrüman kursları veriyorlar.” (Kod 3-5-4-6)

Ö5 “Hafta sonu Türk okulları dışındakilerin faaliyetlerine yönelik çok bilgim yok.” (Kod 2)

Ö6 “Çok fazla dernek var burada Türklerin açtığı. Ama 50 senede bir şeylerin değişmesi gerekmez mi. Şimdi baktığımda ben onların bazı faaliyetlerine, önemli günlerde işte geceler yapılıyor. Biraz da para kazanmak amaçlı geceler. İşte millî bayram kutlama geceleri yapılıyor. Onun dışında dini amaçlı kurulmuş dernekler bayramlarda kendilerine göre bir şeyler yapıyorlar, kendi kitlelerine hitap eden. Belki bir şekilde Türk kültüründen bir şeyler izlenebiliyordur bu etkinliklerin içinde ama ben 50 yıldır değişen bir şey görmedim. 50 yıl önce ne yapıyorsak aynısını yapıyoruz. Değişim ve gelişim şart...” (Kod 5-3-6)

Ö7 “Millî bayram kutlamalarında okulları bir araya getiriyorlar. Bunun dışında diğer önemli günlerin de kutlaması oluyor. Mesela 10 Kasım’da Canberra’ya gitmişlerdi bir öğrenci ve öğretmen grubuyla. Oradaki törene katıldılar.” (Kod 3-5)

Ö8 “Maalesef hiç bilgim yok.” (Kod 1)

Ö9 “Atatürk Kültür Merkezi var demiştim. Bu okul da bu merkez aracılığıyla kuruldu zaten. Bunun dışında Türk toplumuna konferanslar da veriyoruz. Yetişkinlere yönelik sosyal konferanslar veriyoruz. Yaşlılarımız için onları da alıp gezilere götürüyoruz. “ (Kod 2-11-12)

Ö10 “Bazı Türk dernekleri gerçekten aktif çalışmalar yapıyor. Türkçe kursları açılıyor, millî bayram kutlamaları, bu bayramlarda etkinlikler yapılıyor. Enstrüman kursları verenler var. Tiyatro etkinlikleri yapılıyor. Birkaç dernek birleşip sponsor destekleriyle Türkiye’den sanatçılar çağırılabilir, konserler veriliyor. Halk oyunları kursları verenler var.” (Kod 2-3-4-7-13)

Bulgulara göre öğretmenlerin %90 gibi bir çoğunluğu, dernek, kurum, kuruluş vb. nin Türkçenin ve Türk kültürünün gelişimine yönelik faaliyetlerinden haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bu dernek faaliyetlerinin üstlendikleri en önemli görev, bireylerin bireysellikten kurtulup hem eğlenerek hem de sosyalleşerek dilin ve kültürün devamlılığını sağlamalarıdır. Öğretmenlerin bu konudaki bilgisi ve ilgisi topluma etki edip yönlendirerek Türkçenin gelişimine katkıda bulunabilir.

4.4.3.16. Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Tablo 117

Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Motivasyonlarına İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Motivasyonları düşük	1	Derslere katılımda aile baskısı/zorunluluk	4	40
	2	Derse karşı ilgisizlik	1	10
	3	Türkçeye ihtiyaç duymama	1	10
	4	Ailelerin beklenti düşüklüğü	1	10
Motivasyonları orta	5	Derslere katılımda aile baskısı/zorunluluk	3	30
	6	Öğrencilerin yaşı	1	10
Motivasyonları yüksek	7	Başarıya karşı ön yargı	1	10
	8	Sosyalleşme ortamı olarak görülmesi	1	10
	9	Üniversiteye giriş sınavlarında etkili olması	2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik motivasyonlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı Tablo 117’de toplam 9 kodlama bulunmaktadır. Buna göre katılımcı öğretmenler, öğrencilerin motivasyonlarını “Düşük”, “Orta” ve “Yüksek” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarının “Düşük” olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler bu konuda “Derslere katılımda aile baskısı/zorunluluk (4)”, “Derse karşı ilgisizlik (1)”, “Türkçeye ihtiyaç duymama (1)”, “Ailelerin beklenti düşüklüğü (1)” gibi durumları gerekçe göstermiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının “Orta” olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler bu konuda “Derslere katılımda aile baskısı/zorunluluk (3)”, “Öğrencilerin yaşı (1)”, “Başarıya karşı ön yargı (1)” gibi durumları gerekçe göstermişlerdir. Öğrencilerin motivasyonlarının “Yüksek” olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler ise derslerin “Sosyalleşme ortamı olarak görülmesi (1)” ve “Üniversiteye giriş sınavlarında etkili olması (2)” nı gerekçe olarak belirtmişlerdir.

Ö1 “Derse gelen çocukların motivasyonlarına düşük diyemem. Bence orta düzeyde. Düşük motivasyonla gelenler de var ama onlar etraflarındaki diğer çocuklardan etkilenebiliyor.

Derse istekle gelen öğrenciler elbette var ama ne yazık ki katılımın çoğu aile zoruyla oluyor.” (Kod 5)

Ö2 “Bence çocukların motivasyonları ne iyi ne de kötü. Orta seviyede. Ama katılım daha çok aile zoruyla oluyor. Bunda yaşlarının küçük olmasının da etkisi var.” (Kod 5-6)

Ö3 “Başlangıçta ön yargıyla gelen öğrenciler var. Ancak sonra ders eğlenceli olursa motivasyonları yüksek oluyor. Kendi derslerim için motivasyonun yüksek olduğunu söyleyebilirim. Ama genelde orta düzeyde. Çocuk başarısız olduğunu düşünürse evet öğrenmeyi istemeyebiliyor.” (Kod 7)

Ö4 “Benim gözlemlerime göre ailenin sosyoekonomik durumu ve kültür seviyesine göre değişiyor bu. Sosyoekonomik durumu ve kültür seviyesi yüksek ailelerin çocuklarının motivasyonları ve başarı düzeyleri çok daha iyi. Ama genel olarak söylersek motivasyonlarını ben düşük buluyorum. İlgisizler. Derse ilgiyi canlı tutmak, çocuğun derse devamını sağlamak için çok çaba sarf etmek gerekiyor. Bunu ne biz ne de aileler tek başına başarabilir.” (Kod 2)

Ö5 “Bence Hafta sonu Türk okullarına gelen öğrenci sayısı oldukça az. Türkçeye gereksinim duyulmamasına bağlıyorum bunu. Her aile için diyemem ama genel olarak motivasyon düşük. Çünkü çocuklar daha çok ailenin istemesiyle geliyor. Ayrıca ailenin beklentileri de düşük. Çat pat bilmesi yeter deniyor aileler tarafından.” (Kod 1-3-4)

Ö6 “Motivasyonu yüksek olanlar yok değil ama genelinin motivasyonu çok az. Öğrenci sayısı da az. Türkçe dersini lise seviyesinde alanlar çok iyi. İlkokul derecesinde alanlar devlet okulunda olanlar mecbur oldukları için alıyorlar. Gelen çocuklardan sevenleri biliyorum. Mesela açık açık söylüyorlar “Öğretmenim ben sizin sınıfınıza geldiğimde kendimi Türkiye’de gibi hissediyorum” diyenler var. Özellikle küçük sınıflar şarkılarla, tekerlemelerle ders işlemekten çok hoşlanıyorlar, bayılıyorlar. Ama lise seviyesinde gelen öğrenciler zaten isteyerek gelen öğrenciler. Onların da sayısı çok az.” (Kod 1-9)

Ö7 “Genel olarak buraya gelen öğrenciler hafta içi farklı okullarda eğitim gören çocuklar. Burası onlar için Cumartesi günleri arkadaşlarını görme fırsatı sağlayan bir sosyalleşme yeri oluyor. Bu yüzden istekle geliyorlar. Belki Türkçe öğrenmek için değil ama annesinin zoruyla gelenler dışında bu şekilde gelenler de var. Hafta içi hep üniformalı. Buraya üniformasız geliyor. Farklı bir arkadaş çevreleri oluyor. Biraz da bu yüzden gelmeyi istiyorlar.” (Kod 8)

Ö8 “Motivasyonları oldukça düşük. Zaten bu yüzden gittikçe öğrenci sayısı azalıyor, bazı dersler kapanma durumuna geliyor. Çoğu zaman anne, baba baskısıyla derslere geliyorlar.” (Kod 1)

Ö9 “Çocukların çoğunun motivasyonu düşük. Aile zoruyla geliyor birçoğu. Dili sevdirmek lazım. Sıkıcı olmamak gerekiyor. Buradaki eğitim sistemini bilip çocuklara ona göre ders vermek gerekiyor. Bir sistemle başka bir sisteme yönelik ders anlatmam mümkün değil. Dayatma, ezberletme bunlar da olmuyor. Oyun oynayarak daha çok. Mesela benim öğrencilerim oyun oynamayı çok seviyorlar. Eğer ben bir şey öğretmek istiyorsam aktivite yaptırمام gerekiyor çocuklara ki severek öğrensinler.” (Kod 1)

Ö10 “Çocukların motivasyonları çok farklılık gösteriyor bana göre. Ama genel olarak orta düzeyde diyebilirim ve ailelerden dolayı çocuklar geliyor. Ailesi, çocuğu Türkçe öğrensin, unutmasın, Türkiye’ye gittiğinde de konuşabilsin, iletişim kurabilsin diye Türkçe derslerine gönderiyorlar. Bir de üniversiteye giriş sınavlarında dil puanı için bu derse devam eden, üzerine düşen öğrenciler var. Bu yüzden bu da bir etken oluyor derslere devam etmede. Ama onlar azınlıkta. Tabi ilk durumdaki çocukların motivasyonları daha düşük olabiliyor. İkinci durum çocuğun kendi tercihi oluyor çünkü. (Kod 5-9)

Bulgulara göre; öğrencilerin Türkçe derslerine karşı motivasyonları genel olarak “*Düşük*” ve “*Orta*” düzeyde nitelendirilmiştir. Düşük motivasyonun nedenleri arasında derse katılımlardaki aile baskısı ve zorunluluk durumu ön plandadır. Ayrıca derse karşı olumsuz tutum besleme de motivasyon kaybına neden olarak gösterilmektedir. Türkçe derslerini sosyalleşme ortamı olarak gören öğrencilerde motivasyonun yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda Türkçe dersini üniversiteye giriş sınavında puan getirmesi amacıyla seçen öğrencilerin de motivasyonlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Çünkü bu öğrencilerin Türkçe dersi almalarında hiçbir zorunluluk durumu bulunmamakla birlikte başarılı olmaları durumunda Türkçe dersinin onlar için bir getirisi bulunmaktadır.

4.4.3.17. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 118

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Öğrencilerin herhangi bir amacı yok	1	Aile baskısı	9	90
	2	Müfredatta yer alan bir ders olması	2	20
Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları	3	Üniversiteye girişte puan getirmesi	2	20
	4	Arkadaşlarıyla vakit geçirme	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 118’de öğretmenler tarafından belirtilen görüşler iki grupta toplanmıştır. Görüşler, öğrencilerin herhangi bir amacı olmadığı yönünde ve belli bir amaç çerçevesinde Türkçe dersi aldıkları yönündedir. Bu bağlamda 4 kodlama çıkarılmıştır. Öğretmenler, Türkçenin “Aile baskısı (9)” ile, “Müfredatta yer alan bir ders olması (2)” sebebiyle zorunlu kalındığı için öğrenildiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra “Üniversiteye girişte puan getirmesi (2)”, “Arkadaşlarıyla vakit geçirme (1)” amacıyla Türkçe derslerine kendi istekleri doğrultusunda geldiklerini ve öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Ö1 “Bence öğrencilerin bir amacı yok. Yani aileleri Türkçe öğrenmelerini istiyor, aileleri gönderiyor. Dilin öneminin farkında oldukları için değil.” (Kod 1)

Ö2 “Yaşları küçük olduğu için ve biraz da aile zoruyla Türkçe öğreniyorlar. Bu sebeple amaçlarını tam olarak söyleyemeyiz. Ama sonuçta öğreniyorlar ve ileri yaşlarda memnun kalıyorlar.” (Kod 1)

Ö3 “Bu ders seçmeli bir ders. Diğer dersleri nasıl alıyorsa bunu da seçmeli bir ders olarak alıyorlar. Tabi biz hem Türk olan öğrencilere hem de yabancılara bu dersi alırlarsa neler olacağını söyleyip dersi de güzel işleyip keyif almalarını sağlıyoruz.” (Kod 2)

Ö4 “Çocukların böyle bir amacı yok. Aileleri getiriyor. Onlar da geliyorlar.” (Kod 1)

Ö5 “Aile çocuklara bu bizim ana dilimiz, bilmen lazım diyorlar. Onlar da aile baskısıyla geliyorlar. Pek bir amacı olmuyor yani. Ailenin verdiği bir görev ve bunu yerine getiriyorum gözüyle bakıyor çocuk.” (Kod 1)

Ö6 “Lisede olanlar üniversiteye iyi bir puan alıp girebilmek için öğreniyorlar. Küçük sınıftaki öğrenciler zorunlu olarak geliyorlar. Okulun müfredatında var çünkü. Cumartesi

okullarındakiler de aile zoruyla geliyorlar. Onlardaki amaç da işte ana dilleri diye bilsinler, öğrensınler, hiç bilmiyor olmasınlar. Dile yabancı olmasınlar diye yani.” (Kod 1-2-3)

Ö7 “Çocukların çok fazla bir amacı yok aslında. Dediğim gibi biraz da arkadaş çevreleri için geliyorlar. Biz burada onları sıkıyoruz, bunalmasınlar istiyoruz. Daha çok arkadaşlarıyla vakit geçirmek için geliyorlar. Daha küçük olan yaş grubu da ailesi istediği için geliyor.” (Kod 1-4)

Ö8 “Çoğu zaman anne babaları istediği için geliyorlar.” (Kod 1)

Ö9 “Aileleri istediği için Türkçe öğrenmeye geliyor çocuklar. Aileler de ana dillerinden kopmasınlar, Türkiye’ye gittiklerinde yabancılık çekmesınler ve buradaki Türklerle ya da akrabaları varsa onlarla Türkçe konuşabilsınler diye öğrenmelerini istiyor.” (Kod 1)

Ö10 “Genelde ailelerinden dolayı geliyorlar. Özellikle küçük yaştaki çocuklar ailelerinden dolayı geliyorlar. Ama onun dışında üniversite sınavlarında etkili olması için kendi isteğiyle devam eden öğrenen çocuklar da var.” (Kod 1-3)

Öğretmenlerin %90 oranla büyük bir kısmının öğrencilerin aile baskısıyla Türkçe öğrendikleri yönünde görüş bildirmeleri nedeniyle Türkçe öğrenmede bireysel bir amaçları olmadığını, çocukların aileleri istediği için Türkçe derslerine devam ettiklerini ve Türkçe öğrendiklerini söylemek mümkündür. Bu durum, Türkçenin geleceği açısından tehlikeli bir sürece girilebileceğine işaret etmektedir.

4.4.3.18. Öğrencilerin Türkçeyi Tercih Etme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 119

Öğrencilerin Türkçeyi Tercih Etme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Aile bireyleri arasında	5	50
2	Türkçe derslerinde/Sınavlarda	5	50
3	Türkiye ziyaretlerinde	4	40
4	Avustralya’daki Türk toplumuyla	3	30
5	Gizli dil/Sır dili olarak	3	30
6	Zorunlu durumlarda (İngilizce bilmeyenler, aile büyükleri vb.)	2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğrencilerin Türkçeyi tercih etme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların yer aldığı Tablo 119’da toplam 6 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden

kodlama; Türkçenin “*Aile arasında (5)*” ve “*Türkçe derslerinde/Sınavlarda (5)*” kullanıldığı yönündedir. Bunu takip eden diğer kodlamalar; “*Türkiye ziyaretlerinde (4)*”, “*Avustralya’daki Türk toplumuyla (3)*”, “*Gizli dil/sır dili olarak (3)*” ve “*Zorunlu durumlarda (İngilizce bilmeyenler, aile büyükleri vb.) (2)*” tercih edildiği yönündedir.

Ö1 “Hepsinin Türkçe derslerinde Türkçeyi kullanmalarını sağlamaya çalışıyorum. Bunun yanı sıra hepsi için diyemem ama bazıları aile içinde de kullanıyor.” (Kod 1-2)

Ö2 “Türkler arasında iletişim kurarken, aile arasında ve Türkiye’ye gittiklerinde kullanıyorlar.” (Kod 1-4-3)

Ö3 “Türk toplumuyla iletişim kurmak, kendi kültürlerini kendi dilleriyle öğrenebilmek için derslerde ve tabi ki sınavdan başarılı olabilmek için Türkçeyi tercih ediyorlar.” (Kod 4-2)

Ö4 “Duyulmasını istemedikleri şeyleri konuşurken Türkçeyi tercih edebiliyorlar. Yabancılar anlamasın diye. Aile içinde ve Türkler arasında konuşmak için de tercih ediyorlar. Bazı aileler bu konuda dikkatli. Evde Türkçe konuşmaya özen gösteriyorlar.” (Kod 5)

Ö5 “Çocuklar Türkçeyi mecbur kaldıkları durumda kullanıyorlar. Anneanne ve dedeyle konuşmak için ya da İngilizce bilmeyen biriyle karşılaştıklarında kullanıyorlar. Türkiye’ye gittiklerinde kullanıyorlar mecburen. Eğer gitmiyorlarsa o da olmuyor tabi. Onun dışında ilk tercih edilen dil İngilizce oluyor.” (Kod 6-3)

Ö6 “Küçük gruplar yalnızca kendi aileleriyle konuşacakları zaman tercih edebiliyorlar. O da öyle bir şart varsa aile içinde. Yoksa burada kendileri dışarı çıktıklarında bile İngilizce konuşuyorlar tenefüslerde. Bir de “Secret language” yani “Sır dili” olarak kullanabiliyorlar. Ben de zaten böyle motive ediyorum öğrencilerimi. Diyorum “Bakın, Türkçe bir “Secret language” yani Türkçe kullanırsak “Sır dili” yani başkalarının duymasını istemediğiniz şeyleri söyleyebilirsiniz. Bu sizin için bir anahtar, bir araç. Öyle motive ediyorum.” (Kod 1-5)

Ö7 “Ders içinde mecbur kaldıkları zaman, soru sorduğum zaman Türkçe konuşmak durumunda kalıyorlar. Yani yaşları küçük olan grupların tercih etme durumu olmuyor. Onlar mecbur bıraktığınızda konuşuyorlar. Daha büyük gruplar da işte evde aileleriyle, ailede daha büyükler varsa onlarla konuşurken tercih ediyorlar.” (Kod 1-2)

Ö8 “Türkçe dersinde oldukları zaman kullanıyorlar. Aileleri Türkçe konuşulmasını istediğinde konuşuyorlar. Ayrıca Türkiye’deki akrabalarıyla iletişim kurmak için yani Türkiye’ye gittikleri zaman.” (Kod 1-2-3)

Ö9 “Ben parantez içinde çocuklara şunu söylüyorum. Eğer biz Türkçe öğrenirsek annemiz ya da Türkçe bilen arkadaşımızla Türkçe konuştuğumuzda diğerleri bizim dilimizi anlamayacak. Türkçe bizim Secret yani gizli dilimiz olacak. Böylece ilgilerini çekiyorum. Gerçekten çok hoşlarına gidiyor çünkü başkalarının duymasını istemedikleri şeyleri kendi aralarında Türkçe konuşabiliyorlar.” (Kod 5)

Ö10 “Genelde aile büyükleriyle konuşmak durumunda kalıyorlar. Derslerde kullanıyorlar. Festivaller olduğunda yine Türkçe konuşulan ortamlar olabiliyor. Türkiye’ye gittiklerinde de kullanıyorlar.” (Kod 2-3-4-6)

Bulgulara bakıldığında; kodlamaların yakın oranlarla birbirlerini takip ettiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeyi sınırlı bir çevrede ve sınırlı bir kitleyle iletişime geçerken kullandıkları söylenebilir.

4.4.3.19. Öğrencilerin Türkçe Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 120

Öğrencilerin Türkçe Bilme Düzeylerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Kötü-Kötüye yakın düzeyde	1	Okuma-yazma becerilerinde eksiklik	3	30
	2	Sözcük düzeyinde konuşabilme/tam ve kurallı cümle kuramama	2	20
	3	Kısa ve basit cümleler kurma	1	10
	4	İngilizce-Türkçe karışık olarak kullanma	1	10
	5	Sözcük dağarcığının kısıtlı olması	1	10
	6	Türkçeye ihtiyaç duymama	1	10
	7	Toplumun Türkçeye karşı ilgisizliği/kayıtsızlığı	1	10
	8	Türkçe iletişim kuramama	1	10
	9	Aile baskısıyla derse gelme	1	10
	10	Çocuğun Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin aileden kaynaklı dezavantajlı durumu	1	10
	11	Gerekçe belirtilmemiş	1	10
Orta düzeyde	12	Türk toplumuyla iletişim kurabilecek kadar bilme	1	10
Yüksek düzeyde	13	Çocuğun Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin aileden kaynaklı avantajlı durumu	3	30
	14	Özel ilgi duyma	2	20
	15	Dil öğrenmeyi destekleyecek teknolojik olanaklar	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 120’de öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle öğrencilerin düzeyi “*Kötü-Kötüye yakın*”, “*Orta*” ve “*Yüksek*” olarak nitelendirilmiştir. “*Kötü-Kötüye yakın*” olarak nitelendirilen öğrencilerin durumlarıyla ilgili görüşlere ilişkin 11, “*Orta*” düzeyde nitelendirilen öğrenciler için 1, “*Yüksek*” düzeyde nitelendirilen öğrenciler için 3 olmak üzere toplam 15 kodlama çıkarılmıştır. “*Kötü-Kötüye yakın*” olarak nitelendirilen öğrencilere ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Okuma-yazma becerilerinde eksiklik/yetersizlik (3)*” tir. Bu kodlamayı “*Sözcük düzeyinde konuşabilme/tam ve kurallı cümle kuramama (2)*”, “*Kısa ve basit cümleler kurma (1)*”, “*İngilizce-Türkçe karışık olarak kullanma (1)*”, “*Sözcük dağarcığının kısıtlı olması (1)*”, “*Türkçeye ihtiyaç duymama (1)*”, “*Toplumun Türkçeye karşı ilgisizliği/kayıtsızlığı (1)*”, “*Türkçe iletişim kuramama (1)*”, “*Aile baskısıyla derse gelme (1)*”, “*Çocuğun Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin aileden kaynaklı dezavantajlı durumu (1)*” takip etmektedir. Bunun yanı sıra bir katılımcı öğretmen gerekçe belirtmemiştir.

“*Orta*” düzeyde nitelendirilen öğrencilere ilişkin belirlenen kodlama “*Türk toplumuyla iletişim kurabilecek kadar bilme (1)*” dir. “*Yüksek*” düzeyde nitelendirilen öğrencilere ilişkin belirlenen kodlamalar ise sırasıyla “*Çocuğun Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin aileden kaynaklı avantajlı durumu (3)*”, “*Özel ilgi duyma (2)*”, “*Dil öğrenmeyi destekleyecek teknolojik olanaklar (1)*” dır.

Ö1 “Gözlemlediğim kadarıyla buradaki çocukların çoğunluğunda anlama var ama okuma-yazma eksiklikleri çok. Konuşurken de kısa kısa çok basit cümleler kuruyorlar. Hatta cümle de değil kelime söylüyorlar sadece. Yeni konuşan bebek gibi. Durum biraz kötü.” (Kod 1-2-3)

Ö2 “Burada yaşayan çocukların Türkçeyi bilme düzeyleri kötüye yakın. Aile arasında konuşuluyorsa biraz da olsa iyi olanları çıkıyor ama genel durum çok iyi değil. Bir de Türkçe konuşabilseler bile okuma yazmaları olmuyor genelde.” (Kod 1)

Ö3 “Çocukların durumu değişiyor. Çok iyi öğrenciler var. Ağırlıklı olarak Türk kültürüyle yaşayan bir çocuksa bunlar Türkiye’yi de yakından takip ediyorlar. Aileyle çok yakın ilişkileri varsa, anneanesi, dedesi, halası ile iletişimi varsa, Türkiye’de olsa bile kuzenleriyle görüşüyorsa, Türkiye’ye tatile gidip geliyorsa bu çocuklar her zaman diğerlerinden farklı oluyor. Durumu iç açıcı olmayan çocuklar da var. Bunlar da aileden Türkçeye yönelik bir destek göremeyen, Türk kültürünü yeterince tanımayan aile içinde

bunu yaşamamış olan çocuklar. Annesi babası ayrı olan çocuklar. Kimlik sorunu yaşıyorlar.” (Kod 10-13)

Ö4 “Çocukların geneli için konuşursam Türkçe bilme düzeyleri pek iç açıcı değil. Cümle boyutunda konuşma neredeyse yok. Kelimeleri bildiği şekliyle sıralama var. İngilizce Türkçe karıştırma var. Hep aynı kelimelerle konuşuyorlar. Kelime hazineleri çok kısıtlı.” (Kod 2-4-5)

Ö5 “Buradaki çocukların genel olarak iyi düzeyde Türkçe bildiklerini düşünmüyorum. İstisna durumlar tabi ki var. Her çocuk kötü demem mümkün değil. Genel çerçevede yaptığım bir değerlendirme bu. Yani derse gelen, akrabalarımın çocukları, komşularım, çevremde gördüğüm diğer Türk çocukları için bir değerlendirme yaptım. Geneli kötü ya da kötüden biraz daha iyi gibi.” (Kod 11)

Ö6 “Özel ilgisi olan, aileden de bu konuda ilgi gören, aile içinde Türkçe konuşan çocukların Türkçe düzeyleri gerçekten iyi oluyor. Ama bu çocuklar azınlıkta. Diğerlerininse Türkçe başarıları çok düşük. Sebepleri de bence çocukların ihtiyaç duymaması, toplumun ilgisizliği. Biz her zaman bunu söylüyoruz işte önemli faaliyetlerimize gençlerimizin olması lazım. Derneklerde gençlerin sorumluluk alması lazım diyoruz ama biz yöntemlerimizi, yaptığımız her faaliyeti maalesef hala eski Türkiye’de aklımızda kalan düşüncemizle yaptığımız için biz gençlerimizin ilgisini bu tür şeylere çekemiyoruz. Zaten onlar da gelmiyor. Ondan sonra büyüklerimiz de şikâyet ediyor “Ay gençler gelmiyor ki biz ne yapalım”. Ama siz onları getirmek için bir kapı açmıyorsunuz ki. Çünkü bizim toplumumuzda şöyle bir şey var: hemen biz çalışıp çabuk rahata ulaşalım sonra çalışmadan huzurlu bir hayat yaşayalım istiyorlar. Bunu da çocuklar görüyor. Sadece iyi yaşamak için bir şeyler yapıyor öğrenmeyi bıraktığından dolayı çocukları ile arasındaki iletişimde bir uçurum fark ediyor onların seviyesiyle kendi seviyesi arasında. Çocukları bu yüzden biz çekemiyoruz kendi faaliyetlerimize. Onlara sorumluluk versek de kabul etmiyorlar, önemini görmüyorlar yaptığımız şey aynı 50 sene önce neyse şimdi de aynısı. Kültürümüzü güzelleştirecek bir şeyler yapılmasını istiyorum ben burada. Ama değişmeyen insanlar karşınıza bir engel olarak çıkıyor.” (Kod 6-7-13-14)

Ö7 “Genel bir değerlendirme yaparsam vasat diyemem, orta. Ama kendilerini kurtarır. Yani Türk toplumuyla iletişim kurabilirler.” (Kod 12)

Ö8 “Buradaki öğrencilerin genelinin durumu iyi değil. Türkçeleri bir Türk ile iletişim kurmaya yeterli değil. Geneli bu şekilde.” (Kod 8)

Ö9 “Ailede Türkçe konuşan çocukların, aile ilgisi gören çocukların Türkçeleri gayet iyi. Ama aile zoruyla buraya gelenlerin durumu kötü demeyeyim ama ortalamanın biraz altında. Türkçesi iyi olan çocuklar azınlıkta. Genel olarak da Türkçe konuşmaları olsa bile okuma yazmaları yok çocukların.” (Kod 1-9-13)

Ö10 “İlgisi olan öğrencilerin Türkçelerinin iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bunu destekleyecek çok imkânları var. Teknoloji bunun için çok önemli boyutta artık. Genel anlamda bence iyi.” (Kod 14-15)

Bulgulara genel olarak bakıldığında öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerini genel olarak “*Kötü-Kötüye yakın*” olarak değerlendirdiklerini ve bu durumu çeşitli gerekçelerle destekledikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra “*Yüksek*” düzeyde nitelendirilen öğrencilerin sayısının oldukça az olduğu belirtilen görüşler arasındadır.

4.4.3.20. Türkçeyi İyi Kullanan Öğrencilerin Varlığına/Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 121

Türkçeyi İyi Kullanan Öğrencilerin Varlığına/Durumuna İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ailenin ilgisi ve Türkçeye yönelik tutumu	7	70
2	Avustralya’ya büyük bir yaşta gelmiş olma	6	60
3	Türkiye ziyaretlerinin sıklığı	4	40
4	İngilizce bilmeyen/az bilen ebeveynler	2	20
5	Sosyoekonomik/kültür düzeyinin yüksekliği	1	10
6	Avustralya’da yaşayan aile büyükleri	1	10
7	Akademik başarının yüksek olması	1	10
8	Sosyoekonomik/kültür düzeyinin düşüklüğü	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Türkçeyi iyi kullanan öğrencilerin varlığına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların yer verildiği Tablo 121’de 8 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “*Ailenin ilgisi ve Türkçeye yönelik tutumu (7)*” dur. Bu kodlamayı “*Avustralya’ya büyük bir yaşta gelmiş olma (6)*”, “*Türkiye ziyaretlerinin sıklığı (4)*”, “*İngilizce bilmeyen/az bilen ebeveynler (2)*”, “*Sosyoekonomik/kültür düzeyinin yüksekliği (1)*”, “*Avustralya’da yaşayan aile büyükleri (1)*”, “*Akademik başarının yüksek olması (1)*”, “*Sosyoekonomik/kültür düzeyinin düşüklüğü (1)*” takip etmektedir.

Ö1 “Türkçeyi çok iyi bilen öğrencim oldu. Çünkü annesi hep Türkçe konuşuyordu. İngilizceyi çok iyi bilmiyordu. Ama kardeşi onun gibi iyi değildi. Çünkü kendi aralarında

İngilizce konuşuyorlar. İkinci çocuk büyüyene kadar anne İngilizceye biraz daha hakim olmaya başlıyor. Bu nedenle küçük çocuk Türkçeyi çok iyi öğrenememiş. Bir sebebi de akademik başarı bence. Bu öğrencinin akademik başarısı da yüksekti.” (Kod 4-7)

Ö2 “Türkçeyi çok iyi bilen öğrencilerim oldu. Bunun nedeni Avustralya’ya ileri bir yaşta gelmiş olmalarıydı. En güçlü sebep bu. Ayrıca anne ve baba Avustralya’ya çok ileri bir yaşta gelmiş. Dolayısıyla İngilizce o kadar güçlü değil. Çocukla hep Türkçe anlaşıyorlar. Bu da başka bir sebep.” (Kod 2-4)

Ö3 “Türkçeyi çok iyi bilen öğrencilerim var. Herhangi bir hafta sonu okuluna da gitmiyorlar. Çünkü anne ve baba çok güzel bir Türkçe konuşuyor ve çocuklarıyla da sürekli ilgililer, iletişim halindeler. Burada iyi bir eğitimin yanı sıra ailenin de önemini görmüş oluyoruz. Aile kültürüne seerek sahip çıkıyor.” (Kod 1)

Ö4 “Türkçeyi çok iyi konuşan öğrencilerim az da olsa var. Sosyoekonomik durumu iyi olan, kültür seviyesi yüksek ailelerin çocukları genelde. Arkalarında aile desteği var. Çocuk Türkçe diline karşı olumlu bir tutumla büyümüş. Sık sık Türkiye’ye tatile gidebiliyor. Ülkesini tanıyarak büyüyor. Bunun dışında Türkiye’de belli bir süre yaşayıp sonra Avustralya’ya göç eden de var. Onların Türkçeleri de bu yüzden iyi oluyor. Zaten bilip geliyorlar.” (Kod 5-1-3-2)

Ö5 “Türkçeyi iyi konuşan öğrencilerim oldu. Bunlardan bazıları Türkiye’den belli bir yaşta gelmiş olanlar. Bazıları da Türkiye’ye sık sık gidenlerde de Türkçesi iyi olan var. Türkiye’ye gidip gelmek gerçekten çok etkili çocuklar üzerinde. Bunu çok net gözlemleyebiliyorum.” (Kod 2-3)

Ö6 “Türkçeyi çok iyi konuşan öğrencilerim oldu. Hem de çok fazla. Belli bir yaşta Türkiye’den gelmiş olmalarından da kaynaklı olabiliyordu ama ailede devamlı Türkçe konuşmanın etkisiyle de burada doğduğu halde Türkçesi çok iyi olan öğrencilerim vardı. Çok şaşırtan öğrencilerim oldu. Bir de dikkat ettim genellikle eğitim düzeyi iyi olmayan ailelerin çocukları evde Türkçe konuşuyor. Eğitim seviyesi yüksek olan aileler İngilizceyi kullanmaya daha yatkın oluyorlar ve İngilizceyi takip ediyorlar. Zannediyorlar ki onlar da eskiden beri İngilizceyi çok iyi öğretirlerse çocuklarına daha başarılı olacaklar. O yüzden Türkçeye önem vermediler. Bu yüzden bu tip ailelerin çocukları Türkçeyi daha az biliyor hatta bilmiyor bile.” (Kod 1-2-8)

Ö7 “Türkçeyi çok iyi bilen öğrencilerim oldu. Aileden daha fazla ilgi ve Türkçe konuşma çabası oluyordu bu öğrencilerde. Yani evden bilerek geliyor çocuk okula. Evde yapılmış bir çalışma var. Bu çok belli.” (Kod 1)

Ö8 “Türkçeyi çok iyi bilen öğrencilerim oldu. Türkiye’den gelen öğrenciler vardı. Belli bir yaşta buraya gelmiş olanlar. Ailesi çok ilgili olanlar oldu. Aile içinde konuşmasının yanı sıra çocuğun eğitimini önemseyen aileler oldu. Türkiye’ye epey gidip gelen aileler de vardı.” (Kod 1-2-3)

Ö9 “Çok iyi Türkçesi olan öğrencilerim oldu. Bunun en büyük sebebinin evde Türkçe konuşuluyor olmasıydı bana göre. İkincisi Avustralya’da yaşayan aile büyüklerinin olmasıydı. Anneanneler, dedeler... Bir de onların İngilizceyi bilmiyor olmalarıydı.” (Kod 1-6)

Ö10 “Anne bana göre çok önemli. Evde Türkçeye çok önem vermişler onu anlayabiliyoruz. O kadar ilgililer. Türkiye’den yeni göç etmiş ailelerin çocukları var. Türkiye’ye çok sık gidip gelen ailelerin çocukları oluyor. Türkiye ile bağları her zaman sıcak oluyor. Bu tip ailelerin çocuklarının Türkçeleri diğerlerine göre ciddi anlamda iyi olduğunu gözlemliyorum.” (Kod 1-2-3)

Öğretmenlerin tümü, Türkçeyi çok iyi kullanan az ya da çok sayıda öğrencileri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkçenin iyi düzeyde kullanımının aileye bağlı bir durum olduğu yönünde görüş çokluğu bulunmaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun kendine ve ailesine bağlı olmaksızın Türkiye’den büyük bir yaşta gelmiş olma durumu da öğretmenlerin çoğu tarafından Türkçenin iyi kullanmasına gerekçe olarak gösterilmiştir.

4.4.3.21. Öğrencilerin Türkçeyi İyi Kullanamama Sebeplerine İlişkin Bulgular

Tablo 122

Öğrencilerin Türkçeyi İyi Kullanamama Sebeplerine İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Ailelerin Türkçenin öğretilmesi/sevdirilmesi/kullanılması konusunda yetersiz kalması	7	70
2	Türkçeye karşı ilgisizlik/önemsiz görme/olumsuz düşünceler	6	60
3	Türkçe konuşulabilecek çevreyle de İngilizce konuşma	4	40
4	Türkçeye ihtiyaç duymama	3	30
5	Türkçenin kısıtlı bir çevrede kullanılması	2	20
6	Ailelerin parçalanmış olması	1	10
7	Akran zorbalığı	1	10
8	Dil öğrenmede yaşanan zorluklar	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanamama sebeplerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların yer aldığı Tablo 122’de 8 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “*Ailelerin Türkçenin öğretilmesi/sevdirilmesi/kullanılması konusunda yetersiz kalması* (7)” dır. Bu kodlamayı yakın bir oranla “*Türkçeye karşı ilgisizlik/önemsiz görme/olumsuz düşünceler* (6)” takip etmektedir. Sonraki kodlamalar sırasıyla “*Türkçe konuşulabilecek çevreyle de İngilizce konuşma* (4)”, “*Türkçeye ihtiyaç duymama* (3)”, “*Türkçenin kısıtlı bir çevrede kullanılması* (2)”, “*Ailelerin parçalanmış olması* (1)”, “*Akran zorbalığı* (1)”, “*Dil öğrenmede yaşanan zorluklar* (1)” dır.

Ö1 “Buradaki birçok çocuk Türkçe dersine karşı ilgisiz. Bence en önemli sebep bu. Bütün hayatlarını İngilizce ile sürdürebiliyorlar. Türkçeye ihtiyaç duymuyorlar. Türkçeye ihtiyaç duyacakları tek çevre Türk arkadaş ve akraba çevresi ve çok sınırlı ama ne yazık ki bu çevrede bile Türkçe ya konuşulmuyor ya da çok basit düzeyde konuşuluyor. Bu da Türkçe gelişimi için çok yetersiz.” (Kod 2-4-5-3)

Ö2 “Bugün burada yaşayan çocukların Türkçeleri yeterli düzeyde değilse bunun asıl sebebi ihtiyaç duymamalarıdır. Çünkü ihtiyaç duymuyor olmak gelişimi engelliyor bana göre.” (Kod 4)

Ö3 “Türkçe dil durumu iyi olmayan öğrenciler genelde parçalanmış ailelerin çocukları oluyor. Boşanmış ailelerin çocukları kimle birlikteyse anne ya da baba, oradaki kültür oradaki yaşam yansıyor. (Kod 6)

Ö4 “Yine genel olarak konuşacağım. İstisnalar da var çünkü. Çocukların Türkçe konusundaki başarısızlıkların altında pek çok sebep var bana göre. Bunlardan en önemlisi aile. Aileler çocuklarına karşı ilgisizler ya da derse getirip bırakarak görevlerini yerine getirdiklerini düşünüyorlar. Ama bu kadarla olmaz. Ailenin ilgisizliği çocuğa da yansıyor. Çocuk da derse karşı ilgisiz. Vakit geçsin diye, ailesi istiyor diye geliyor. Çünkü Türkçeyi hayatında gereksiz görüyor. Önemsemiyor. Bir de ailelerin kültür düzeyi çocuklarına Türkçeyi sevdirecek düzeyde değil bana göre.” (Kod 2-1)

Ö5 “Çocukların Türkçeyi yeterince bilmeme sebeplerini iki şekilde değerlendirebiliriz. Direkt çocukla ilgili durumlar da var aileyle ilgili durumlar da. Aslında bakarsak aile kökenli sebepler oluyor. Aileler çocuklarının Türkçe öğrenmeleri konusunda yeterince ilgili değil. Evde Türkçe konuşma ve çocukla ilgilenme konusunda yeterli ilgiyi göstermiyorlar. En azından “Bugün Türkçe dersinde ne yaptınız?” diyebilirler. Ödevleriyle ilgilenabilirler. Çocuk Türkçe kullanmaya ihtiyaç duyacağı bir ortam bulamıyor. İhtiyaç duymuyor. Akrabalar, Türk çevre de bir araya geldiğinde İngilizceye dönüş oluyor. Evdeki her şey İngilizce olursa çocuğun ana dili Türkçe diyemezsiniz artık. Her şey İngilizceye döner tabi ki zamanla.” (Kod 4-1-3)

Ö6 “Ailede Türkçe konuşulmasına özen gösterilmemesi. Çocukların bu dili önemli görmemesi. Sıkıcı bulması. Küçükken aslında güzel başlıyorlar ama ilerleyen zamanlarda aynı heves olmuyor. Türkçeye vakit ayırmak istemiyorlar. İsteksizlik diyebiliriz. Sevdirmek lazım. Biz dilimizi sevdirmeliyiz her şeyden önce. Öğretmenlerin işinin uzmanı olması önemli bence. Bunu nasıl yapacağını o zaman bilir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu iş için daha fazla özen göstermesi gerektiğini düşünüyorum.” (Kod 1-2)

Ö7 “Ailelerin ilgisizliği en büyük sebep. Bir de çocukların da ilgisi yok mesela benim de ailem Türk okuluna gönderiyordu haftada bir yarım gün. Evde hep Türkçe konuşuyorlardı bizimle ama biz İngilizce cevap verirdik. Kardeşimle de hep İngilizce konuşuyorduk. Bu çocuklar da böyle. Yani Türkçe konuşabilecek çevreyle de İngilizce konuşuyorsunuz.” (Kod 2-1-3)

Ö8 “Bana göre bunun belli sebepleri var. En önemlisi aile. Aile Türkçeye ilgi göstermezse ya da çocuğuyla ilgilenmezse çocuk da öğrenmek istemez. Diğer sebep de çocukların Türkçeye karşı olumsuz düşünceleri. Ayrıca aile içinde Türk akrabalar arasında bile Türkçenin kullanılmaması da bir sebep.” (Kod 2-1-3)

Ö9 “Ailenin çocukların üzerine düşmemesi, çocukların dili kullanmamalarına bir sebeptir bana göre. Bunun da sebebi var. Ailelerin burada doğmuş olanları var. Onlara da İngilizce konuşmak kolay geliyor, Türkçe zor geliyor. Kendi çocuklarına kendilerini iyi ifade etmek adına İngilizceyi tercih ediyorlar. Hâlbuki çocukların da Türkçeyi kullanacakları bir alan olması gerekir. Haftada bir defa üç saat dersle öğrenemezler demiştim. Ayrıca zorlandıklarını görüyorum. Zorlandıkları için de öğrenmek istemiyorlar. Aslında küçükler dili öğrenmede daha başarılı. Ama biraz daha büyük grup Türkçe konuşurken yaşadıkları konuşma bozukluğundan dolayı arkadaşlarının dalga geçmesinden çekiniyorlar.” (Kod 1-7-8-5)

Ö10 “Çocuk kendini Türk kültürüne yakın görmezse yani en baştan aileden de bu yönde bir destek görmemişse yakınlık görmüyor ve dili de öğrenmede sıkıntı yaşayabiliyor. Hafta sonu derse gitmektense Türkçeye vakit ayırmaktansa spora ya da başka türlü aktivitelere gidenler oluyor. Dil öğrenmeye ilgili olmuyor. Çocuklar hafta içi derslerden sıkılıp tekrar ders görmek istemiyorlar bunun da etkisi var. Çocukların ilgisi ve motivasyonu çok etkili bu konuda.” (Kod 1-2)

Bulgulara bakılarak çocukların Türkçeyi iyi kullanamama sebeplerine ilişkin belirtilen gerekçelerin ailevi nedenler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Türkçeye karşı ilgisizlik, olumsuz düşünceler ve önemsiz görmenin de Türkçeyi iyi kullanamama nedenlerinden olduğu belirtilmiştir. Türkçenin başarılı kullanımında eğitimden çok ailenin etkili olduğunun düşünülmesi dikkat çekicidir.

4.4.3.22. Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanımına Yönelik Gözlemlenen Problemlere İlişkin Bulgular

Tablo 123

Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanımlarına Yönelik Gözlemlenen Problemlere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	İngilizce-Türkçe karışık olarak kullanma	4	40
2	Okuma-yazma becerilerinde yetersizlik	2	20
3	Dil becerilerinde yöresel dil kullanımları	2	20
4	Sözcük dağarcığının kısıtlı olması	2	20
5	İki dilin farklı gramer yapılarından kaynaklanan yanlış kullanımlar	2	20
6	Kısa ve basit cümleler kurma	1	10
7	Türkçe konuşma becerisinde yetersizlik	1	10
8	Türkçeye ihtiyaç duymama	1	10
9	Kendi aralarında İngilizce konuşmayı tercih etme	1	10
10	Dili tam olarak öğrenememe durumunda ortaya çıkan yarım dillilik	1	10
11	İngilizcenin ana dili konumunda olması, Türkçenin pasif kalması	1	10
12	Telaffuzda zorlanma	1	10
13	Uzun ve bitmeyen cümle yapıları kullanma	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğrencilerin Türkçe dil kullanımlarına yönelik gözlemlenen problemlere ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların yer aldığı Tablo 123'te 13 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama "*İngilizce-Türkçe karışık olarak kullanma* (4)" dır. Bu kodlamayı "*Okuma-yazma becerilerinde yetersizlik* (2)", "*Dil becerilerinde yöresel dil kullanımları* (2)", "*Sözcük dağarcığının kısıtlı olması* (2)", "*İki dilin farklı gramer yapılarından kaynaklanan yanlış kullanımlar* (2)", "*Kısa ve basit cümleler kurma* (1)", "*Türkçe konuşma becerisinde yetersizlik* (1)", "*Türkçeye ihtiyaç duymama* (1)", "*Kendi aralarında İngilizce konuşmayı tercih etme* (1)", "*Dili tam olarak öğrenememe durumunda ortaya çıkan yarım dillilik* (1)", "*İngilizcenin ana dili konumunda olması, Türkçenin pasif kalması* (1)", "*Telaffuzda zorlanma* (1)", "*Uzun ve bitmeyen cümle yapıları kullanma* (1)" kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 "Benim gözlemlediğim en büyük problem çok basit düzeyde ve az kelimeyle cümle kurmaları. Türkçe anlasalar bile konuşamamaları ve okuyup yazamamaları." (Kod 6-7-2)

Ö2 "Türkçenin kullanılmasının önündeki en büyük engel ihtiyaç duymamaktır. Burada Türk çocuklar kendi aralarında İngilizce anlaşıyorlar Türkçeye ihtiyaç kalmıyor. İhtiyaç duydukları zaman çok kısıtlı." (Kod 8-9)

Ö3 "Yöresel dil kullanımları olabiliyor. Çocuk dili büyüklerinden duyduğu gibi konuşuyor. Hafta sonu okullarına gitmedikleri için okuyup yazmadıklarında ellerine yarım

bir dil kalıyor. İlerleyen yaşlarda gözlemlediğim şey de dili eğer öğrenememişse geriye dönüşler oluyor. Dili öğrenmek istiyor. Pişman oluyor.” (Kod 3-10)

Ö4 “Çocukların Türkçeyi konuşacak bir ortam bulamamaları. Yani buna zemin oluşturan gerekli ortamın olmaması bir sorun. Haftada bir gün üç dört saatle olacak iş değil bu. Bir de konuşurken İngilizce Türkçe karışık konuşmaları ve kelime hazinelerinin yetersiz olması bana göre.” (Kod 1-4)

Ö5 “Öğrencilerde gözlemlediğim en önemli problemlerden biri telaffuz. Ailedeki yaşlı bireylerden aldıkları yanlış telaffuzları, yani yöresel telaffuzları kullanabiliyorlar ya da yanlış telaffuz edebiliyorlar. Bu durum yazmalarına da yansıyor. İngilizce ve Türkçeyi karıştırarak kullanıyorlar. Kelime hazineleri çok az çünkü.” (Kod 3-1-4)

Ö6 “En büyük problem cümle yapıları bence. İngilizce düşünüp Türkçe cevap vermek, İngilizce cümle yapısını kullanarak cevap vermek ve bunu özellikle yazı dilinde yapıyorlar. Konuşma dilinde bunu çok yapmıyorlar ama yazıya aktarırken ne yazık ki İngilizcenin etkilerini görebiliyorsunuz. Bazen çok kısa kısa cümleler oluyor bazen cümle hiç bitmiyor bir paragraf oluyor. İngilizce Türkçe karışık kullanımlar da oldukça büyük bir problem.” (Kod 1-5-13)

Ö7 “Türkçe sorduğum sorulara İngilizce cevap vermeye çalışıyorlar ya da Türkçe başlıyor ama cümle İngilizce olarak bitiyor. En çok karşılaştığım problem bu.” (Kod 1)

Ö8 “Bana göre İngilizcenin çocukların ana dili gibi Türkçenin ise geri plandaki dil gibi olması en büyük problem.” (Kod 11)

Ö9 “Bana göre pronunciation diyoruz yani telaffuz. Telaffuzunu yaparken zorlanıyorlar. Çünkü bizim dilimizde eklerimiz çok fazla. Ekler yüzünden de problem yaşıyorlar. İngilizceden çok farklı bir dil yapısı. Zamanları seçmeleri, tekil, çoğul olarak eklemeleri zor geliyor.” (Kod 12-5)

Ö10 “En büyük sorunu okuma anlama ve Türkçe yazmada yaşıyoruz. Fazla ihtiyaç olmadığı için yazmada problem oluyor. Çok geriden gelen beceriler. Geliştirilmesi biraz daha zor oluyor.” (Kod 2)

Bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dil kullanımlarında çok çeşitli problemlere değinmişlerdir. Bu problemlerin birbiriyle ilişkili olması dikkat çekicidir. Her bir problem başka bir kullanım sorununu beraberinde getirmektedir. Bu

problemlerden en sık gözlemlenen ise İngilizce ve Türkçenin karışık olarak kullanılmasıdır.

4.4.3.23. Öğrencilerin İki Dili Karışık Olarak Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 124

Öğrencilerin İki Dili Karışık Olarak Kullanma Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Sözcük dağarcığının kısıtlı olması	7	70
2	İngilizceye olan yatkınlık ve alışkanlık	5	50
3	Sözcüğün Türkçesini hatırlamama	2	20
4	Grammer bilgisinin zayıf olması	2	20
5	Türkçede yeterince pratik yapmama	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Öğrencilerin iki dili karışık olarak kullanma durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların yer aldığı Tablo 124’te 5 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “*Sözcük dağarcığının kısıtlı olması (7)*” dır. Bu kodlamayı “*İngilizceye olan yatkınlık ve alışkanlık (5)*”, “*Sözcüğün Türkçesini hatırlamama (2)*” ve “*Grammer bilgisinin zayıf olması (2)*”, “*Türkçede yeterince pratik yapmama (1)*” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Öğrenciler iki dili oldukça fazla karıştırarak kullanıyorlar. Türkçe dersinde Türkçe konuşmaları gerektiğini biliyorlar ama önceden de söylediğim gibi basit düzeyde konuşabiliyorlar ve çok az kelimeyle konuşuyorlar. Söylemek istediklerini anlatabilmek için hemen İngilizceye dönüyorlar. Çünkü Türkçe kelime bilgileri yetersiz.” (Kod 1)

Ö2 “Öğrenciler iki dili karıştırarak konuşuyorlar. Bunu çok fazla yapıyorlar. Alışkanlıklar var. Kelimenin Türkçesini ya hatırlamıyor ya da bilmiyor. Hemen İngilizceye başvuruyor.” (Kod 3-2)

Ö3 “İki dili karışık kullanma durumu çok fazla oluyor. Bu hem anlaşılmayan konuların açıklığa kavuşturulması için başvurdukları bir şey. Yani yetersiz kaldıkları durumda buna başvuruyorlar ya da anladıkları şeyin doğruluğunu teyit ettirmek için de kullanabiliyorlar. Türkçe kelime yetersizliğinden ve grameri tam bilmediğinden kaynaklanıyor yani.” (Kod 1-4)

Ö4 “Çocukların İngilizce ve Türkçeyi karışık konuştuğu durumlar çok oluyor. Bu İngilizceye daha fazla hâkim olmaktan ve fazla kelime bilmemelerinden kaynaklanıyor.” (Kod 1-2)

Ö5 “Çocuklar iki dili karıştırıp kullanıyorlar ama yaşa göre değişebiliyor. Örneğin küçük yaştakilerde daha az yapılırken daha büyük yaş gruplarında daha fazla gözlemledim bu durumu. Alışkanlıktan oluyor.” (Kod 2)

Ö6 “İki dili karışık kullandıkları durumlar oluyor tabi ki. Mesela anlık tepkileri, şaşkınlıkları, sevinçleri genellikle İngilizce oluyor zaten. Çünkü buranın kültürüyle diliyle harmanlanmış. Bütün arkadaşları, sosyal çevresi Türk değil ki. Ortak bir dille tepki vermesi çok normal. Bunun dışında derslerde gözlemlediğimi söyleyeyim. Ders kapsamında konuşurken dikkat ediyorlar ama arada İngilizce kaçıyor. Nedeni bazen alışkanlık bazen de sözcüğün Türkçesini bilmediğinden oluyor. Elimden geldiğince kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışıyorum, müzikli, oyunlu videolarla, kartlarla.” (Kod 1-2)

Ö7 “İki dili karışık kullanma derken yani şöyle oluyor. Ben Türkçe bir şey soruyorum o cevap vermeye Türkçe başlıyor ve cümle İngilizce bitebiliyor. Ya da Türkçe soruma direkt İngilizce cevap vermeye çalışıyor uyarınca Türkçeye dönüş yapıyor ama. Bu da İngilizceye olan yatkınlıktan kaynaklanıyor bence.” (Kod 2)

Ö8 “Çocukların iki dili karışık kullanma durumları oldukça fazla. Bazen yetişkinler bile öyle kullanıyorlar. Birbirlerinden etkileniyorlar. Bu durum çok üzücü. İngilizce kullanmaya çok alışkınlar ve yeterince Türkçe sözcük bilmiyorlar. Nasıl cümle kuracaklarını bilmiyorlar. Gramer bilgileri yetersiz.” (Kod 1-3-4)

Ö9 “Derse ilk başladıklarında iki dili karışık kullanma durumu epey oluyor. Türkçe bildikleri kelimeleri Türkçe söylüyorlar diğerlerini İngilizce söylüyorlar. Kelimeleri az bildikleri için daha çok.” (Kod 1)

Ö10 “Çoğunluk İngilizce Türkçe karışık kullanıyor ama araya İngilizce kelime ekleme şeklinde. Türkçe okuma yapmamaya, yazmamaya bağlı olarak, kelime hazinesi gelişmediği için böyle olduğunu düşünüyorum.” (Kod 1-5)

Bulgulara göre öğretmenlerin tümü, öğrencilerin iki dili karışık olarak kullandıkları konusunda hemfikirdir. Bu kullanıma pek çok neden gösterilmiştir. Bu nedenlerin başında sözcük dağarcığının kısıtlı olması gelirken, İngilizce- Türkçe karışık kullanım nedenlerinin genel olarak birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir.

4.4.3.24. Türkçe Derslerinde Ağırlık Verilen Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 125

Türkçe Derslerinde Ağırlık Verilen Dil Becerilerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Dinleme	1	İletişimde ihtiyaç duyulması	1	10
	2	Ders konularının ve etkinliklerin dinleme becerisi ağırlıklı olması	1	10
	3	Diğer becerilerin geliştirilmesinde etkili olması	1	10
Konuşma	4	Ders konularının ve etkinliklerin konuşma becerisi ağırlıklı olması	2	20
	5	İletişimde ihtiyaç duyulması	1	10
	6	Ders verilen grubun yaş ortalaması	1	10
	7	Diğer becerilerin geliştirilmesinde etkili olması	1	10
Okuma	8	Okuma becerisindeki eksiklik/yetersizlik	1	10
	9	Ders konularının ve etkinliklerin okuma becerisi ağırlıklı olması	1	10
	10	Bir dilin bilinirliğinde önemli olması	1	10
Yazma	11	Yazma becerisindeki eksiklik/yetersizlik	2	20
	12	Ders konularının ve etkinliklerin yazma becerisi ağırlıklı olması	1	10
	13	Bir dilin bilinirliğinde önemli olması	1	10
Tüm dil becerileri	14	Bir dilin öğrenilmesinde tüm becerilerin birbirine bağlı olması/tüm becerilere ihtiyaç duyulması	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 125’te Türkçe derslerinde ağırlık verilen dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle dört temel dil becerisine yönelik kodlamalar çıkarılmıştır. “*Dinleme*” becerisine yönelik 3, “*Konuşma*” becerisine yönelik 4, “*Okuma*” becerilerine ilişkin 3, “*Yazma*” becerilerine ilişkin 3 ve tüm becerilerin birlikte yer aldığı 1 olmak üzere toplam 14 kodlama çıkarılmıştır. Öğretmenler, Türkçe derslerinde “*İletişimde ihtiyaç duyulması* (1)”, “*Ders konularının ve etkinliklerin dinleme becerisi ağırlıklı olması* (1)” ve “*Diğer becerilerin geliştirilmesinde etkili olması* (1)” gibi nedenlerle derslerinde “*Dinleme*” becerisine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. “*Ders konularının ve etkinliklerin konuşma becerisi ağırlıklı olması* (2)”, “*İletişimde ihtiyaç duyulması* (1)”, “*Ders verilen grubun yaş ortalaması* (1)”, “*Diğer becerilerin geliştirilmesinde etkili olması* (1)” gibi nedenlerle derslerinde “*Konuşma*” becerisine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. “*Okuma becerisindeki eksiklik/yetersizlik* (1)”, “*Ders konularının ve etkinliklerin okuma becerisi ağırlıklı olması* (1)”, “*Bir dilin bilinirliğinde önemli olması* (1)” gibi nedenlerle derslerinde “*Okuma*” becerisine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. “*Yazma becerisindeki eksiklik/yetersizlik* (2)”, “*Ders konularının ve etkinliklerin yazma becerisi ağırlıklı olması* (1)”, “*Bir dilin bilinirliğinde önemli olması* (1)” gibi nedenlerle derslerinde “*Yazma*” becerisine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir.

(1)” gibi nedenlerle derslerinde “Yazma” becerisine ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Derslerinde tüm dil becerilerine eşit olarak ağırlık verdiğini ifade eden öğretmenlerin oranı %10’dur. “*Bir dilin öğrenilmesinde tüm becerilerin birbirine bağlı olması/tüm becerilere ihtiyaç duyulması* (1)” nı gerekçe göstererek derslerinde her beceriye eşit olarak yer verdiğini ifade etmiştir.

Ö1 “Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan elimizden geldiğince hepsine ağırlık vermeye çalışsak da yeni başladığımızda okumaya yazmaya ağırlık veriyoruz. Çünkü alfabe öğretiyorum. Kelimelerin yazılışını okunuşunu öğretiyorum. Buraya gelenlerin çoğu Türkçeyi daha önceden duyarak geliyorlar ancak okumuş, yazmış olmuyorlar.” (Kod 8-11)

Ö2 “Yazma. Çünkü yazma biraz daha zaman alıyor. Eksikleri çok yazmada.” (Kod 11)

Ö3 “Dört beceriyi her derste bir arada mutlaka vermeye çalışıyorum. Ancak konuşma ve yazmaya daha çok zaman ayırıyoruz. Takip ettiğimiz ders konuları ve ihtiyaçlarımız da bizi buna yönlendiriyor.” (Kod 4-12)

Ö4 “Bütün becerileri kullanmaya çalışıyoruz. Ders için hazırladığım etkinlikleri buna göre yapmaya çalışıyorum. Hepsine ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.” (Kod 14)

Ö5 “Derslerde konuşma becerilerine daha fazla ağırlık veriyorum. Benim ders verdiğim grubun yaş ortalaması biraz küçük. Fiziksel aktivite içeren etkinlikler yapmamız gerekiyor daha çok. Okumadan yazmadan sıkılabiliyorlar. Hem pratik yapmaları hem de iletişimde eksiklik yaşamamaları için konuşmaya daha çok ağırlık veriyorum.” (Kod 6)

Ö6 “Özellikle ilk önce konuşmaya ağırlık veriyorum. Çünkü öyle tavsiye veriyorum çocuklara. Konuşurken ne kadar güzel konuşursanız. Yazarken de o kadar güzel aktarabilirsiniz. Hatta diyorum sınavlarda yazdıklarınızı tekrar içinizden az sesle okuyun. O zaman onu okurken yanlış olduğunu göreceksiniz. Çünkü bana konuşurken öyle hata yapmıyorlar ama yazıya yansıttığı zaman yanlış oluyor. Dinleme ve konuşmaya yönelik daha fazla etkinlik yapıyoruz. Ondan sonra yazma geliyor.” (Kod 3-7)

Ö7 “Hepsine eşit yer vermeye çalışıyoruz aslında ama okuma çok daha sonra geliyor. Dinleme konuşma daha fazla oluyor evet. İletişimde kullanmaları için daha çok ihtiyaçları oluyor.” (Kod 1-5)

Ö8 “Dinleme, okuma, yazma, konuşma, bütün becerilere yer veriyoruz. Bir dili öğrenmek için hepsini beraber kullanmak gerekiyor. Hepsi de birbirine bağlı.” (Kod 14)

Ö9 “Bana göre okuma yazma çok önemli. Bir dil ancak o dilde okuryazar olduğunuz zaman biliyorsunuz diye kabul ediliyor. Öğrenilen dil sadece konuşma diliyse kaybediliyor.” (Kod 10-13)

Ö10 “Daha çok konuşma ve okuma yapmaya ağırlık veriyoruz. Görsel çok kullanıyoruz. Teknolojiyi kullanıyoruz. Haliyle dinleme konuşma ve buna bağlı olarak da okumayı daha çok yapıyoruz.” (Kod 2-4-9)

Bulgulara eşlik eden öğretmen ifadelerine bakıldığında öğretmenlerin Türkçe derslerinde daha çok bir veya iki beceriye ağırlık verdikleri görülmektedir. Bu beceriler arasında “*Konuşma*” becerisi ilk sırada yer almaktadır. Konuşma becerisini, “*Yazma*”, “*Dinleme*” ve “*Okuma*” becerileri takip etmektedir. Konuşma becerisinin ilk sırada yer alması, bu beceriye ilişkin eksiklikten değil Türkçe ders akışının gerekliliğinden, ihtiyaç durumundan ve yaş ortalaması vb. nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.3.25. Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 126

Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerilerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Konuşma	1	İhtiyaç duyulmaması/kullanılmaması	2	20
	2	Sözcük dağarcığının kısıtlı olması	2	20
	3	Sözcük düzeyinde konuşabilme/tam ve kurallı cümle kuramama	1	10
Okuma	4	İhtiyaç duyulmaması/kullanılmaması	2	20
	5	İki dilin gramer yapısının birbirinden çok farklı olması	1	10
Yazma	6	İhtiyaç duyulmaması/kullanılmaması	5	50
	7	İki dilin gramer yapısının birbirinden çok farklı olması	4	40
	8	Sözcük dağarcığının kısıtlı olması	2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 126’da öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri arasında “*Konuşma*”, “*Okuma*” ve “*Yazma*” becerileri bulunmaktadır. “*Konuşma*” becerisine ilişkin 3, “*Okuma*” becerisine ilişkin 2, “*Yazma*” becerisine ilişkin 3 olmak üzere toplam 8 kodlama çıkarılmıştır. Kodlamaların en sık tekrar ettiği beceri alanı “*Yazma*” becerisidir. Bunu “*Konuşma*” ve “*Okuma*” becerileri takip etmektedir. “*Konuşma*” becerisine ilişkin kodlamalar “*İhtiyaç duyulmaması/kullanılmaması (2)*”,

“Sözcük dağarcığının kısıtlı olması (2) ve “Sözcük düzeyinde konuşabilme/tam ve kurallı cümle kuramama (1)”dır. “Okuma” becerisine ilişkin kodlamalar “İhtiyaç duyulmaması/kullanılmaması (2)”, “İki dilin gramer yapısının birbirinden çok farklı olması (1)”dır. “Yazma” becerisine ilişkin kodlamalar “İhtiyaç duyulmaması/kullanılmaması (5)”, “İki dilin gramer yapısının birbirinden çok farklı olması (4)”, “Sözcük dağarcığının kısıtlı olması (2)” dır. “Dinleme” becerisine ilişkin herhangi bir görüş belirtilmemiştir.

Ö1 “Dinleme dışındaki tüm becerilerde zorluk çekiyorlar. Çünkü az kullanıyorlar ve ihtiyaç duymuyorlar. İngilizce daha kolaylarına geliyor ve hep İngilizceyi tercih ediyorlar.” (Kod 1-4-6)

Ö2 “En çok konuşmakta zorluk çekiyorlar. Konuştukları konuya uygun kelimeyi hatırlamıyorlar ya da bilmiyorlar. Kelime hazineleri çok az.” (Kod 2)

Ö3 “Öğrenciler en çok yazarken zorluk çekiyorlar. İki dilin gramer yapısının farklı olmasının da bunda etkisi var. Yardımsız yazabilen öğrenci sayısı çok az. (Kod 7)

Ö4 “Öğrencilerin en zorlandıkları beceri yazma. Dinleme ve konuşma becerilerini belki ders dışında da kullanabiliyorlar ama okuma yazma çok daha az pratik yaptıkları beceriler.” (Kod 6)

Ö5 “Çocukların en zorlandıkları dil becerisi sanırım dinleme dışındaki hepsi. Ama daha çok konuşma. Hem pratik yapacak bir alanları olmadığı için hem de kelime hazineleri az olduğu için konuşamıyorlar. Kelime söylüyorlar kısa kısa konuşuyorlar. Cümle kuramıyorlar.” (Kod 1-2-3)

Ö6 “Bence hepsi birbirine bağlı. Ama yazma biraz daha fazla gibi. Sebebi de hem az kullanmaları hem de kelime hazineleri kısıtlı.” (Kod 6-8)

Ö7 “En çok yazmada zorlanıyorlar. Çünkü yazabilmeleri için heceliyorum hatta bazen tek tek harfleri söyleyince ancak yazabiliyorlar. Yazmayı da çok yapıyoruz aslında ama tahtadan sürekli kopya çekerek yani bakarak yazdıkları için böyle oluyor. Bir de iki dilin farklılığından kaynaklanıyor.” (Kod 7)

Ö8 “En çok yazma becerisinde zorlanıyorlar. Daha az pratik yaptıkları için. Ayrıca anlatmak istedikleri anlamı tam olarak bulamadıkları ve yazmanın kural gerektirmesinden dolayı sanırım.” (Kod 6-7-8)

Ö9 “En çok okuma ve yazma becerisinde zorluk çekiyorlar. Çünkü Türkçeyi de İngilizcedeki gibi düşünmeleri buna yol açıyor. Mesela İngilizcede iki tane harf bir araya gelince tek bir harf oluyor ama Türkçede her ses için bir harf var. İşte önce onu kavramaları gerekiyor çocukların. Onu kavradıktan sonra problem çözülmüş oluyor.” (Kod 5-7)

Ö10 “Okuma anlama ve yazmada en çok sıkıntıyı yaşıyorlar. İhtiyaç duymadıkları için ayrıca eğitimle, okuma alışkanlığıyla geliştirilebilecek becerilerdir bunlar. Çocuğun buna ilgisi yoksa kullanmaz ve dolayısıyla geliştiremez.” (Kod 4-6)

Bulgulara bakıldığında öğrencilerin en fazla zorlandıkları becerinin çeşitli gerekçelerle ve açık ara ile “Yazma” becerisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel anlamda bu beceriye ihtiyaç duymama/kullanmamalarının becerinin gelişiminin önündeki büyük bir engel olduğu söylenebilir. Dinleme becerisinde zorlanılmasına ilişkin herhangi bir görüş belirtilmemesi, öğrencilerin dinleme becerisinde konuşma, okuma ve yazma becerilerinde olduğu kadar zorlanmadıklarını göstermektedir.

4.4.3.26. Öğrencilerin En Başarılı Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 127

Öğrencilerin En Başarılı Oldukları Dil Becerilerine İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Dinleme	1	Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma	10	100
	2	Çaba gerektirmemesi	3	30
Konuşma	3	Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma	2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 127’de öğrencilerin en başarılı oldukları dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin en başarılı oldukları dil becerileri arasında “Dinleme” ve “Konuşma” becerileri bulunmaktadır. “Dinleme” becerisine ilişkin 2, “Konuşma” becerisine ilişkin 1 olmak üzere toplam 3 kodlama çıkarılmıştır. Kodlamaların en sık tekrar ettiği beceri alanı “Dinleme” becerisidir. Bunu “Konuşma” becerisi takip etmektedir. “Dinleme” becerisine ilişkin kodlamalar “Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma (10)” ve “Çaba

gerektirmemesi (3)” dir. “Konuşma” becerisine ilişkin kodlama ise “Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma (2)” dır.

Ö1 “Öğrenciler en çok dinleme becerisinde iyiler. Çünkü bu beceride kendileri aktif değiller. Aile içinde veya Türkçe derslerinde Türkçeye maruz kaldıkları için daha çok gelişmesi mümkün oluyor. Hâlbuki konuşmada, yazmada, okumada durum böyle değil. Bu becerilerin gelişmesi direkt onlara bağlı. Çalışmalarına, pratik yapmalarına bağlı.” (Kod 1-2)

Ö2 “En başarılı oldukları dil becerisi bence dinleme. Çünkü dinleme becerisini geliştirmek diğerlerine göre daha kolay oluyor. Türkçe okuması yazması konuşması için kendinin çaba harcaması gerek. Ama dinlemede öyle değil. Annesi, babası Türkçe konuşan hele bir de dedesi, ninesi olan çocuğun dinleme becerisi daha iyi oluyor. Konuşmasa bile Türkçe söylediklerinizi anlıyorlar.” (Kod 1-2)

Ö3 “Evde Türkçenin konuşulduğu bir aileyse konuşurken başarılılar, akıcılar. Çünkü dili duyuyorlar. Ama genel olarak anlamaları konuşmalarından da güçlü.” (Kod 1)

Ö4 “Dinleme ve konuşmada daha iyiler. Çünkü pratik yapma imkânları oluyor. Ailede anneanne, babaanne, dede varsa çok şanslılar. Onlarla iletişim dilleri Türkçe oluyor.” (Kod 1-3)

Ö5 “Bana göre en başarılı oldukları beceri dinleme. Çünkü herhangi bir çaba gerektirmiyor ve diğer becerilere göre en sık kullanılanı dinleme. Okuma, yazmadan çok bu dili duyarak öğreniyorlar. Ailedeki büyüklerin anneanne, dede varsa onların ve Türkçe tv kanallarının etkisi oluyor.” (Kod 1-2)

Ö6 “Dinleme becerisinde genel olarak daha iyiler. Çünkü konuşmasalar da evde konuşuluyorsa, konuşan birilerini bir akrabayı duyuyorlarsa, ders alıyorlarsa kulakları alışıyor bu dili duymaya.” (Kod 1)

Ö7 “En başarılı olduklarına dinleme derim. Çünkü dediğim gibi Türkçe sorunca İngilizce cevap verdikleri oluyor yani aslında Türkçe anlıyorlar. Bu da en çok kullandıkları için olabilir. Aileden, televizyondan, akrabalarından ve burada derslerde duyuyorlar Türkçeyi.” (Kod 1)

Ö8 “En çok dinlemede başarılılar. Çünkü en çok pratik yaptıkları beceri. Yani okuma yazmayı sadece okulda yapabiliyorlar ama dinlemeyi etraflarında Türk olduğu sürece yapabiliyorlar.” (Kod 1)

Ö9 “Çocuklar dinleme becerisinde daha başarılılar. En çok kullandıkları beceri bu oluyor. Belki konuşmuyorlar ama ailenin de çabasına bağlı olarak bu dili daha çok duyuyor. Evde İngilizce bilmeyen aile büyükleri oluyor ya da anne baba Türkçe dizi izleyebiliyor. Çocuk da duyuyor.” (Kod 1)

Ö10 “Daha fazla dinleme ve konuşma becerilerinde başarılılar. Çünkü dersler de normal günlük yaşantı da bu beceriler çerçevesinde sürdürülüyor.” (Kod 1-3)

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin tümü, öğrencilerin en başarılı oldukları dil becerisinin “*Dinleme*” olduğu yönünde hemfikirdir. Çünkü “*Dinleme*” becerisi, diğerlerine göre daha sık kullanım alanı bulan ve maruz kalınan bir beceridir.

4.4.3.27. Öğretmenlerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 128

Öğretmenlerin Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Dinleme	1	Sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlı olarak dinlediğini anlamama	9	90
	2	Hızlı konuşulunca anlamama	2	20
	3	Uzun ve karmaşık cümle yapılarını anlamama	1	10
Konuşma	4	Sesleri yanlış telaffuz etme	5	50
	5	Yöresel dil kullanımı	4	40
	6	Tam ve kurallı cümle kuramama	3	30
	7	İngilizce-Türkçe karıştırarak konuşma	2	20
	8	Kısa ve basit cümleler kurma	1	10
	9	Sözcük dağarcığının kısıtlı olması	1	10
Okuma	10	Seslerin yanlış telaffuz edilmesi/telaffuz edilememesi	10	100
	11	Sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlı olarak okuduğunu anlamama	1	10
Yazma	12	Sesleri hatalı yazma (Baskın dile göre yazma)	6	60
	13	Konuşma diline göre yazma (yöresel kullanımlar, yanlış öğrenilen telaffuzlar vb.)	4	40
	14	İngilizce grameri düşünerek yazma	3	30
	15	Çok kısa/uzun cümleler kurma	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 128’de öğretmenlerin dil becerilerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu görüşlerden hareketle dört temel dil becerisine yönelik kodlamalar çıkarılmıştır. “*Dinleme*” becerisine yönelik 3, “*Konuşma*” becerisine yönelik 6, “*Okuma*” becerisine ilişkin 2 ve “*Yazma*” becerisine ilişkin 4 olmak üzere toplam 15 kodlama çıkarılmıştır. “*Dinleme*” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama

“Sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlı olarak dinlediğini anlamama (9)” dır. Bunu “Hızlı konuşulunca anlamama (2)” ve “Uzun ve karmaşık cümle yapılarını anlamama (1)” kodlamaları takip etmektedir. “Konuşma” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Sesleri yanlış telaffuz etme (5)” dir. Bu kodlamayı “Yöresel dil kullanımı (4)”, “Tam ve kurallı cümle kuramama (3)”, “İngilizce-Türkçe karıştırarak konuşma (2)”, “Kısa ve basit cümleler kurma (1)” ve “Sözcük dağarcığının kısıtlı olması (1)” takip etmektedir. “Okuma” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Seslerin yanlış telaffuz edilmesi/telaffuz edilememesi (10)” dir. Bunu “Sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlı olarak okuduğunu anlamama (1)” kodlaması takip etmektedir. “Yazma” becerisine ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Sesleri hatalı yazma (Baskın dile göre yazma) (6)” dır. Bunu “Konuşma diline göre yazma (yöresel kullanımlar, yanlış öğrenilen telaffuzlar vb.) (4)”, “İngilizce grameri düşünerek yazma (3)”, “Çok kısa/uzun cümleler kurma (1)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Kelime hazineleri yetersiz olduğu için söylenileni bazen anlamıyorlar. Çok basit düzeyde, bir bebek gibi cümle kuruyorlar. Çok kısa kısa. Alfabedeki harfleri karıştırıyorlar. Kuralları tam bilmiyorlar. Mesela “Ğ” onların kafasını karıştırıyor. Bundan nasıl bir ses çıkar bilmiyorlar. “C” harfini “K” ya da “S” okuyorlar, “E” harfini “İ” olarak okuyorlar. Yazmada da konuşmaya bağlı olarak yanlış yazım oluyor. Çünkü Türkçeyi ilk olarak duyup, konuşup çok daha sonra okumaya, yazmaya başlıyorlar. Duydukları yöresel kullanımları ya da yanlış telaffuzları yazıyorlar.” (Kod 1-8-10-13)

Ö2 “Kelime zenginliği olmadığı için dinlediği her şeyi anlamıyor. Yine bu sebepten çok iyi konuşamıyor. Okumada bazı harflerde sorun yaşıyorlar. Mesela Ö, Ç, C, G, Ü, Ğ, E harflerini yanlış okuyorlar. Yine bu harfleri yazarken yanlış yerde kullanıyorlar ya da kullanmaları gerektiği yerde kullanmıyorlar.” (Kod 1-9-10-12)

Ö3 “Çocukların seviyelerine uygun metinler okuduğumda anlamalarında hiçbir sıkıntı yok. Televizyonu dinlediklerinde de anlıyorlar. Konuşurken evde az Türkçe konuşuluyorsa tam bir cümle kurmada zorluk çekiyorlar. Cümleye başlıyor ama sonunu getiremiyorlar. Okuma becerisi, konuşma becerisinden biraz daha zayıf diyebilirim. Harfleri yanlış okuyorlar. Kelime hazinesinin tam gelişmiş olmamasından dolayı anlamlandırmada sıkıntı yaşıyorlar.” (Kod 6-10-1)

Ö4 “Dinleme/anlamada çok kelime bilmedikleri için söylenileni anlamıyorlar bazen. Konuşmada ise tam cümle oluşturamıyorlar. Kelime kelime konuşuyorlar. Kısa kısa. İngilizce karıştırabiliyorlar ve yöresel kullanımları oluyor. Ailedeki yaşlılardan duydukları gibi konuşuyorlar. Okumada “C” harfini “K” olarak okuyorlar. Noktalı harflerde

şaşıyorlar. “Ş” yi okumuyorlar. “Ğ” yi okuyamıyorlar. Yazmada “I” harfini “İ” olarak yazıyorlar. “Ğ” yi doğru yerde kullanamıyorlar. Ayrıca yöresel kullanımları yazıya geçiriyorlar. Duydukları gibi yazıyorlar.” (Kod 1-6-5-7-10-13-12)

Ö5 “Dinleme becerisinde örneğin uzun bir cümle kurduğumda yani onlara göre uzun aslında uzun değil, anlamıyorlar. Kelimelerin çoğunu bilmedikleri için de anlamada sorun yaşıyorlar. Konuşmada da Türkçe karakterleri seslendirmede sorun yaşıyorlar. Telaffuzda sıkıntı var. Yöresel kullanım da var. Okumada yine Türkçe karakterleri okurken zorlanıyorlar, yanlış okuyorlar. Kelimeleri İngilizcedeki gibi okumaya çalışıyorlar. Yazmada da harfleri yanlış yazıyorlar. Noktalı harflerin yazımında problem var. Kelimeleri yöresel kullanımda duydukları gibi yanlış yazabiliyorlar.” (Kod 1-3-4-5-10-13-12)

Ö6 “Sınıfta bir konu konuşulduğunda gayet güzel dinliyor ve cevap veriyorlar ama sınavlarda dinleme testlerinde özellikle söylediğim halde soruları okuyup öyle dinlemeyi yapın dediğim halde onu düşünmeyip ne duyduysa not alıyor. Esas cevabı ya da ayrıntıyı kaçırıyor. Bilmediği kelimeler olunca anlamayabiliyor ve seri şekilde söyleneni kaçırıyor. Konuşmada yöresel kullanımlar alabiliyor bu aynı zamanda yazıya da yansıyor. Mesela öğrencinin yazısından ben nereli olduğunu anlayabiliyorum. Kıbrıslıysa Kıbrıslı, Denizliliyse Denizlili diyorum. Eklerle ilgili sıkıntılar oluyor. Bizim dilimiz eklemeli bir dil. Konuşurken bazı ekleri unutuyorlar. Mesela “karnısı acıkmış” diyor. “Abisi gelmiş” yerine “abi gelmiş” diyor. Ya fazladan ek kullanıyorlar ya da eksiz kullanıyorlar. Çünkü İngilizcede böyle ekler yok bu yüzden. Okumada bazı harfleri seslendirmede sıkıntı oluyor. “Ö, U, I, Ç, Ş” gibi harflerde sorunlar oluyor. “C” leri “S” “K” olarak okuyorlar. Mesela ceviz diye okuması lazım keviz diyor çocuk. Üniversite diyecek ama “yunivösiti” okuyor. Bu hatalar yazmaya da yansıyor.” (Kod 1-2-6-5-12-10-13)

Ö7 “Dinlemede bazı Türkçe kelimeleri bilmiyorlar ya da hızlı konuşunca anlamıyorlar. Konuşmada araya İngilizce karıştırabiliyorlar, Türkçe sesleri söylemede sıkıntı yaşıyorlar. Okumada aynısı oluyor. Mesela “I” yı yok sayıyorlar. “Ö” yü “Ü” yü aynı şekilde. Alfabe gösterirken sayıyorlar ama bir kelimede okurken “Çöp” derken bile ona “Cop” diyebiliyor “Kop” diyebiliyor. Yazmada da yine aynısı gibi olacak ama “I” lar yok sayılıyor ya da “I” ları “İ” ile yazıyorlar harf olarak hataları oluyor yani. “Ğ” yi nasıl kullanacaklarını bilmiyorlar. Bu tip hatalar. Bir de cümle kurmada sıkıntı oluyor. İngilizcedeki gibi düşünüyor. Cümle bozuk oluyor.” (Kod 1-2-7-4-10-12-14)

Ö8 “Dinlemede bazen anlayamayabiliyorlar. Kelimenin anlamını bilmedikleri için kelime hazineleri zengin olmadığı için anlamıyorlar. Konuşmada yanlış telaffuzlar yapabiliyorlar. Kelimeyi yanlış seslendiriyorlar. Okumada bazı sesleri yanlış okuyorlar ya da İngilizcedeki gibi okuyorlar. Yazarken de yazım hataları çok oluyor ve İngilizcedeki gibi düşündükleri için cümleyi doğru kuramıyorlar.” (Kod 1-4-10- 14)

Ö9 “Yazmada harflerde sıkıntı yaşıyorlar. Mesela bizim “I” harfimiz var noktasız ama İngilizcede bu yok. “I” yazılması gereken yerlere “İ” yazıyorlar. Okumada da yine harfler üzerinde hata yapıyorlar. Okudukları harfleri İngilizcedeki gibi seslendiriyorlar. Konuşmada yine telaffuz problemi var ayrıca “Ğ” harfini telaffuz etmede zorlanıyorlar. “Y” harfinde zorlanıyorlar. “C” harfini İngilizcedeki gibi okuyorlar. Dinlemede gözlemlediğim bir problem yok. Dinlediklerini anlıyorlar.” (Kod 12-10-4)

Ö10 “Dinleme anlamada kelime hazinesinin gelişmemesine bağlı olarak anlama sorunları olabiliyor. Konuşmada da telaffuzlarla ilgili sıkıntılar yaşıyoruz İngilizcenin etkisiyle. İki dilin ses kuralları birbirinden farklı biliyorsunuz. “E” harflerini “İ” diye okuyorlar. “I” ları okumuyorlar. “Ğ” leri okumuyorlar. Bir de ailesinden duyduğu aksanla telaffuz yapıyor. Bozuk bir telaffuz oluyor. Okumada telaffuzla ve okuduğunu anlama ile ilgili problemler oluyor. Okuduğunu ya da dinlediğini anlama kelime hazinesinden kaynaklı oluyor. Yazmada da düşüncelerini baskın dilin etkisinden kurtularak yazamıyor. İngilizcedeki gibi düşünüyor. Cümle yapıları bozuk oluyor. Cümleler ya çok kısa ya çok uzun bitmeyecek kadar uzun olabiliyor. Yazım hataları da epey oluyor yine kelime hazinesine bağlı olarak.” (Kod 1-4-5-10-11-14-15)

Bulgulara bakıldığında dil becerileriyle ilgili belirtilen sorunların oranları birbirine oldukça yakındır. Ancak bu tablo içerisinde “*Konuşma*” becerisine ilişkin belirtilen sorunların çeşitliliğinin ve oranının diğer becerilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Konuşma becerisine ilişkin sorunların diğer beceriler içerisinde daha fazla yer bulmasının nedeni, en fazla kullanım alanı bulan becerilerden biri olması şeklinde açıklanabilir.

4.4.3.28. Ailelerin Türkçe Dersine Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

Tablo 129

Ailelerin Türkçe Derslerine Bakış Açılarına İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Türkçe eğitimini önemseyenler, eğitimin bilincinde olanlar	5	50
2	Türkçe derslerini vakit geçirme/oyalanma aracı olarak görenler	3	30
3	Derse devam durumunda çocuğun ilgi ve isteğini ön planda tutanlar	2	20
4	Türkçe derslerine katılım konusunda ısrarcı bir tutum sergileyenler	2	20
5	Türkçe derslerinden beklentisi düşük olanlar	2	20
6	Verilen eğitimin faydalı olmadığını düşünenler	2	10
7	Kendilerine özel zaman ayırmaya fırsat olarak görenler	1	20
8	Türkçe eğitimini önemsemeyenler, eğitimin bilincinde olmayanlar	1	10
9	Hafta sonu okullarının farklı ideolojik grupların himayesinde olduğunu düşünenler	1	10
10	Türkçe derslerinden beklentisi yüksek olanlar	1	10
11	Türkçe başarısına karşı ön yargılı olanlar	1	10
12	Hem kendileri hem de çocukları için sosyalleşme yeri olarak görenler	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Ailelerin Türkçe dersine bakış açılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı Tablo 129’da toplam 12 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “*Türkçe eğitimini önemseyenler, eğitimin bilincinde olanlar* (5)” kodlamasıdır. Bu kodlamayı yakın oranlarla ve sırasıyla takip eden diğer kodlamalar; “*Türkçe derslerini vakit geçirme/oyalanma aracı olarak görenler* (3)”, “*Derse devam durumunda çocuğun ilgi ve isteğini ön planda tutanlar* (2)”, “*Türkçe derslerine katılım konusunda ısrarcı bir tutum sergileyenler* (2)”, “*Türkçe derslerinden beklentisi düşük olanlar* (2)”, “*Verilen eğitimin faydalı olmadığını düşünenler* (2)”, “*Kendilerine özel zaman ayırmaya fırsat olarak görenler* (1)”, “*Türkçe eğitimini önemsemeyenler, eğitimin bilincinde olmayanlar* (1)”, “*Hafta sonu okullarının farklı ideolojik grupların himayesinde olduğunu düşünenler* (1)”, “*Türkçe derslerinden beklentisi yüksek olanlar* (1)”, “*Türkçe başarısına karşı ön yargılı olanlar* (1)” ve “*Hem kendileri hem de çocukları için sosyalleşme yeri olarak görenler*”dir.

Ö1 “Burada yaptığımız Türkçe derslerine gelen öğrencilerin velileri için söyleyecek olursam, epey talep var. Öğrenci sayımız yükseliyor. Türkçe gelişimlerine ekstra katkısı olması için yolluyorlar. Çünkü evde sadece konuşuluyor ama çocuğun Türkçe okuma, yazma öğrenmesi için eğitim almalı. Bunu biliyorlar.” (Kod 1)

Ö2 “Her aile için olmasa da arada çok istekli olan aileler çıkıyor. Çocuklarını getiriyorlar Türk çocuklarla sosyalleşmeleri için aynı zamanda kendilerinin de toplandığı yerler oluyor Türk okulları. Aileler de kaynaşılıyor.” (Kod 2-12)

Ö3” Derslere talep oluyor ama bunun devamlılığı konusunda sıkıntı olabiliyor. Çocuk isteksizleşebiliyor zamanla. Bence çocuk aileyi yönlendiriyor. Eğer çocuk dersten istediği verimi alıyorsa burada derslerde tatmin oluyorsa devam etmek istiyor ama sıkılırsa derse ilgisi kalmıyor ve aileler de bunaltmamak adına çocuklarının isteklerini göz ardı edemiyorlar.” (Kod 3)

Ö4 “Ailelerden Türkçe dersini önemli olarak gören elbette var ama sayıları çok az. Çoğu zorla getiriyor çocuk oyalansın diye. Ama ödevleriyle dersleriyle ilgilenmiyorlar, bunu biliyorum. İlgilenen ailelerin çocukları belli ediyor kendini.” (Kod 2-4)

Ö5 “Son zamanlarda derslere gelen öğrenci sayılarında azalmalar olduğunu gözlemliyorum ve duyuyorum. Gönderen ailelerin birçoğu çocukların vakitleri dolsun, arkadaşlarıyla vakit geçirsinler, bu arada ne öğrenirlerse birkaç kelime o kâr gözüyle bakıyorlar. Ayrıca çocukları buralara yollayınca kendilerine boş vakit kalması için. Çocukların zamanını doldururken kendine zaman ayırma yeri onlar için. Kültür kaybı eskisi kadar önemsenmemeye başlandı. Birlik beraberlik kayboldu.” (Kod 2-5-7)

Ö6 “Buradaki ailelerin Türkçe dersine pek güvenleri yok. Devlet okullarını söylemek istemiyorum ama okul aile birliklerinin yönetiminde olan okullara karşı bir güven yok. İyi öğretilmediğini düşünüyorlar ya da ideoloji rol oynuyor.” (Kod 9-6)

Ö7 “Bir veli belki bilinçli olarak gönderiyor Türkçe ne duyarsa o kar diye ama onun başka bir tanıdığı o gönderiyor hadi ben de göndereyim diyebiliyor. Biri bilinçli olarak gönderiyorsa bir başkası çocuğu vakit geçirsin diye gönderebiliyor. Değişiyor yani. Çocuğun bir şey öğrenemediğini düşünüp hiç göndermeyenler de var tabi ya da çocuğun isteğiyle hareket eden. Çocuk istemiyor diye göndermiyor spora gönderiyor.” (Kod 1-2-3-6)

Ö8 “Aileler çocuklarına Türk dilini öğretmek istiyorlar ve okuldaki Türkçe derslerine bunun için gönderiyorlar. Ama her zaman bu fırsatı bulamıyorlar. Bazen de öğrenciler derse devam etmek istemiyor. Ama aileler çocukları Türkçeden kopmasın diye zorlayarak derslere yolluyor.” (Kod 4-1)

Ö9 “Aileler buraya gelen öğrencilerin su gibi Türkçe konuşmalarını bekliyorlar. Türkçe derslerinden beklentileri çok büyük.” (Kod 10)

Ö10 “Derse gönderen ailelerin çoğu Türkçenin öneminin bilincindeler. Bilincinde olmayanlar da var. Çat pat öğrense de olur diyenler var. Zaten bu iş olmaz, öğrenemez diyenler var. Belli bir süre ilerleme gösteremeyen çocuklar hemen gözden çıkarılabiliyor

aileleri tarafından zaten öğrenemez diye. Bazı aileler ilgisiz olabiliyor bu da bilgisizlikten kaynaklanıyor. Kolaya kaçma da diyebiliriz aslında. Zaten burada ve İngilizce bilse yeter diyorlar bir süre sonra. Ama çocuğunun arkasında duran eğitimine destek olan aileler de var. Çocuk da bunu hissediyor zaten ve dile önem veriyor, öğrenmek için çaba sarfediyor.” (Kod 1-5-11-8)

Bulgulara göre ailelerin Türkçe derslerine bakış açılarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşler belirtilmiştir. Ancak tüm görüşlere bakıldığında olumsuz yöndeki görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir.

4.4.3.29. Ailelerin Çocuklarının Türkçe Dersi Almalarını Destekleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 130

Çocukların Türkçe Dersi Almalarını Destekleme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Yalnızca ders almasını sağlayanlar	1	Ailelerin ilgisizliği, destek vermemesi	4	40
	2	Türkçe öğrenmesini isteme, çocuğu destekleme	4	40
	3	Katılımcı sayısının düşüklüğü	3	30
	4	Çocukları ikna çabasına girilmesi, derse çekmeye çalışma	2	20
	5	Türklerden sosyal çevre edinme ve vakit geçirme fırsatı olarak görme	1	10
Ders aldırmayanlar	6	Türkçe derslerini faydalı bulmama, zaman kaybı olarak görme	3	30
	7	Çocukların derse karşı ilgisiz ve isteksiz olması	2	20
	8	Türkçe dersi yerine farklı etkinlikler tercih etme	2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Ailelerin çocuklarının Türkçe dersi almalarını destekleme durumlarına ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 130’da öğretmenler tarafından belirtilen görüşler; çocuklarının Türkçe dersi almalarını sağlayan ve Türkçe dersi aldırmayan aileler çerçevesinde iki grup olarak belirtilmiştir. Çocuklarının Türkçe dersi almalarını sağlayan ailelere ilişkin 5, ders aldırmayanlara ilişkin 3 olmak üzere toplam 8 kodlama çıkarılmıştır. Ders aldırان ailelere ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Ailelerin ilgisizliği, destek vermemesi (4) ve “Türkçe öğrenmesini isteme, çocuğu destekleme (4)” dir. Bunu takip eden diğer kodlamalar “Katılımcı sayısının düşüklüğü (3), “Çocukları ikna çabasına girilmesi, derse çekmeye çalışma (2)”, “Türklerden sosyal çevre edinme ve vakit geçirme fırsatı olarak görme (1)” dir. Ders aldırmayan ailelere ilişkin en sık tekrar eden kodlama “Türkçe derslerini faydalı bulmama, zaman kaybı olarak görme (3)” dir. Bunu “Çocukların derse karşı ilgisiz ve

isteksiz olması (2)”, “Türkçe dersi yerine farklı etkinlikler tercih etme (2)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Destekliyorlar. Yani çocukları bu konuda ikna etmeye çalıştıklarının derse göndermeye çalıştıklarının farkındayım.” (Kod 4)

Ö2 “Destekleyenler çocuklarını gönderiyor zaten. Ama burada yaşayan Türk sayısını düşününce bu sayı az geliyor. Aileler desteklese bile çocukları derse çekmek daha zor.” (Kod 3-4)

Ö3” Derse gönderiyorlar ama üzerine düşeni layıkıyla yapıp ilgilenenler çok az tabi. Sonuçta burada yaşayan çok daha fazla çocuk var ama derse gelenler çok daha az.” (Kod 3-1)

Ö4 “Derse gönderiyorlar evet. Okulların hepsini düşünürsek öğrenciler Türkçe dersi alıyorlar. Ama daha önce de dediğim gibi derse göndermek desteklemek anlamına gelmeyebiliyor. Sadece oyalansın diye vicdanını rahatlatmak için de yollayabiliyorlar.” (Kod 1)

Ö5 “Türkçe dersleri boş geliyor ailelere ya da çocuklar aileyi yönetiyor, istemiyorlar derse gelmeyi. Onun yerine başka etkinliklere özellikle spor alanını tercih edebiliyorlar. Burada spor çok önemli. Derse gönderenlerden gerekliliğine inandığı için gönderen çocuğuna destek çıkan çok az.” (Kod 6-7-8)

Ö6 “Hafta sonu okullarına çocuklarını gönderen ailelerde biraz çocuk bakım merkezi gibi çocuk başımdan gitsin de ne yaparsa yapsın gibi bir düşünce var. Ama önem verenler de var yani gitsin de belki bir şeyler öğrenir diye.” (Kod 1-2)

Ö7 “Hafta sonu okulunda Türkçe ne öğrenirse o kar diye yollayan da var, hayır çocuğum orada bir şey öğrenmiyor zaman kaybı diye düşünen de var. Sporunu tercih edebiliyorlar Türkçe dersi yerine. Futbola, yüzmeye gidiyorlar. Çocuğum ona gitmek istiyor diyorlar.” (Kod 2-6-8)

Ö8 “Destekleyen aileler var tabi ki. Ama bu sayı gün geçtikçe azalıyor. Bazen öğrenci istemediğinden bazen de dersleri verimsiz buldukları için göndermiyorlar.” (Kod 3-6-7)

Ö9 “Bu konuda kötü düşünmek istemiyorum. Mutlaka Türkçe öğrenmelerini istedikleri için getiriyorlardır diye düşünmek istiyorum. Aynı kültürün insanıyla birlikte olsun istiyorlar. Kendilerine Türk arkadaşlar ediniyorlar yani.” (Kod 2-5)

Ö10 “Destekleyerek gönderen de var, çocuğu zaman doldursun diye gönderen de var. Çocukların isteksiz olduğu gelmediği dönemlerde de zaten sayı düşüyor. Şu an kapanma noktasına gelen bir yer olmadı sanırım ama müthiş bir ilerleme de yok diyebilirim.” (Kod 1-2)

Bulgulara bakıldığında her ne kadar aileler çocuklarına Türkçe dersi aldırıyor olsa da öğretmenlerin bu duruma yönelik belirttiği görüşlerin çoğu olumsuz yönde bir tablo çizmektedir.

4.4.3.30. Ailelerin Çocuklarını Türkçe Derslerine Göndermek Dışında Yaptıkları Türkçe Etkinliklere İlişkin Bulgular

Tablo 131

Çocukların Türkçe Derslerine Gönderilmesi Dışında Yapılan Türkçe Etkinliklere İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Ders dışındaki Türkçe etkinlikler	1	Millî bayram etkinlikleri	3	30
	2	Folklor/enstrüman kursları	3	20
	3	Kütüphane ziyaretleri/Türkçe kitaplar alma, beraber okuma	2	20
	4	Türk festivalleri	1	10
	5	Öğretmenlerden Türkçe dil gelişimine yönelik tavsiye isteme	1	10
	6	Kur'an kursu	1	10
	7	Özel ders	1	10
Ders dışında hiçbir etkinlikleri yok	8		1	10
Fikrim yok	9		2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Ailelerin, çocuklarını Türkçe derslerine göndermek dışında yaptıkları Türkçe faaliyetlere ilişkin bulguların yer aldığı Tablo 131’de öğretmenler tarafından belirtilen görüşler; ailelerden ders dışında etkinlikleri olanlar, ders dışında herhangi bir etkinliği olmayanlar ve herhangi bir fikri olmayanlar olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Öğretmenlerin %20’si bu konuyla ilgili herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ders dışındaki etkinliklere ilişkin en sık tekrar eden kodlama “*Millî bayram etkinlikleri* (3) ve “*Folklor/enstrüman kursları* (3)” dır. Bunu “*Kütüphane ziyaretleri/Türkçe kitaplar alma, beraber okuma* (2)”, “*Türk festivalleri* (1)”, “*Öğretmenlerden Türkçe dil gelişimine yönelik tavsiye isteme* (1)”, “*Kur'an kursu* (1)” ve “*Özel ders* (1)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Burada Türklerin açtığı folklor kursları var. Aileler Türkçe dersi dışında çocuklarını folklore gönderiyor.” (Kod 2)

Ö2 “Yalnızca Türkçe dersleriyle ilgili kısmı biliyorum. Ders dışında ne yaptıklarını bilmiyorum.” (Kod 9)

Ö3 “Millî bayram etkinlikleri oluyor ama bunlara da okulda çocukları olan aileler geliyor daha çok. Türklerin etkinlikleri oluyor. Türk yemeklerinin, Türk müziklerinin sunulduğu etkinlikler. Onlara katılım epey fazla. Folklor ve enstrüman derslerine çocuklarını götürülenler var. Bu kursları verenler de zaten Türk. Burası da çocuklar için bir tür sosyalleşme alanı oluyor Türkçe adına.” (Kod 1-2-4)

Ö4 “Bence yapmıyorlar. Kalemsiz, deftersiz derse geliyor çocuklar. Verilen ödevleri yapmıyorlar.” (Kod 8)

Ö5 “Çok az bir kesim millî bayramlara götürüyor. Onun dışında başka bir şeye rastlamadım.” (Kod 1)

Ö6 “Derse göndermek dışında çocuğunun Türkçesi gelişsin diye ekstra çaba sarf eden aile sayısı bir elin parmaklarını geçmez. Kütüphanelere gidiyorlar, çocukları için kitaplar alıyorlar. Birlikte okuyorlar veya geliyorlar soruyorlar okulda ne yapılıyor biz de evde yapalım falan diye.” (Kod 3-5)

Ö7 “Camiye katılıyorlar. Kur’an kurslarına gönderenler var. Bayram kutlamalarını takip edenler var.” (Kod 6)

Ö8 “Bu konuda ilgili olan veliler var sanıyorum ama ne yaptıklarını bilmiyorum.” (Kod 9)

Ö9 “Birçok aile var Türkçe kitap almışlar. Hatta sınıfa getiriyorlar, sınıfta da okutuyoruz. Bunun dışında özel ders aldirmek isteyenler oluyor. Talep var bu konuda. Hatta büyüklerimiz, veliler bile Türkçe öğrenme talebinde bulunabiliyorlar.” (Kod 3-7)

Ö10 “Aileler Türkçe dersi dışında çok fazla etkinlik takibi yapmıyorlar. En bilindik bayramlar oluyor. Onlara katılım oluyor evet aslında Türkçeyle direkt ilgili etkinlik sayısı da az düşününce.” (Kod 1)

Öğretmen görüşlerinden yola çıkılarak ailelerin, Türkçe dersleri dışında yaptıkları Türkçe etkinliklerin az, katılımın da oldukça düşük olduğu görülmektedir.

4.4.3.31. Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yetersiz Kalma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 132

Öğretmenlerin Türkçe Derslerinde Yetersiz Kalma Durumlarına İlişkin Dağılımlar

	Kod No	Kodlar	f	%
Yetersiz hissettiğim durumlar oldu/oluyor	1	Kaynak, materyal, vb. yetersizliği	3	30
	2	Öğrencilerin sınıf seviyeleriyle Türkçe seviyelerinin farklı olması	2	20
	3	Fiziki şartların yetersizliği	2	20
	4	Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi	1	10
	5	İdeolojik farklılıklar	1	10
	6	İki ülkenin eğitim sistemi arasındaki farklılıklar	1	10
	7	Türkçeyi benimsetme, sevdirmeye	1	10
Yetersiz hissettiğim durumlar olmadı/olmuyor	8		2	20

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Tablo 132’de katılımcı öğretmenlerin Türkçe derslerinde yetersiz kalma durumlarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Buna göre yetersiz hissedilen durumların olduğu ve yetersiz hissedilen durumların olmadığı yönünde belirtilen görüşler iki grupta ele alınmıştır. Türkçe derslerinde yetersiz hissedilen durumların olduğuna ilişkin görüş belirten öğretmenlere ilişkin toplam 7 kodlama çıkarılmıştır. En sık tekrar eden kodlama “Kaynak, materyal, vb. yetersizliği (3)”, “Öğrencilerin sınıf seviyeleriyle Türkçe seviyelerinin farklı olması (2)”, “Fiziki şartların yetersizliği (2)”, “Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi (1)”, “İdeolojik farklılıklar (1)”, “İki ülkenin eğitim sistemi arasındaki farklılıklar (1)” ve “Türkçeyi benimsetme, sevdirmeye (1)” dir.

Ö1 “Yetersiz kaldığım durumlar oluyor. Çünkü çocuklar bazen hiçbir şey anlamıyorlar. Çocuk ilkokul 2. sınıf aslında. Ama Türkçesi ana sınıfı seviyesinde oluyor. Daha küçük yaşta gelenlerin hiç Türkçesi olmayabiliyor. Bütün bu çocuklar aynı sınıfta olunca daha da karmaşık oluyor.” (Kod 4-2)

Ö2 “Yetersiz kalma durumu oluyor ama kişisel bir durum değil. Kaynak açısından bir yetersizlik bu. Kaynaklarımız az ve kendimiz hazırlıyoruz.” (Kod 1)

Ö3 “Hayır, olmuyor. (Kod 8)

Ö4 “Akademik açıdan yetersiz kalma durumu değil de imkânlar açısından yetersizlik hissettiğim zamanlar oluyor. Ders materyalleri, kitaplar, sınıfların durumu vb.” (Kod 1-3)

Ö5 “Akademik açıdan yeterliyim fakat fiziki şartlar açısından yetersiz kalıyorum. Görsel eğitimin çok önemli olduğunu düşünüyorum ama bu görsel eğitimi verme açısından yetersiz kalıyoruz. Dil eğitimini görsel materyallerle vermek isterim ama yeterli ekipman yok.” (Kod 3)

Ö6 “Akademik açıdan hissetmiyorum. Çünkü o konuda kendimi baya donanımlı hissediyorum. İngilizceden öğrendiğim şeyleri kendi sınıfımda çok uyguladım ve uygulamaya da devam ediyorum. Bu konuda geliştirilen yeni yöntemlerle ilgili kurslar da yapıyorum sürekli olarak. Öyle değil de daha çok ideolojisi farklı yahut belli bir alanda ideolojisi olan ailelerin çocuklarına bazen bazı şeyleri anlatmak çok zor oluyor. Kabullenmiyorlar. Başka bir ideolojiyi vermek değil amacım. Hayatta olan bazı gerçekler var bunları bilmeleri lazım ve o da bizim dersimizle alakalı, programla alakalı. Çocuk diyor ki mesela ben resim yapmak istemiyorum diyor. Küçük sınıflarda. Benim annem babam benim resim yapmama müsaade etmiyor diyor. Orada kalıyorsunuz. Ben resim yapmam diyor. O noktada bir şey diyemiyorum ve kendimi yetersiz hissediyorum.” (Kod 5)

Ö7 “Tabi ki oluyor. Sonuçta materyalleri hep kendim hazırlıyorum. Bu çok ciddi bir zaman ve emek gerektiriyor. Dört yıldır kendi materyallerimi oluşturdum. Sene başında kendi programımı ayarladım. Ona göre devam ettiğim zamanlar oluyor ama her zaman her öğrenci her grup aynı olmayabiliyor. Bazen yeni başlayan bir öğrenci üçüncü sınıftaki öğrenciyi yakalayabiliyor ve o ona basit geliyor. Sonra benim yaptığım program değişiyor. Seviyelerdeki ve yaşlardaki farklılıklar beni sıkıntıya sokuyor.” (Kod 2-1)

Ö8 “Kendimi yetersiz hissettiğim olmuyor. Çünkü öğrencilerime ne öğretmem gerekiyorsa bir yolunu bulup öğretiyorum. Bu konuda kendime engel görmüyorum.” (Kod 8)

Ö9 “Ben kendimi çok yetersiz hissettim. Türkiye’de de öğretmenlik yaptım. Üniversite mezunlarının öğretmenlik yaptığı zamanlarda yaklaşık üç yıl öğretmenlik yapmıştım. Ben zevk alıyorum öğretmenlikten. Buraya geldiğimde de buranın sistemini öğrenmek istedim. Çünkü Türkiye’nin sistemini biliyorum burayı bilmiyordum. Bir de kendi oğluma nasıl yardımcı olurum, nasıl öğretirim onun içindi. Okullar burada çok güzel. Veliler istedikleri zaman gönüllü olarak gidip sınıfta bulunabiliyorlar. Eğitime katkıları olabiliyor, gözlemleyebiliyorlar. Ben bunları yaptım ve nasıl öğretiyorlar Avustralya sistemini öğrendim. Sonra da burada eğitim aldım. Hala eğitim alıyorum, Language teaching eğitimi.” (Kod 6)

Ö10 “Bazen oluyor. Aslında akademik açıdan çok fazla değil. Genelde çocukların Türkçeyi sevmeye kabullenme noktasında sıkıntı yaşadığım oluyor. Sonuçta bu dili yabancı bir dil gibi öğretmiyorsunuz. Sevmelerini istiyorsunuz. Sevmeleri için nedenler buluyorsunuz. Bu noktada oluyor yani daha çok çocukların Türkçe ile duygusal bağlarını kurmaya çalışmada sıkıntılarım oluyor.” (Kod 7)

Bulgulara bakıldığında yetersiz hissedilen durumlara ilişkin belirtilen görüşlerin tümü, öğretmenlerin kendi ellerinde olmayan nedenlerden kaynaklanan ve mesleki yetersizlikle ilgili olmayan durumlardır.

4.4.3.32. *Avustralya’da Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Adına Yaşanan Eksiklere/Sorunlara İlişkin Bulgular*

Tablo 133

Avustralya’da Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Adına Yaşanan Eksiklere/Sorunlara İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Kaynak, materyal vb. eksikliği	5	50
2	Fiziki şartların yetersizliği	4	40
3	Genelde Türk toplumunun özelde ailelerin Türkçeye karşı ilgisizliği, yeterli desteği vermemesi	4	40
4	Eğitime yeterli maddi desteğin sağlanmaması	2	20
5	Türkçe dil öğretiminde birlik olmaması	1	10
6	Sınıflarda hem Türk hem de yabancı öğrencilerin olması	1	10
7	Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi	1	10
8	Öğretmen yetersizliği	1	10
9	Öğretmenlerin mesleki yetersizliği	1	10
10	Kamu kurum ve kuruluşlarının yeterince destek sağlamaması	1	10
11	Eğitim ataşesinin olmaması	1	10
12	Ebeveyn-öğrenci-öğretmen koordinasyonunun sağlanamaması	1	10
13	İki dilli eğitim veren Türk okullarının olmaması	1	10
14	Dilin sınırlı bir ortamda sıkıştırılarak öğretilmeye çalışılması	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Avustralya’da Türkçe eğitimi ve öğretimi adına yaşanan eksiklere/sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulguların yer aldığı Tablo 133’te toplam 14 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “Kaynak, materyal vb. eksikliği (5)” dir. Bunu “Fiziki şartların yetersizliği (4)”, “Genelde Türk toplumunun özelde ailelerin Türkçeye karşı ilgisizliği, yeterli desteği vermemesi (4)”, “Eğitime yeterli maddi desteğin sağlanmaması (2)”, “Türkçe dil öğretiminde birlik olmaması (1)”, “Sınıflarda hem Türk hem de yabancı öğrencilerin olması (1)”, “Farklı seviyelerdeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmesi (1)”, “Öğretmen yetersizliği (1)”, “Öğretmenlerin mesleki yetersizliği (1)”,

“Kamu kurum ve kuruluşlarının yeterince destek sağlamaması (1)”, “Eğitim ataşesinin olmaması (1)”, “Ebeveyn-öğrenci-öğretmen koordinasyonunun sağlanamaması (1)”, “İki dilli eğitim veren Türk okullarının olmaması (1)”, “Dilin sınırlı bir ortamda sıkıştırılarak öğretilmeye çalışılması (1)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Çocuklar burada yaşadıkları için doğal olarak İngilizceleri daha iyi Türkçeleri çok az. Türkçe dersleri için tek bir müfredat takip edilmiyor. Öğretmenler kendi müfredatlarını takip ediyor. Çok geniş ve ucu açık bir müfredat var.” (Kod 5)

Ö2 “Bana göre en büyük sorun ders materyali ve kaynak eksikliği.” (Kod 1)

Ö3 “Sınıfların karışık olması. Yani hem Türk hem de yabancı öğrencilerin olması. Hem ana dil hem de yabancı dil olarak öğrenenlerin aynı sınıfta olması. Ama bunu şikâyet olarak söylemiyorum. Bir zorluk olarak söylüyorum. Hafta sonu okullarında da aynı durum söz konusu. Çok farklı seviyeler bir arada. Öğretmenin dersini çok etkiliyor. Çok daha iyi düzeyde olan bir öğrenciye ihtiyacı olan dersi o gün verirken onun zamanından çalışıyoruz. O zamandan çalma çocuğun sabrını da tüketebiliyor, hevesini de kırabiliyor. Fazla bir şey öğrenemiyorum diyerek derslerden kendini çekebiliyor. Bu da derse gelen öğrencilerde bir azalmaya sebep olabiliyor.” (Kod 6-7)

Ö4 “Dersi verimli hale getirecek imkânlar yok. Ders materyalleri bakımından sıkıntı var. Cumartesi okulları için sağlıklı bir sınıf ortamı yok. Bize ayrılan sınıflarda eğitim yapmak zor. Çünkü o sınıflar aslında başkalarına ait. Özgürce kullanamıyoruz. Konsolosluk yeterince destek vermiyor. Öğretmen yetersizliği var mesleki anlamda da diyorum bunu. En önemlisi ailelerin ilgisizliği.” (Kod 1-2-10-8-9-3)

Ö5 “Buradaki en önemli eksiklik materyal eksikliği. Yeterli dil öğretim materyali yok. Fiziki şartların yetersizliği diğer problem. Başkalarına ait sınıfları kullanmak zorunda kalıyoruz. Emanet sınıflarda eğitim yapıyoruz. Bu sınıflardaki malzemeleri kullanmakta sıkıntı yaşıyoruz. Bu eşyaları öğrencilerden korumak zorunda kalıyoruz, sınıfı aynen bırakmak bazen zor olabiliyor. Onlar çocuk ve merak ediyorlar, sabit tutamıyorsunuz. Sınıfta kendimize uygun şekilde bir değişiklik yapamıyoruz. Maddi açıdan sıkıntılarımız var. Kimi zaman kendi cebimizden harcıyoruz. Eğitim ataşesinin olmaması da ciddi bir problem bana göre.” (Kod 1-2-4-11)

Ö6 “Türk toplumunun yeteri kadar ilgili olmaması ve destek vermemesi bana göre dil öğretiminin önündeki en önemli ve en genel sorun diyebilirim. Türk toplumunun Türkçeye sahip çıkmaması. Sahip çıkarsak öğretmenimiz de olur, sahip çıkarsak öğrencilerimiz de

olur. Ben şuna inanıyorum: biz bir şeyleri kaybettikten sonra başlıyoruz ağlamaya. Protestolar yapıyoruz. Ama neden? Var olan sahip olduğumuz şeyleri korumak için bir şey yapmıyoruz? Örneğin bu nüfus sayımlarında anketler yapılıyor. Evde konuşulan dil nedir diye soruluyor. Eğer Türkçe demezlerse Türklere verilen hizmetlerde fon ayrımı olmuyor veya düşürülüyor. İşte böyle sebepler yüzünden kaybediyoruz. Radyo da öyle, gazeteler de öyle. Diyelim ki Türkçenin kayb olduğunu düşün. Burada kaç tane Türkçe gazete çalışabilir? Medya ne yapabilir? Radyo yayınıımız haftada beş günden üçe düşürüldü mesela. Hepsi birbirine bağlı. Domino effect diyorlar İngilizcede. Bir taş düştüğü zaman hepsini etkileyecek.” (Kod 3)

Ö7 “Ailelerin ilgisizliği ve çocuklarını zaman doldurmaları için göndermeleri. Sınıftaki materyalleri kullanamıyor olmak. Çünkü sınıflar bize emanet yani kendi sınıflarımız değil. Sadece Cumartesi günleri kullanmak için veriliyor. Şu smartboard burada üç senedir var ve biz daha kullanamadık. Bir de şey var ben derslere bazen müthiş hazırlanıyorum çok güzel şeyler hazırlıyorum geliyorum. Onlara ertesi hafta bir velinin açıp bakmaması beni üzmeyi geçtim yıkıyor. Tamam, velilere yönelik bir şey yapmıyoruz öyle bir amacımız yok ama bu iş, işbirliği ile yürür. Bir birliktelik yok. Sonra da geliyorlar diyorlar ki çocuğum hiçbir şey öğrenmiyor. Benim çocuğuma ben soru soruyorum ama cevaplayamıyor. Mesela günleri ben dönemin ortasın kadar işliyorum hadi siz öğrendiniz bitti gitti değil olay. Ben günleri öğretiyorsam sen de çocuğa sor bugün günlerden ne diye mesela. Birlik beraberlik yok.” (Kod 1-2-3-12)

Ö8 “Bana göre Türkçe eğitimi adına maddi manevi desteğimiz sınırlı. Toplum olarak ilgi göstermiyoruz. Bu da dersleri etkiliyor. Öğrenci sayısı da epey az. Hâlbuki burada epey Türk var.” (Kod 3-4)

Ö9 “Aslında birçok şey var, bir tane değil. Materyallerimiz yok. Biz kendimiz oluşturmaya çalışıyoruz. Kendi sınıfımız yok. Bu yüzden portatif şeyler yapıp her hafta getirip götürüyoruz. O biraz zor işte. Keşke imkânımız olsa da binamız olsa öğrencilerimiz olsa ne kadar güzel olur.” (Kod 1-2)

Ö10 “Dilin yani Türkçenin böyle sadece dil dersleri çerçevesinde öğretilmesinin eksiklik olduğunu düşünüyorum. Dil yaşayarak öğrenilir. Dil hayatın pek çok alanına girerse öğrenilir. Siz ailenizle de Türk toplumundaki sosyal çevrenizle de Türkçe konuşarak bunu yaşattığınız gibi daha zengin içerikli bir dil öğrenimi için başka alanlarda da bunu kullanmanız gerekir. Yalnızca gramerden öte örneğin başka dersleri de bu dilde

alabilirsiniz gelişim gösterebilirsiniz. Sanırım eksiklik tam olarak bizim çok iyi standartlarda iki dilli bir okulumuzun olmamasından kaynaklı.” (Kod 13-14)

Bulgulara bakıldığında Türkçe eğitimi ve öğretimi adına yaşanan eksiklerin/sorunların çeşitliliği göze çarpmaktadır. Bunlardan kimi bireysel boyutta iken kimi toplumsal, kurumsal ve fizikî koşullarla ilgili bir eksiklik veya sorundur.

4.4.3.33. Türkçe Derslerinin Verimini Arttırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Tablo 134

Türkçe Derslerinin Verimini Arttırmaya Yönelik Önerilere İlişkin Dağılımlar

Kod No	Kodlar	f	%
1	Avustralya'daki çocuklara uygun kaynaklar, materyaller hazırlanması	4	40
2	Ebeveyn, öğrenci ve öğretmenlerin eş güdümlü çalışması	4	40
3	Genelde Türk toplumunun özelde ebeveynlerin Türkçenin sevdirmesinde, öğretilmesinde ve yaygınlaştırılmasında aktif rol oynaması	3	30
4	Fiziki şartların iyileştirilmesi	2	20
5	Öğretmen yetiştirilmesi/mevcut öğretmenlere mesleki eğitimler verilmesi	2	20
6	Aynı sınıfta eğitim gören farklı yaş ve seviyelerdeki öğrencilere çözüm bulunması	2	20
7	İki ülke arasındaki eğitim ilişkilerini güçlendirilmesi, öğrenci değişim projelerine yer verilmesi	2	20
8	Okul öncesi döneme uygun bir müfredat oluşturulması	1	10
9	Çok amaçlı bir kültür merkezi kurulması	1	10
10	Derslerin haftaya yayılması	1	10
11	Türkçenin hükümetçe desteklenen dil politikasıyla daha prestijli bir konuma ulaştırılması	1	10
12	Gençlerin Türkçe öğrenimini teşvik edici uygulamalar yapılması	1	10
13	Türkçenin daha büyük sınıflarda da zorunlu hale getirilmesi	1	10
14	Devlet okullarında Türkçe derslerinin yaygınlaştırılması	1	10

(Bazı katılımcıların ifadeleri birden fazla kod altına yerleştirildiği için frekansları ve yüzdeleri katılımcı sayısını aşabilir.)

Türkçe derslerinin verimini arttırmaya yönelik önerilere ilişkin öğretmen görüşlerinin yer aldığı Tablo 134'te toplam 14 kodlama bulunmaktadır. En sık tekrar eden kodlama “Avustralya'daki çocuklara uygun kaynaklar, materyaller hazırlanması (4)” ve “Ebeveyn, öğrenci ve öğretmenlerin eş güdümlü çalışması (4)” dır. Bunu “Genelde Türk toplumunun özelde ebeveynlerin Türkçenin sevdirmesinde, öğretilmesinde ve yaygınlaştırılmasında aktif rol oynaması (3)”, “Fiziki şartların iyileştirilmesi (2)”, “Öğretmen yetiştirilmesi/mevcut öğretmenlere mesleki eğitimler verilmesi (2)”, “Aynı sınıfta eğitim gören farklı yaş ve seviyelerdeki öğrencilere çözüm bulunması (2)”, “İki ülke arasındaki eğitim ilişkilerini güçlendirilmesi, öğrenci değişim projelerine yer verilmesi (2)”, “Okul öncesi döneme uygun bir müfredat oluşturulması (1)”, “Çok amaçlı bir kültür merkezi

kurulması (1)”, “Derslerin haftaya yayılması (1)”, “Türkçenin hükümetçe desteklenen dil politikasıyla daha prestijli bir konuma ulaştırılması (1)”, “Gençlerin Türkçe öğrenimini teşvik edici uygulamalar yapılması (1)”, “Türkçenin daha büyük sınıflarda da zorunlu hale getirilmesi (1)”, “Devlet okullarında Türkçe derslerinin yaygınlaştırılması (1)” kodlamaları takip etmektedir.

Ö1 “Küçük yaş grupları için (okul öncesi) ayrı bir müfredat oluşturulmalı ve ayrı sınıflarda eğitim verilmeli.” (Kod 8-6)

Ö2 “Buradaki çocukların seviyelerine uygun kaynaklar hazırlanmalı. Ayrıca aile ve öğretmenlerin beraber çalışması gerekir. Bu iş ne sadece öğretmenlerin ne de ailelerin işi değil. İş birliği yapmak lazım.” (Kod 1-2)

Ö3 “Devlete ait kurumlarda daha fazla Türkçe dersi verilirse bu toplumda da Türkçe dikkati çekecektir. Bu konuda da siyasilerin baskın olması ve ailelerin bu konuya ağırlık vermesi, okul aile birliklerinde Türk velilerin etkin olması, dile sahip çıkmaları lazım. Ne kadar çok devlet eliyle devlet okullarında Türkçe öğretilirse o kadar iyi.” (Kod 3-14)

Ö4 “Ebeveynler çocuklarıyla daha yakından ilgilenmeli. Çocukları o gün derste ne yapmış ya da ne yapması gerekiyor peşine düşmeli. Derse yolladım, bitti olmamalı. Aileler öğretmenlerle iş birliği içinde olmalı. Örneğin bir kültür merkezi açılabilir buraya. Dersler orada verilebilir. Bütün imkânlar oraya sunulabilir. Materyal bakımından kaynak bakımından... Buraya güzel bir kütüphane kurulabilir. Kültür dersleri de verilebilir. Ders dışında aktiviteler burada düzenlenebilir. Ailelerin katılımı sağlanabilir. Aileler eğitilebilir. Konsolosluk buna öncülük edebilir. Öğretmenlere yeni yöntemlerle ilgili destek sağlayabilir.” (Kod 2-9)

Ö5 “Derslerin ciddiye alınması gerekiyor. Burası vakit öldürme yeri gibi düşünülmemeli. Materyaller çoğaltılmalı. Fiziksel açıdan öğretime uygun hale getirilmeli ve bize ait sınıflar olmalı. Ayrıca dersin haftada bir defa olması çok yetersiz. Bir haftaya yayılan bir süreç olabilir. Haftada iki kez olabilir örneğin. Aileler daha ilgili olmalı, dile önem verdiklerini çocuklarına belli etmeliler, sevdirmeliler, bu konuda disiplinli olmalılar.” (Kod 1-4-10-3)

Ö6 “Ben ciddi bir kaynak sıkıntısı çektiğimizi düşünüyorum. Kaynaklarımızı hem görsel açıdan hem yazım açısından hem de buradaki çocuklara uygunluk açısından kaynaklar üretilmesi hatta görsel derken sınıflara asılacak çocukların ruhuna hitap edecek görsel materyallere kadar üretilmesi gerekir. Bunları ben kendim yapıyorum ve ekstra zaman harcıyorum. Bunun dışında öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili buradaki öğretmenlerin

eğitilmesi konusunda bir şeyler yapılmalı. Türkçe dili nasıl öğretilir diye mesleki açıdan bilinçlendirilmesi lazım ki Türkçe öğretmenlerimiz çoğalsın. Aksi takdirde öğrenci olmuş öğretmen yok ya da öğretmen var öğrenci yok hepsi birbirine bağlı. Önemli günlerimizi geleneksel hale getirmemiz lazım ama buranın çok kültürlü yapısına ve zamana uygun bir şekilde yapılması gerekiyor.” (Kod 1-5)

Ö7 “Öneri olarak aile ve bizler arasında birlik olması gerekir. Ailelerin çocuklarına biraz daha ilgi göstermesi ve dersleri takip etmeleri en azından bugün ne yaptınız deseler o bile yeter. Bir de kendimize ait sınıflar ya da materyalleri kullanabileceğimiz ortamlar olmalı. Materyal desteğimiz olmalı. Sınıflardaki çocukların yaşları ve seviyelerindeki farklılıklara da çözüm bulunursa daha iyi olur diye düşünüyorum. Biz yine iki öğretmeniz ancak bazı okullarda tek öğretmen var ve 1. sınıftan 6. sınıfa kadar öğrencilerin hepsi aynı sınıfta oluyor.” (Kod 2-1-4-6)

Ö8 “Türkiye ve Avustralya arasındaki eğitim ilişkilerini güçlendirmek gerekir. İki ülke arasında bir köprü kurup buradan oraya, Türkiye’den de buraya öğrenci göndermek çok güzel olacaktır. Ayrıca Türkiye ve Avustralya arasında kardeş okul veya sınıf kurmak.” (Kod 7)

Ö9 “Eğitimli ve deneyimli öğretmenlerin daha deneyimsiz öğretmenler yardımcı olmaları gerekiyor. Bunun için bir kurs mu açılır bilmiyorum. Çünkü dilin geleceği adına bunu bizim yapmamız gerekiyor bir community olarak. Türkiye’den yardım alma konusunda çok uğraştık ama Türkiye ile bura arasında çok büyük bir mesafe var. Bir şey göndermeye kalktıklarında zaman alıyor. Çok bürokrasi var arada, prosedürler çok var. Bir şey olsa ne zaman olacak bekliyorsunuz. Ama Türkiye’den güzel bir öneri aldım. Orada proje yapılmaya çalışılıyor. O proje kapsamında kendilerine bir kardeş sınıf olarak Türkiye’den buraya öğrenci gönderecekler. Biz buradan öğrencileri Türkiye’ye göndereceğiz. Konuk edeceğiz. Buradan gidenler de orada konuk edilecekler. Böylece çocuklar dil öğrenme fırsatı bulacaklar. Buradakiler oraya gidip Türkçeyi, oradan buraya gelenler de İngilizceyi pekiştirecekler. Bu tip projeler çoğalırsa faydalı olacağını düşünüyorum.” (Kod 5-7)

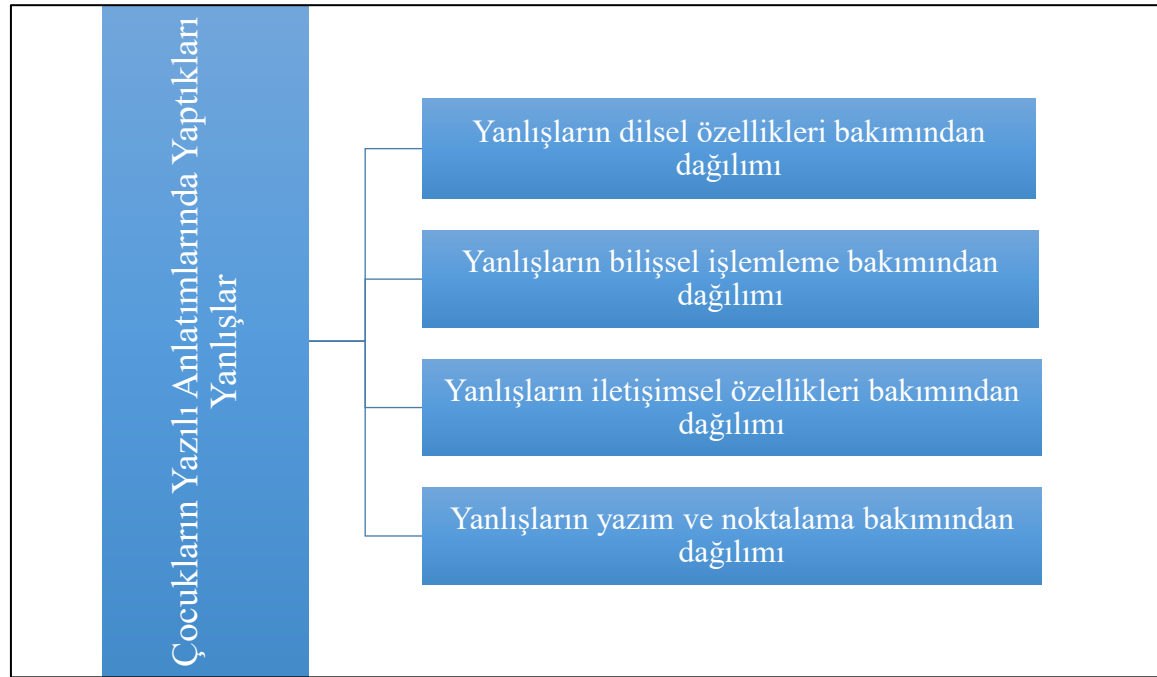
Ö10 “Türkçenin hükümet politikası kapsamında daha prestijli bir konumda olmasını dilerim. Yani daha ileriki sınıflara kadar zorunlu olması daha faydalı olur diye düşünüyorum. Ailelerin öğretmenlerle daha çok işbirliği içerisinde olmaları gerektiğini düşünüyorum. Her şeyden önce dili sevdirmek gerekiyor. Çocuklar bu dili sevmezlerse öğrenemezler. Bu yüzden herkese çok büyük görevler düşüyor. Bana göre her nesil kendinden bir sonraki nesle dil bilinci kazandırırsa yapılan iş verimli olur. Bu konuda

gençlerin teşvik edilmesi oldukça önemli. Onlara sorumluluk verilmesi, bir şeyleri başarmada öncü olmalarının sağlanması lazım diye düşünüyorum.” (Kod 2-3-11-12-13)

Bulgulara bakıldığında öğretmenlerin, Türkçe derslerinin verimini arttırmaya yönelik birçok öneride bulundukları görülmektedir. Önerilerin genel olarak birey, toplum ve yetkili kurumlar çerçevesinde ele alındığını ve bunlar içerisinde en fazla görevin yetkili kurumlara düştüğünü söylemek mümkündür.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde çalışma grubunda yer alan çocukların Türkçe yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çocukların yazdıkları metinlerdeki yanlışlar; dilsel özellikler, bilişsel işleme, iletişimsel özellikler ve imla- noktalama bakımından ortaya konmaya çalışılmıştır.



Şekil 11. Dördüncü alt probleme ilişkin basamaklar

Tablo 135

Katılımcı Grubun Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Yanlışların Genel Görünümü

	Dilsel			Bilişsel İşleme					İletişimsel		Yazım	Noktalama
	Yaz	Sa	Sd	Bb	Eks	Ekl	Değ	Yd	Böl	Büt		
Ç1	3	2	0	8	4	0	9	0	6	0	10	2
Ç2	4	0	1	10	3	1	10	1	3	2	0	2
Ç3	6	4	0	28	12	4	22	0	9	4	14	11
Ç4	4	0	0	6	1	0	9	0	5	0	3	0
Ç5	0	0	6	9	7	4	4	0	3	1	8	0
Ç6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç7	3	0	7	4	4	4	3	3	4	3	2	0
Ç8	3	1	1	7	0	3	8	1	6	2	1	3
Ç9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç10	5	0	2	7	4	1	9	0	4	2	6	5
Ç11	4	0	1	1	0	2	4	0	4	0	4	4
Ç12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç13	5	0	2	8	1	3	11	0	3	0	7	1
Ç14	9	0	2	13	5	0	16	3	4	1	11	6
Ç15	0	0	4	5	2	0	3	4	2	1	3	1
Ç16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç18	2	2	0	10	4	0	10	0	11	2	2	2
Ç19	1	0	0	3	0	2	2	0	2	0	4	6
Ç20	13	2	4	19	7	2	29	0	11	6	3	1
Ç21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç22	0	5	12	12	6	11	12	0	4	9	0	2
Ç23	10	0	4	13	0	4	21	2	4	2	2	3
Ç24	18	0	5	8	7	2	19	3	8	4	12	10
Ç25	3	0	6	6	3	5	7	0	4	1	9	4
Ç26	1	1	1	13	3	1	12	0	10	1	5	4
Ç27	13	0	0	13	1	0	25	0	5	0	13	2
Ç28	4	2	5	15	7	5	13	1	4	4	4	0
Ç29	1	1	0	2	1	0	3	0	4	0	2	4
Ç30	4	1	4	5	4	1	7	2	5	2	3	5
Ç31	23	2	1	36	20	1	41	0	12	11	16	26
Ç32	1	0	1	5	0	5	2	0	5	0	4	8
Ç33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç34	8	0	0	16	3	2	16	3	6	0	2	0
Ç35	19	2	5	25	12	7	32	0	12	6	8	4
Ç36	6	0	6	9	2	9	9	1	8	2	5	2
Ç37	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç38	6	2	10	24	5	10	23	4	9	3	6	7
Ç39	4	0	2	13	5	7	6	1	10	1	10	3
Ç40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç41	9	1	3	4	1	0	13	3	10	0	6	3
Ç42	9	2	6	17	15	8	10	1	11	5	3	16
Ç43	3	0	1	3	1	0	6	0	3	0	3	1
Ç44	8	1	1	16	12	3	11	0	4	2	4	6
Ç45	4	0	1	8	2	0	10	1	7	0	9	2
Ç46	5	1	3	4	4	0	8	1	3	2	2	4
Ç47	0	0	1	3	1	2	1	0	2	0	3	1
Ç48	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ç49	39	6	33	78	41	15	88	12	18	11	15	9
Ç50	6	2	3	7	3	2	12	1	3	0	3	4
Ç51	1	0	2	1	1	0	1	2	4	0	2	5
	267	40	146	494	214	126	557	50	252	90		
				947				947		342	229	179

Tablo 135’te çalışma grubundaki çocukların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların genel görünümü yer almaktadır. Yanlışlar; Dilsel, Bilişsel İşleme, İletişimsel, Yazım ve Noktalama başlıkları altında her bir katılımcı için ayrı ayrı incelenmiş ve tablolastırılmıştır. Çalışmaya 51 ebeveyn ve 51 çocuk katılmış ancak bunlardan yalnızca çocuk gruba yazılı anlatım uygulanmış, ebeveyn gruba yazılı anlatım uygulanmamıştır. Yazılı anlatım çalışmasına katılan 51 çocuktan 10’u yazılı bir metin oluşturamadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle çalışma kalan 41 katılımcının yazılı anlatımlarındaki yanlışlar çözümlenerek toplam sayı elde edilmiştir. Buna göre; dilsel ve bilişsel işleme yanlışlarının sayısı 951, iletişimsel yanlışların sayısı 342, yazım yanlışlarının sayısı 230, noktalama yanlışlarının sayısı 178 olarak belirlenmiştir.

4.5.1. Yazılı Metinlerdeki Yanlışların Dilsel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Katılımcılardan çocukların oluşturduğu grubun yazılı anlatım sürecinde yaptıkları yanlışlar, dilsel özellikleri bakımından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 136’da sunulmuştur.

Tablo 136

Dilsel Özellikleri Bakımından Yanlışların Dağılımı

Dilsel Özellikler	f	%
Yazımsal	266	27,97
Sözlüksel-Anlamsal	40	4,2
Sözdizimsel	151	15,87
Biçimbilimsel	494	51,94
Toplam	951	100

Tablo 136 incelendiğinde dilsel özellikleri bakımından yanlışların toplam sayısının 951 olduğu görülmektedir. Bu yanlışların %27,97’si yazımsal, %4,2’si sözlüksel-anlamsal, %15,87’si sözdizimsel ve %51,94’ü biçimbilimsel yanlışlardan oluşmaktadır. Biçimbilimsel yanlışların diğer yanlışlara oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıda yazılı metinlerden elde edilen yazımsal, sözlüksel-anlamsal, sözdizimsel ve biçimbilimsel yanlışlara örnekler verilmiştir.

K4 “...Ben sabah uyanınca ilk *once* dişimi fırçalarım sonra güzel bir kahvaltı yaparım...”
(Yazımsal)

K7 “Ben genellikle En çok *sevdiğim yemek yapmayı* tarhana çorbası yapmayı seviyorum çünkü ilk öğrendi(*ği*)m yemek oydu.” (Sözdizimsel - Biçimbilimsel)

- K8 “Güne başlar başlamadan, arkadaşlarımı arayıp günü ayarlarız.” (Biçimbilimsel)
- K11 “İşe gidiyorum çalışıyorum.” (Yazımsal)
- K15 “Sabah 9-10 gibi Kalkarım *o gün işe gitmiyorsam.*” (Sözdizimsel)
- K18 “Ben *günde (haftada)* 5 kere okula giderim.” (Sözlüksel-anlamsal)
- K22 “Bundan sonra okulum için kitaplarımı *paketliyorum.*” (Sözlüksel-anlamsal)
- K22 “Ailemle kahvaltı *yyorum*, sonra dişlerimi fırçaladım.” (Sözlüksel anlamsal ve Biçimbilimsel)
- K22 “Diş(*imi*) fırçayım ve uyuyorum.” (Biçimbilimsel)
- K26 “Uykum geldiğimde banyomu yapıp, *yatağa hazırlanıp* yatarım.” (sözdizimsel-Biçimbilimsel)
- K29 “Sabah uyandığımda banyoya gidip dişlerimi fırçalarım, yüzümü yıkarım, saçımı düzeltirim ve makyajımı *koyarım.*” (Sözlüksel-anlamsal)
- K42 “Ondan sonra bazen *küzem*lerle akşam yemeği yiyoruz.” (Yazımsal)

4.5.2. Yazılı Metinlerdeki Yanlıkların Bilişsel İşleme Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 137

Bilişsel İşleme Özellikleri Bakımından Yanlıkların Dağılımı

Bilişsel İşleme	f	%
Eksiltme	216	22,71
Ekleme	129	13,56
Değiştirim	556	58,46
Yer değiştirme	50	5,25
Toplam	951	100

Tablo 137 incelendiğinde bilişsel işleme özellikleri bakımından yanıların toplam sayısının 951 olduğu görülmektedir. Bu yanıların %22,71’i eksiltme, %13,56’sı ekleme, %58,46’sı değiştirim ve %5,25’i yer değiştirme yanılarından oluşmaktadır. Değiştirim yanıların diğer yanılara oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıda yazılı metinlerden elde edilen eksiltme, ekleme, değiştirim ve yer değiştirme yanılarına örnekler verilmiştir.

- K1 “Hafta sonlari(*nı*) da ailemle geçiriyorum.” (Eksiltme)
- K2 “En begendi(*ği*)m yeri deniz kenarı Avustralyada.” (Eksiltme)

K8 “Eylenmek(ce)ten sonra akşam arkadaşlarımla birin(in)den evinde toplanırız.” (Değiştirim)

K14 “*Sorna okul’da* bütün günü geçiyorum.” (Yer değiştirme)

K18 “Günün birinci dersini başlarız.” (Değiştirim)

K20 “Sabah kalktığımda önce elbise giyiniyorum.” (Değiştirim)

K32 “*Buna dayanarak, bu yüzden* en çok bu gezimden keyif aldığımı söyleyebilirim.” (Ekleme)

K34 “Eve geldikten sonra ailemle vakit geçiririm ve kardeşimlerle oynarım.” (Yer değiştirme)

K35 “Hazırlandıktan sonra annem benle küçük kardeşim Emre’yi ve *beni* okula bırakıyor.” (Ekleme)

K38 “Bazen okulda kalıyorum ve de daha çok ders alıyorum öğretmenlerden.” (Yer değiştirme)

K39 “Annem önce beni okulla bırakıyor, sonra kardeşlerimi.” (Ekleme)

K44 “bazen arkadaş(ım) ile kafe(ye) gidip otururuz.” (Eksiltme)

K45 “Yemekden sonrada ya oturup film izleriz *ailecek* yada arkadaşlarla dışarıya gezmeye çıkarım.” (Yer değiştirme)

4.5.3. Yazılı Metinlerdeki Yanlıkların İletişimsel Özellikleri Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 138

İletişimsel Özellikleri Bakımından Yanlıkların Dağılımı

İletişimsel Özellikler	f	%
Bölümsel	252	73,47
Bütünsel	91	26,53
Toplam	343	100

Tablo 138 incelendiğinde iletişimsel özellikleri bakımından yanıların toplam sayısının 343 olduğu görülmektedir. Bu yanıların %73,47’si bölümsel, %26,53’ü bütünsel yanılarından oluşmaktadır. Bölümsel yanıların bütünsel yanılarına oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Aşağıda yazılı metinlerden elde edilen bölümsel ve bütünsel yanılarına örnekler verilmiştir.

K1 “Saat 8 ile 8:45 *arasında* iş için hazırlanıyorum.” (Bölümsel)

K8 “Genellikle yaz sabahları en *eylenceli* sabahlarıdır.” (Bölümsel)

K18 “Ben *günde (haftada)* 5 kere okula giderim.” (Bütünsel)

K22 “O zaman (*Sonra*) diş(*imi*) fırçayım ve uyuyorum” (Bütünsel)

K27 “Annem kahvaltı *hazırlar* beraber *yeriz*.”(Bölümsel)

K43 “Denizde oynamak’da çok *eylenceli*, kuzenlerimle denizde *surf* yarışı yapıyoruz.” (Bölümsel)

K49 “Bugün uyansam olmak istediğim birisi *Humanitarian*’dir.” (Bütünsel)

4.5.4. Yazılı Metinlerdeki Yanlışların Yazım ve Noktalama Bakımından Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 139

Yazım ve Noktalama Bakımından Yanlışların Dağılımı

Yazım ve Noktalama	f	%
Yazım	230	56,37
Noktalama	178	43,63
Toplam	408	100

Tablo 139 incelendiğinde yazım ve noktalama bakımından yanlışların toplam sayısının 408 olduğu görülmektedir. Bu yanlışların %56,37’si yazım, %43,63’ü noktalama yanlışlarından oluşmaktadır. Aşağıda yazılı metinlerden elde edilen yazım ve noktalama yanlışlarına örnekler verilmiştir.

K5 “çünkü ben uçmayı isterim ve çok karga oluyor Ve *hiç birisi* beni Kafesde tutmayı istemez.” (Yazım)

K10 “Orda en Sevdiğim aktivite *Balık* tutmak(,) Ailemle ve arkadaşlarımla picnic yapmak(.)” (Yazım ve Noktalama)

K13 “Her sabah saat 6:00 da *KalKarim*.” (Yazım ve Noktalama)

K14 “Kahvaltı yaptık’da sonra Annem beni okula birakıyor *yada herhan gibi* bir Kişi ailem’den beni okula birakıyor.” (Yazım ve Noktalama)

K18 “Yarın *ki* derslerimin kitapların çantama koyarım ve yatağa girerim.” (Yazım)

K19 “önce dersim olursa onu yapıyorum” (Yazım)

K23 “Her Sabah ben uyandıgımda saat altı buçukda okul için hazırlanırım.” (Yazım)

K24 “Türkiye(‘)ye gidince Fethiye, cesme, foca ve İzmir(‘)i çok beğeniyorum(.)” (Yazım ve Noktalama)

K27 “hava sıcak olursa Denize Gideriz.” (Yazım)

K31 “on dun Sonra eve geliyorum” (Yazım)

K35 “yüz bakımız biğtik den sonra kendısı odasına gidip yapığcaklarını yapıyor(.) bende yatağıma gırıp Türkçe dizimi izliyorum. (Yazım ve Noktalama)

K36 “Ondan Sonra, Spora giderim, Spordan Sonra, eve gelip duş alarım.” (Yazım ve Noktalama)

K42 “O saat’da, arkadaşımrlarla konuşuyorum **bide** bazen oyun oynuyoruz.” (Yazım ve Noktalama)

K43 “Denizde oynamak ’da çok eylenceli” (Noktalama)

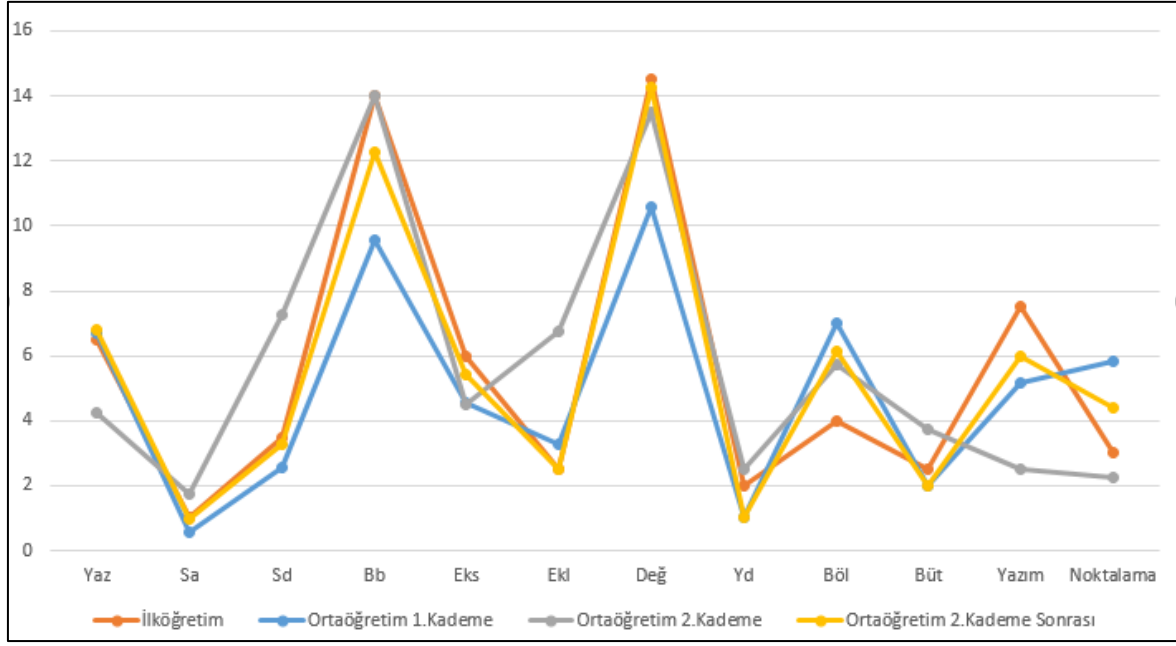
K50 “evde yemekden sonra oturup evde filim seredirim (.)” (Yazım ve Noktalama)

Tablo 140

Yanlışların Eğitim Basamaklarına Göre Dağılımı

Eğitim bas.	Dilsel				Bilişsel İşleme				İletişimsel		Yazım	Nokt	Toplam
	Yaz	Sa	Sd	Bb	Eks	Ekl	Değ	Yd	Böl	Büt			
1	6,5	1	3,5	14	6	2,5	14,5	2	4	2,5	7,5	3	67
2	6,71	0,57	2,57	9,57	4,57	3,28	10,57	1	7	2	5,14	5,85	58,83
3	4,25	1,75	7,25	14	4,5	6,75	13,5	2,5	5,75	3,75	2,5	2,25	68,75
4	6,78	0,96	3,28	12,25	5,42	2,53	14,28	1,03	6,14	2	6	4,39	65,06

(Yazılı metin oluşturmayan katılımcılar ortalama hesabına dâhil edilmemiştir. 1. eğitim basamağı ilköğretimi, 2. eğitim basamağı ortaöğretim 1. kademeyi, 3. eğitim basamağı ortaöğretim 2. kademeyi, 4. eğitim basamağı ise ortaöğretim 2. kademedен sonrasını temsil etmektedir)



Şekil 12. Türlerine göre hata sayılarının eğitim basamaklarına göre dağılımı

Tablo 140'a ve Şekil 12'ye bakıldığında iki grupta ele alınan katılımcıların yanlış çözümlemesinde ortaya çıkan yanlışlarının eğitim basamaklarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre, araştırmanın başında sınıflandırılmış olan 10-17 arası yaş grubunu ilköğretim, ortaöğretim 1. kademe ve ortaöğretim 2. kademe öğrencilerini temsil ederken 18-25 yaş aralığındaki katılımcı grubu ortaöğretim ikinci kademe sonrası oluşturmaktadır. Yanlışların dağılım oranları, 3. eğitim basamağı dışındaki diğer gruplarda benzerlik gösterirken toplam yanlış sayılarına bakıldığında ise 2. eğitim basamağı dışındaki diğer gruplarda benzerlik görülmektedir. Dilsel özellikler bakımından yanlışlar incelendiğinde yazımsal ve sözdizimsel yanlışların 3. eğitim basamağında, biçimbilimsel yanlışların ise 2. eğitim basamağında diğer gruplara oranla değişkenlik gösterdiği; bilişsel işleme özellikleri bakımından yanlışlar incelendiğinde ekleme türünden yanlışların 3. eğitim, değiştirim türünden hataların ise 2. eğitim basamağında değişkenlik gösterdiği; yazım hatalarının ise 3. eğitim basamağında diğer gruplara oranla değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Genel tabloya bakıldığında en fazla yanlış 3. eğitim basamağında toplanırken en az yanlış 2. eğitim basamağında toplanmıştır. Ayrıca yazılı metin oluşturamayan katılımcıların %50'si 2. eğitim basamağında bulunmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma çerçevesinde elde edilen bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazındaki ilgili diğer araştırma sonuçlarıyla desteklenerek tartışılması amaçlanmıştır. Tartışma ve sonuç; araştırmanın alt problemleri temel alınarak yapılmış, ardından önerilere yer verilmiştir. Tartışma ve sonuç bölümünün değerlendirilmesinde; araştırmanın amacını, konusunu, sonuçlarını ilgilendiren ve benzerlik gösteren Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, Türkçe eğitimi, iki dillilik, yazma konularını ele alan çalışmalardan yararlanılmıştır.

5.1.1. Avustralya’da Yaşayan Ebeveynlerin ve Çocukların Türkçe ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üç kolundan birini oluşturan katılımcı ebeveyn grubun Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin görüşleri 6 basamakta incelenerek sonuçlandırılmıştır. Aynı şekilde katılımcı çocuk grubun da görüşleri aynı basamaklar altında incelendiği için her iki gruba ilişkin sonuç ve tartışma tek başlık altında yapılmıştır. Buna göre; ebeveyn ve çocuk grubun dil ve kimlik aidiyetine ilişkin, Türkçe dil kullanım tercihlerine ilişkin, Türkiye ile iletişimlerine ilişkin, Türkçe dersine ilişkin, Türkçe dil becerilerine ilişkin, Kültürel aidiyetlerine ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1.1. Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların kendilerini tanımladıkları ve aidiyet duydukları kimlik oldukça önemlidir. Çünkü kimlik, bireyin toplum içerisinde tanınırlığını sağlamanın yanı sıra onu ayırt etmeye de yarar. Bunu da dili ve dili aracılığıyla yansıttığı kültürü ile yaptığına inanılır.

Araştırmada dil ve kimlik aidiyetine ilişkin ebeveyn grubun çocuk gruptan birtakım farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn grupta dil ve kimlik aidiyeti daha çok Türk ve Türkçe üzerinde yoğunlaşırken çocuk grupta hem Avustralyalı hem Türk ve İngilizce Türkçe iki dile birden bir yönelim söz konusudur. Ancak çocuk grubun bir kısmının Türkçeye yönelik bir yeterlilik hissedilmese bile ana dilinin Türkçe olarak belirtilmesinin, ait oldukları etnik kökenin ve etnik kimliğin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Ebeveyn gruptan ana dillerini Türkçe olarak belirtenlerin sayısı, onlardan doğan nesil olan çocuklarına göre oldukça fazladır. Ana dillerini İngilizce olarak belirtenler ise çoğunlukla çocuk gruptur. Çocuk grupta hem Türkçe hem de İngilizceyi ana dili olarak belirtip iki dilli olduğunu düşünenler azınlıkta iken ebeveyn gruptan hiç kimse hem İngilizce hem de Türkçeyi ana dili olarak belirtmemiştir. Bu durumun çocuk grubun demografik bilgilerindeki doğum yeri bilgilerine de bakılarak baskın dil ve baskın kültürün içine doğmuş ve büyümüş/büyüyor olmalarından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Ebeveyn grubun ilk öğrendikleri dile ilişkin bulgular, ana dili ile ilgili belirtilen görüşleri destekler niteliktedir. Buna göre; ebeveyn grup ilk öğrendikleri dili Türkçe (%98,04) olarak belirtirken ana dillerini de Türkçe (%90,19) olarak belirtmişlerdir. Ancak çocuk grup için durum farklıdır. Çoğunlukla ilk öğrenilen dilin Türkçe (%70,58) olarak belirtilmesine rağmen çocuk grup ağırlıklı olarak ana dillerinin İngilizce (%56,86) olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre ilk öğrenilen dilin aynı zamanda ana dili olarak görülmesinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca katılımcı çocuk grup için Türkçe lehine başlayan sürecin İngilizce lehine dönmesi düşündürücüdür. Parlak (2014b) Melbourne’de Türkçe dersi alan 10. sınıf öğrencilerinin büyük bölümünün (%73,4) günlük yaşamlarında İngilizceyi ana dilleri olarak gördüklerini belirttiği çalışması da Türkçe adına tehlikeli bir durumu işaret etmektedir. Katılımcıların ana dili tanımlamalarına bakıldığında ise temelde; Skutnabb-Kangas (1981)’ın ana dili tanımlarında belirttiği üzere köken, yetkinlik, fonksiyon ve davranışlara göre tanımların yapıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra farklı değerlendirmelere giren tanımlamalar da yapılmıştır. Ağırlıklı olarak ana dilini Türkçe olarak belirten ebeveyn grup ile ana dilini İngilizce olarak belirten çocuk grubun tanımları farklı diller üzerine olsa da tanımların birleştiği nokta aynıdır.

Katılımcıların belirttikleri ana dilleri ve kimlikleri ile ilgili dikkat çekici bir durum göze çarpmaktadır. Katılımcı ebeveyn grubun %90,19’u ana dillerini Türkçe olarak belirtirken bu katılımcıların da ciddi bir kısmı kimliklerini Türk (%45,09) veya hem Avustralyalı hem

de Türk (%41,17) olarak beyan etmiştir. Katılımcı çocuk grubun ise %56,86'sı ana dilini İngilizce olarak belirtirken %60,78'i kimliklerini hem Avustralyalı hem de Türk olarak bildirmişlerdir. Yalınkılıç (2013, s. 115), Bulgaristan Kırcaali'de yaşayan Türklerle ilgili çalışmasında 15-30 yaş grubu arasında iki kimlikli bir algının görüldüğünü, bunun da söz konusu yaş grubunun kültürel yönelimindeki farklılaşmanın bir belirtisi olabileceğini ifade etmiştir. Her ne kadar iki katılımcı grubun çoğunluğu ana dillerini iki farklı dil etrafında belirtmiş ve tanımlamış olsa da iki grubun da kendilerini Türk veya Avustralyalı Türk olarak hissettikleri görülmektedir. Ebeveyn gruba ilişkin Türk kimliği daha ağır basarken çocuk gruba göre hem Avustralyalı hem Türk kimliği daha ağır basmaktadır. Bu sonuçtan hareketle kendini hem Türk hem Avustralyalı olarak tanımlayan katılımcılar, Avustralya'ya entegre olmakla birlikte Türk kimliklerini benimseyenler olarak yorumlanabilir. Ebeveyn grubun %70,58'i, çocuk grubun ise tamamının kendilerini Avustralya'da vatandaş olarak gördüklerini belirtmeleri Avustralyalı Türk kimliği ile ilgili bulguyu desteklemektedir. Kendilerini göçmen olarak görenler yalnızca ebeveyn gruptaki katılımcılardır ve sayıca kendini vatandaş olarak görenlerden azdır. Katılımcıların beyanlarından hareketle ebeveyn grup için uzun yıllar boyu Avustralya'da yaşıyor olmanın kendilerini vatandaş olarak görmelerini sağlarken, çocuk grup için ise Avustralya'da doğmanın, büyümenin/büyüyor olmanın ve yaşamının kendilerini vatandaş olarak görmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir ülkede doğmuş olmanın dışında o ülkede uzun zaman geçirmenin, dilini öğrenmenin ve o toplum içerisinde kendine yer bulmanın kişinin kendini o ülkenin vatandaşı olarak hissetmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ana dili tanımlarının Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki eksen etrafında yapıldığı dikkate alınarak ebeveyn grup için ana dili büyük oranda ilk öğrenilen dildir. Çocuk grup için ise evde aile ile konuşulan dildir. Her iki katılımcı grup için ilk üç sırada ve en çok belirtilen tanımlar arasında “İlk öğrendiğim dil”, “Evde ailemle konuştuğum dil” ve “İnsanın yaşadığı/ait hissettiği ülkenin dili” yer almaktadır. Ancak çocuk grup için bu tanımlar, ana dilleri olarak gördükleri hem İngilizce hem de Türkçe için yapılmıştır. Dolayısıyla çocuk grup için ilk öğrenilen dil ve evde konuşulan dil Türkçenin yanı sıra İngilizce de olabilmektedir. Aynı şekilde zamanın çoğunun hatta tümünün geçirildiği ülke, kişide aidiyet hissi oluşturmakta ve o toprakların dilini ana dili olarak görebilmekte ya da çok az vakit geçirdiği ve yaşamasa da kendini ait hissettiği toprakların dilini ana dili olarak kabul etmektedir. Hem ebeveyn grubun hem de çocuk grubun “Annemden öğrendiğim dil”

ve “Annemin konuştuğu dil” olarak belirttikleri ana dili tanımları yalnızca Türkçe için yapılmıştır.

Katılımcılara ana dilleri dışında bildikleri dillere ilişkin sonuçlara bakıldığında yine ebeveyn grup ile çocuk grup arasında belirgin bir fark göze çarpmaktadır. Ebeveyn grubun çoğunluğu ana dilleri dışında İngilizce, İngilizce ve diğer bir dil bildiklerini ya da hiçbir dil bilmediklerini belirterek Türkçe lehine bir tablo çizerken çocuk grubun çoğunluğu ana dilleri dışında Türkçe, Türkçe ve diğer bir dil bildiklerini ya da hiçbir dil bilmediklerini belirterek İngilizce lehine bir tablo çizmişlerdir. Çocuk grubun ana dilleri dışında bildikleri diller arasında Türkçeyi belirtmiş olmaları, Türkçenin geleceği bakımından oldukça düşündürücü bir sonuçtur.

Katılımcıların kendilerini en iyi ifade ettikleri dile ilişkin bulgulara bakıldığında oranların genellikle tek bir dil üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ebeveyn grup için en iyi ifade dili Türkçe iken çocuk grup için İngilizce lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki gruptan da hemen hemen aynı orandaki katılımcı kendilerini Türkçe ve İngilizcede eşit derecede ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Ancak kendini iki dilde de iyi ifade edebilen katılımcıların sayısı, ifade gücü tek dil üzerinde yoğunlaşan katılımcılardan daha azdır.

Katılımcıların Türkçeyi bilmenin önemine ilişkin görüşlerine bakıldığında hem ebeveyn grubun hem de çocuk grubun bulunduğu pek çok ortak nokta olduğu görülmektedir. Ebeveyn grup için Türk olmak, Türkçenin ana dili olması, bağlılık duyulan ülkenin dili olması, nesilden nesile aktararak Türklüğü sürdürme gibi nedenler ve amaçlar Türkçe bilmeyi önemli kılmaktadır. Ebeveyn gruba ilişkin sonuçlara bakıldığında Türkçenin iletişimin dışında daha çok Türk kimliği ve bu kimliğe duyulan aidiyetin simgesi olarak görüldüğü ve kültür aktarımında ona bir rol biçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çocuk grup için daha çok aile ile iletişim kurma, Türkçenin ana dili olması, Türk olma/ailenin Türk olması, Türkiye’de iletişim kurabilme/Türkiye’ye yerleşme gibi nedenler ve amaçlar Türkçe bilmeyi önemli kılmaktadır. Türkçeyi bilmenin önemine yönelik ebeveyn ve öğrenci görüşleri, Belet (2009)’in çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çocuk gruba ilişkin sonuçlara bakıldığında ebeveyn grupla benzerlik göstermekle birlikte onlardan farklı olarak Türkçenin iletişim işlevinin önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuk gruptan 4 katılımcının Türkçe bilmenin önemli olmadığını belirtmesinin, Türkçenin Avustralya’daki geleceği adına tehlikeli bir durum olduğu düşünülmektedir. Yağmur (1997), dilin statüsünün ilk nesil tarafından düşük olarak algılanmasının sonraki nesiller üzerinde olumsuz etkileri olabileceğine işaret etmektedir.

Katılımcıların Türkiye’ye dönmeyecek olma durumunda Türkçeyi bilmek isteyip istememe durumuna ilişkin görüşlerine bakıldığında her iki grup için olumlu yönde görüş bildirenler çoğunlukta. Katılımcı ebeveyn grup Türkiye’ye dönmeyecek olma durumunda dahi Türkçe bilme isteklerini, Türkçenin ana dilleri olmasına bağlarken; çocuk grup ailede Türkçe konuşanların olmasına yani aile içi iletişimi sağlamasına bağlamışlardır. Bu durumda çocuk grup için Türkçenin daha çok bir iletişim dili olduğu, Türkiye ile bir bağın kalmaması durumunda bile Türkçe bilmeyi istemenin ardındaki gerekçenin iletişimde kullanılması olduğu söylenebilir. Hem ebeveyn hem de çocuk gruptan Türkiye’ye dönmeyecek olma durumunda Türkçe bilmeye gerek duymadıklarını belirten katılımcıların bulunması oldukça şaşırtıcıdır. Ebeveyn grubun %5,88’i geçerli dilin İngilizce olması ve Türkçenin uluslararası bir dil olmamasından dolayı, çocuk grubun ise %9,80’i Türkiye ile bağların kopması durumunda ihtiyaç olmayacağı gerekçesiyle Türkçe bilmeye gerek duymadıklarını belirtmişlerdir. Yine ebeveyn gruptan 1 kişi ise dili yaşatmaktan daha önemli konular olduğu gerekçesiyle Türkiye’ye dönmeyecek olma durumunda Türkçe bilmenin gerekli olduğu konusunda kararsız kalmıştır. Buradan yola çıkarak kişilerin ait oldukları kimliğe ilişkin dilin bilinmesi ve yaşatılmasında vatan toprağına olan fiziksel bağlılığın etkisinin olduğu söylenebilir.

5.1.1.2. Dil Tercihlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı ebeveyn grubun çocuklarıyla iletişime geçerken tercih ettikleri dilin yüksek oranda Türkçe olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkçeye yönelik bu tercihin arka planında ebeveynlerin Türkçeyi daha iyi bilmesi, onlar için Türkçenin daha rahat bir ifade dili olması, İngilizcede yeterli olmama ya da İngilizce bilmemesi gibi dilsel yeterliliğe dayalı gerekçeler görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveynlerin Türkçeyi tercih etmelerinin altında dile, kültüre ve nesil kaybına ilişkin endişelerin yattığı da sonuçlar arasındadır. Türkçenin yanı sıra İngilizceye yönelik dil tercihi oranları da azımsanmayacak ölçüdedir. İngilizceye yönelik tercihlerin büyük ölçüde dilsel yeterlilikle ilgili olduğu görülmektedir. İki dilin birlikte tercih edildiği durumlara bakıldığında; dilsel yeterliliğin yanı sıra bu tercihin daha çok iki dille birlikte yaşama düşüncesinden kaynaklandığı dikkat çekmektedir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla Türkçe olarak iletişime geçmeleri durumunda çocuk gruptan yalnız Türkçe olarak iletişime devam edenlerin oranı (%7,84) oldukça düşüktür. Bununla birlikte iletişimin genellikle Daha çok Türkçe veya Türkçe ve İngilizce eşit olarak

sürdürüldüğü görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle Türkçe iletişime geçilse dahi katılımcı çocuk grubun iletişimi iki dilde devam ettirdiği söylenebilir. Bu sonuç Yalınkılıç (2013)'in araştırma sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Araştırmada 31 yaş üstü katılımcılar için iletişim dili Türkçe iken, 15-30 yaş arası katılımcıların Türkçenin yanı sıra iki dili de eşit olarak kullanma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Parlak ve Alkan (2014) da anne ve babaların çocuklarıyla Türkçe iletişime geçtikleri oranın, çocukların anne ve babalarıyla Türkçe olarak iletişime geçtikleri orandan daha fazla olduğunu ortaya koyduğu çalışması, bu çalışma sonucunu destekler niteliktedir. İnan (2012) ise Avustralya'daki üçüncü kuşak Türk çocuklarının ebeveynleriyle konuşurken İngilizceyi tercih ettikleri ve bu tercihe ebeveynlerin itiraz edemediklerine dair gözlemlerini sunmuştur. İkinci kuşağın İngilizceyi birinci kuşaktan daha iyi kullanmasının bir sonucu olarak üçüncü kuşak olan çocuklarıyla İngilizce iletişim kurmada sorun yaşamamalarının bu duruma yol açtığı düşünülebilir. Çünkü iletişime engel zorunlu bir durum olmadıkça çocuk grubun Türkçeyi tercih etmediklerine ilişkin gözlemler ve görüşmeler (Tablo 39) mevcuttur.

Katılımcıların sosyal çevrelerine göre dil tercihlerine bakıldığında çocukların Türkçeyi tercih etme oranlarının ebeveynlerinkine göre oldukça düşük olduğu görülmektedir. Ebeveynler için anne, baba, eş ve kardeşler ağırlıklı olarak Türkçe konuşulan kişiler iken çocuklar, arkadaşlar, komşular ve akrabalarla Türkçe tercihi daha düşüktür. Katılımcı çocuk grubun sosyal çevreleriyle iletişime geçerken iki dili birden tercih etme oranlarının oldukça yüksek olması da dikkat çekicidir. Bu durum, aile dışı sosyal ağlarda Türkçeden çok Bulgarcanın tercih edildiği Yalınkılıç (2013)'in çalışmasıyla örtüşmektedir. Çocuk grubun büyük oranda Türkçeyi tercih ettiği öncelikli kişi anne ve daha sonra da babadır. Çocuk grubun da yine ebeveyn grup gibi Türkçeyi en az tercih ettikleri ya da Türkçe ile birlikte İngilizceyi de kullandıkları kişiler arkadaşlar ve komşulardır. Bunun yanı sıra kardeşler de Türkçe kullanımının en az olduğu kişilerdir. Parlak ve Alkan (2014)'in çalışmasında katılımcıların kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla iletişime geçtikleri dilin ağırlıklı olarak İngilizce olması, araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çocuk grubun yaşlıları ya da kendilerinden küçük olan aile üyeleriyle iletişim kurarken İngilizce ağırlıklı bir tercihte bulundukları söylenebilir. Ayrıca iki katılımcı gruptan hareketle Türkçenin dil tercihlerinde eve/aileye ait bir dil olduğu sonucuna ulaşılabilir. Subhan (2007)'in Toronto'da yaşayan Bangladeşli göçmenleri konu alan çalışmasında ailelerin miras dili daha çok ev ortamında konuştuğunu, çocukların ise bu dili işlevsel düzeyde iletişim

kurabilecek kadar kullandığını ortaya koyduğu çalışma sonuçları, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

İnan (2018)'ın çalışmasında Ahıska Türklerinin aile ve yakın çevreleriyle iletişimindeki dil seçimlerinin de benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Çalışmada ağabey, abla, kardeş ve akrabalar ile konuşurken Türkçe ile birlikte diğer dillerin tercih edilme eğiliminin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük sürdürüm gücünün ise komşularla gerçekleştirilen dil seçiminde olduğu, bunun yanı sıra arkadaşlar ve iş arkadaşları ile iletişimde sadece Türkçeyi tercih edenlerin oranının diğer kişilere göre epey düşük olduğu sonuçlar arasında belirtilmiştir. Yalınkılıç (2013) ise yine araştırma sonucuna paralel olarak Bulgaristan'daki Türklerin anne ve babalarıyla sadece Türkçe konuşma oranlarının %60'ları geçtiğini ve anne baba ile gerçekleştirilen konuşmalarda Türkçenin tercih edilmesinin ana dili sürdürümü açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Ancak kardeşlerle yapılan konuşmada daha çok Türkçenin tercih edilmesiyle birlikte iki dilin eşit olarak kullanıldığı durumdaki artış, bu çalışmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Aynı çalışmanın yaşa bağlı dil tercihleri ile ilgili sonuçları bu çalışmanın iki katılımcı grubu ile karşılaştırıldığında benzer sonuçlar göstermektedir. Parlak (2014b) da Melbourne'deki 10. sınıf seviyesindeki öğrencilerin Türkçeyle en çok yüz yüze kaldıkları ve iletişime geçtikleri alanların aile ve akrabalar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların Türkçe olarak iletişime geçen kişilerle iletişime devam ettikleri dile/dillere bakıldığında ebeveyn grubun iletişimi yüksek oranda Türkçe ile sürdürdüğü, çocuk grubun ise iletişimi sürdürmede Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dile birden ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak çocuk grup ile Türkçe iletişime geçilse dahi iletişimi sürdürmede az ya da çok oranda İngilizceye başvurdıkları söylenebilir.

Katılımcıların yalnızca Türkçe iletişim kurdukları durumlara ilişkin sonuçlara bakıldığında hem ebeveyn hem de çocuk grubun tamamının Türkçe iletişim kurduğu görülmektedir. Her iki grup için de yalnız Türkçe kullanımını gerektiren neden, iletişim kurulan kişilerin İngilizce bilmeyip Türkçe iletişim kurmak zorunda kalmasıdır. Bunun yanı sıra iletişim kurulan kişilerin Türkçede ısrarcı olmasından kaynaklanan bir Türkçe iletişimi de söz konusudur. Ancak sonuçlara bakıldığında, iletişimin Türkçe olmasını gerektiren nedenler arasında genellikle kişilerin dilsel yeterliliklerine ilişkin durumların yer aldığı görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe konuşurken veya yazarken İngilizceye ihtiyaç duyma durumlarına bakıldığında her iki katılımcı grubun büyük bölümünün iki dili karıştırarak kullandığı

görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşlere bakıldığında iki dilin karışık kullanımının daha çok kişilerin dilin sözcük boyutundaki eksikliğinden veya yetersizliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra İngilizceye olan alışkanlıktan kaynaklanan iki dili karıştırarak kullanma durumu da söz konusudur. İki dili birbirine karıştırarak kullanmadığını belirten katılımcılar azınlıktadır. Bu duruma Türkçelerinin çok iyi/yeterli olmasını gerekçe göstermişlerdir. Çocuk gruptan Türkçe kullanmada ısrarcı bir tutum sergilediği için iki dili karıştırmadan kullandığını belirtenlerin yanı sıra bir katılımcı da diğer katılımcılardan tamamen farklı olarak Türkçeyi çok fazla kullanmaya ihtiyaç duymadığı için iki dili karıştırarak kullanmadığını belirtmiştir.

Grosjean (2010, s.128), iki dilli veya üç dilli bireyler için duruma ve hayali kurulan kişiye bağlı olarak bir dilin, diğerinin ya da her ikisinin kullanıldığını belirterek bu durumu tamamlayıcılık ilkesi ile açıklamıştır.

Duruma göre dil seçimlerine bakıldığında katılımcı ebeveyn grubun ve çocuk grubun tercihleri arasında farklılıklar görülmektedir. Buna göre katılımcı ebeveyn grubun %94,11'lik bir oranla dua ederken yalnızca Türkçe kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra rüya görürken %50,95, canları yandığında %47,05, müzik dinlerken %47,05 sinirlendiklerinde %41,17 oranında yalnızca Türkçeyi tercih etmektedirler. İnan (2018) Ahıska Türkü katılımcıların, Yalınkılıç ve Yağmur (2014) Batı Trakya Türklerinden oluşan katılımcıların rüya görürken ağırlıklı Türkçe kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Cep telefonu ve bilgisayar/tablet gibi elektronik cihazların kullanımında daha çok İngilizce veya yalnız İngilizcenin tercih edilmesinin ise bu cihazların programlarının kurulumunun İngilizce olmasından ve aile bireylerinin ortak kullanımına açık olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Katılımcı çocuk grupta ise yalnızca dua ederken Türkçe lehine bir oran söz konusudur. %35,29 oranla Türkçe veya %7,84 oranla Daha çok Türkçeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bunun dışındaki tüm dil seçimlerinde çocuk grup için iki dilin birlikte kullanımı veya İngilizce lehine kullanım oranları görülmektedir. Televizyon izlerken, film izlerken, Cep telefonu kullanırken, bilgisayar/tablet kullanırken, radyo dinlerken, sosyal medya kullanırken (facebook, twitter, instagram), gazete, dergi, kitap okurken, müzik dinlerken, oyun oynarken, herhangi bir şey not alırken (market listesi, mesaj vb.) güncel konulardan bahsederken, rüya görürken, canları yandığında, sinirlendiklerinde Türkçe ve İngilizceyi birlikte ya da İngilizceyi tercih etmektedirler. Bu eylemlerde Türkçeye ya hiç yer verilmemekte ya da çok düşük oranlarda yer verilmektedir. Cep telefonu kullanırken, bilgisayar/tablet kullanırken, radyo dinlerken, sosyal medya kullanırken (facebook, twitter,

instagram vb.), dergi okurken, kitap okurken, herhangi bir şey not alırken (market listesi, mesaj vb.) Türkçeyi hiç tercih edilmediği sonuçlar arasındadır. Bu sonucun, katılımcıların kendilerini en yetersiz hissettikleri becerilerin okuma ve yazma olmasının nedenini açıklar nitelikte olduğu söylenebilir. Türkçe not alma, kitap, gazete, dergi okuma oranlarının düşüklüğü İnan (2018) ve Yalınkılıç (2013)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Televizyon izlerken Türkçenin tercih edilme durumu ise ebeveyn grupla karşılaştırıldığında İnan (2018) ve Demirdöven ve Okur (2017)'un çalışmalarıyla örtüşmekte ancak çocuk gruba ilişkin sonuçlarla karşılaştırıldığında örtüşmemektedir. Türkçe televizyon kanallarının Türkçe öğrenmede etkili bir kaynak olduğu Yağmur ve Bayram Jacobs (2015)'in çalışmasında da Hollanda'da yaşayan Türkler adına belirtilen bir durumdur. Bu nedenle çocuk grubun televizyon izlerkenki Türkçeyi tercih oranlarının daha yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca teknolojiyle birlikte iletişimin oldukça kolaylaşması ve sosyal medyanın gücüyle dil kullanımının ve dile erişiminin daha etkili olabileceği göz önünde bulundurularak genç nesle ilişkin sosyal medya kullanımının İngilizce lehine olması düşündürücüdür.

Aile bireylerinin güncel konulardan bahsederken tercih ettikleri dil ebeveyn grup için %29,41 oranla Türkçe ve %41,17'lik oranla Daha çok Türkçe iken bu durumun çocuk grup için %1,96 oranla Türkçe ve %3,92'lik bir oranla Daha çok Türkçe olması dikkat çekicidir. Buradan hareketle ebeveynlerin güncel konulardan bahsederken Türkçeyi tercih etmesine rağmen çocukların çok düşük oranlarda Türkçeyi tercih ettiği görülmektedir. Ebeveynlerin Türkçe iletişime geçtikleri halde çocuklarının İngilizceyi tercih ettiklerini belirten görüşleri bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Her iki grup için de sosyal medya kullanmayan (facebook, twitter, instagram vb.), gazete, dergi, kitap okumayan ve radyo dinlemeyenlerin oranı diğer durumlara göre oldukça fazladır. Bilgisayar/tablet kullanımında ise ebeveyn gruba ilişkin bir düşünüş göze çarpmaktadır. Her iki dil için okuma eyleminin geri plana atılmış olması katılımcıların kendilerini okuma becerisinde yetersiz hissetme durumunu açıklamaktadır. Türkçe, her iki grubun da yüksek oranda dua ederken başvurduğu dil konumunda iken, bilgisayar/tablet kullanımı en düşük oranda tercih edildiği dildir. İnan (2018) da dua etme gibi manevi boyutu olan eylemlerinde Ahıska Türklerinin %67,9 oranında Türkçeyi tercih ettikleri ayrıca yemin etme ve dua etme gibi eylemlerde Türkçenin tercih edilme oranının diğer işlemlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcıların Avustralya’da bulunan akrabalarıyla ilgili sonuçlara bakıldığında, katılımcıların %54,9’unun üç kuşak, %31,37’sinin ise çekirdek aile ile birlikte diğer akrabalar olarak Avustralya’da bulunduğu görülmektedir. Türk aile tipinde komşuluk ve akrabalık ilişkileri oldukça önemlidir ve genellikle dayanışma içerisinde sürdürülür. Bu dayanışmanın Türkçenin Avustralya’da bir azınlık dili olarak kendine yaşam alanı bulması ve Türkçenin konuşulduğu sosyal bir çevrenin oluşturularak devamlılığının sağlanması açısından etkili olacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların Türkçe konuşan arkadaş, akraba ve komşularla görüşme sıklıklarına bakıldığında ebeveyn ve çocuk gruba ilişkin Türkçe konuşan arkadaşlarıyla görüşme sıklıklarının akraba ve komşulara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Ebeveyn grubun %43,13’ü her gün, çocuk grubun da %29,40’ı haftada birkaç gün Türkçe konuşan arkadaşlarıyla görüşmektedir. Ancak arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı tercih etmeyen (%13,72) veya Türk arkadaşı olmayanlar (%5,88) azımsanmayacak orandadır. Ebeveyn ve çocuk grubun Türkçe konuşan akraba ve komşularının bulunmadığı veya görüşmediklerine ilişkin oranlar da yine azımsanmayacak boyuttadır. Sonuçlara bakıldığında katılımcıların arkadaşları dışındaki Türkçe konuşan sosyal çevrelerinin ve görüşme sıklıklarının kısıtlı olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe konuşan arkadaş, akraba ve komşularıyla görüştükleri mekânlara bakıldığında hem ebeveyn hem de çocuk grubun arkadaşlarıyla daha çok evde ve kafeterya/lokanta/restoranda görüştükleri görülmektedir. Akrabalar ve komşularla da en çok görüşülen mekân evdir. Bunun yanı sıra eve oranla az da olsa tercih edilen mekânlar; dernek, cami, okul, sokak/park ve iş yerleridir. Bu sonuçlara bakıldığında katılımcıların Türkçe konuşan arkadaş, akraba ve komşularıyla sosyalleşme mekânlarının kısıtlı olduğu görülmektedir.

Dil kullanım tercihlerine ilişkin Dağdeviren Kırmızı (2015) Gagavuzlarla ilgili çalışmasında genç katılımcı grubun yaşlı gruba oranla daha çok Rusça kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Kuşak farklılığının Türkçe dil kullanımına etkisi pek çok araştırmaya konu olmuş, nesiller farklılaştıkça Türkçe aleyhine bir dil kullanımı ortaya çıktığı görülmüştür (Altınkamaş ve Ağırdağ, 2014; Çolak Bostancı, 2014; Özdemir, 2016; Yağmur 2014; Yağmur ve Akıncı, 2003) Bu çalışmada da ebeveyn grup ile çocuk grup arasında Türkçe dil kullanımında farklılıklar mevcuttur.

5.1.1.3. Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların Türkiye'ye karşı hissettikleri, Türkiye ile iletişimleri, özlemleri, bağları onların Türkiye'ye ilişkin aidiyetlerini büyük ölçüde anlamamıza yardımcı olur. Buna göre, Türkiye ziyaretleriyle konuya giriş yapmak yerinde olacaktır.

Katılımcıların Türkiye'yi ziyaret etme durumlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında, ebeveyn grubun tamamının hayatları boyunca değişik sıklıklarda, çocuk gruptan ise bir kişi hariç diğerlerinin yine değişen sıklıklarda Türkiye ziyaretinde bulundukları görülmektedir. Ebeveyn grubun Türkiye'ye ilişkin ziyaret sıklığı çocuk gruba göre daha fazladır. Her iki grubun Türkiye'yi ziyaret sıklıklarında belli bir düzen olmadığı sonuçlar arasındadır. Her iki grup için Türkiye ziyaretleri çoğunlukla 1-2 ay arasındadır. Ziyaretlerin amacı çoğunlukla tatil ve akraba ziyaretidir. Avustralya'nın coğrafi olarak Türkiye'ye uzak bir konumda olması, yol masraflarının fazla olması, Türkiye'de ziyaret edilecek akrabanın kalmaması, Türkiye ile bağların zayıflaması, iş yerinden uzun süreli izin almada yaşanan sıkıntılar veya eğitim sürecinden uzun süre ayrı kalamama vb. nedenlerin Türkiye ziyaretlerini azalttığı belirtilen görüşler arasındadır. Türkiye ziyaretleri; Türkçe kullanımına ilişkin farkındalığı arttırması, Türk kültürüne ve kimliğine ilişkin aidiyeti diri tutması, Türkiye'ye ilişkin bağların yaşatılmasına aracılık etmesi bakımından üzerinde durulması gereken bir konudur. Ziyaret aralığının uzun tutulması bu konulara ilişkin güncelliğin yitirilmesine ve bağların zayıflamasına neden olabilir. Katılımcıların Türkiye ziyaretlerinde hissettiklerine ilişkin görüşler bu durumu desteklemektedir.

Katılımcıların Türkiye ziyaretlerinde hissettiklerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, her iki grubun da kendilerini yabancı hissettikleri durumların olduğu görülmektedir. Ebeveyn gruba ilişkin en çok yabancılık hissedilen durum iki ülke arasındaki farklılıklardır. Bunu yakın oranla Türkiye'deki insanların Avustralya'dan gelenleri yabancı gibi hissettirmesi takip etmektedir. Ebeveyn gruba ilişkin yabancılık hissedilen durumların çoğunlukla kişinin kendinin dışında gelişen nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Çocuk gruba ilişkin en çok yabancılık hissedilen duruma Türkçedeki yetersizlik hissi neden olmaktadır. Dilde kendini yetersiz hissetme durumu, ülkeye karşı da bir yabancılık hissine neden olmaktadır. Bunun dışındaki nedenler ebeveyn grup ile hemen hemen aynıdır. Türkiye ziyaretlerinde ne hissettiği konusunda kararsız kalan katılımcılar da mevcuttur. Bu durumun nedenleri arasında genel olarak uzun süredir Avustralya'da yaşıyor olmanın verdiği his yer almaktadır. Ebeveyn gruba ilişkin yabancılık hissetmeme nedenlerine bakıldığında ilk sırada Türkiye'de büyümüş/egitim almış olmanın bulunduğu

görülmektedir. Çocuk grup için Türkiye’de çok sayıda akrabanın bulunması kendilerini Türkiye’ye gittiklerinde yabancı hissetmemeleri için yeterli bir nedendir. Bunun yanı sıra her iki katılımcı grup için Türkiye’nin memleket olarak görülmesi, aidiyet duyulması, dil konusunda problem yaşamama, Türkiye ziyaretlerinin sıklığı vb. nedenler yabancı hissetmeme nedenleri arasında yer almaktadır. Buradan hareketle katılımcıların Türkiye’de geçirdikleri uzun zamanın, ziyaret sıklıklarının, dil problemi yaşamamalarının ve Türkiye’de kendilerinden olan (akraba) insanların bulunmasının kendilerini yabancı hissetmemelerinde; dil problemi yaşamamanın, Türkiye’deki insanların onlara karşı ayırt edici tutumlarının ve iki ülke arasındaki farklılıkların ise kendilerini yabancı hissetmelerinde önemli rolü olduğu söylenebilir.

Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteyip istememe durumuna ilişkin sonuçlara bakıldığında hem ebeveyn hem de çocuk grup tarafından Türkiye’de kalıcı olarak yaşamaya sıcak bakılmadığı görülmektedir. Bu durumun en sık belirtilen nedenleri arasında Avustralya’daki düzene alışma, Türkiye’ye göre avantajlı bulma, alışkanlıklardan vazgeçememe yer almaktadır. Bunun yanı sıra her iki grupta da yine benzer nedenlere dayanarak kararsız kalan katılımcılar bulunmaktadır. Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteyen her iki gruptan katılımcıların belirttiği nedenler yine benzerlik göstermektedir. Genel olarak Türkiye sevgisi, Türkiye’deki sosyal yaşam ve Türkiye’de bulunan akrabalar kalıcı olarak Türkiye’de yaşamaya değer görülen nedenler arasındadır. Katılımcıların büyük bir bölümünün Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak istememelerinin Türkiye’ye bir aidiyet hissetmedikleri için değil, Avustralya yaşam koşullarının daha avantajlı olması ve bu koşullarda yaşamaya alışılmasından kaynaklandığı söylenebilir. İnan (2012)’ın Avustralya’da yaşayan Türklerin hangi kuşaktan olursa olsun Türkiye’ye ilişkin manevi bir bağlılık geliştirdiklerini, katılımcıların Türkiye ile bağlarını sürdürmeye özen gösterdiklerini, Türkiye’ye aidiyet duymakla birlikte Avustralya’da yaşamaya alıştıklarını, uyum sağladıklarını belirtmesi araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Katılımcıların Türkiye ile ilgili özlem duydukları konulara ilişkin sonuçlara bakıldığında hiçbir şeye özlem duymadığını belirten katılımcılar her iki grup için azınlık durumundadır. Özlem duyulan konular ise her iki grupta oldukça benzerlik göstermektedir. Aile/akrabalar, sosyal yaşam ve eğlence, yemek hem ebeveyn hem de çocuk grup için bu konuların başında gelmektedir. Katılımcılar için özlem duyulan bu hususların, onların Türkiye ile bağlarının sağlanmasına ve bu bağların güçlenmesine önemli ölçüde katkı sağlayacağı söylenebilir.

Türkiye ile ilgili haberlerin takip edildiği kanallara ilişkin sonuçlara bakıldığında çocuk grubun %37,25'inin herhangi bir kanaldan Türkiye ile ilgili haberleri takip etmediği görülmektedir. Ebeveyn grupta ise bu oran %1,96'dır. Televizyon, ebeveyn grubun Türkiye ile ilgili haberleri büyük ölçüde takip ettikleri iletişim kanalıdır. Çocuk grup için ise dengeli bir dağılım söz konusudur. Onlar için Türkiye ile ilgili haberlerin takip edildiği iletişim kanalları; aile, arkadaş, akraba sohbetleri, sosyal medya, televizyon ve internet haberleridir. Buradan hareketle genç neslin ebeveyn gruba göre Türkiye ile ilgili haberlerin takibinde teknolojiyi daha çok kullandıkları görülmektedir. Bu durum, ebeveyn grubun Türkiye ile ilgili haberlere daha ilgili olduğu, Türkiye'ye ilişkin aidiyet hissinin daha fazla olduğu gibi durumlarla açıklanabileceği gibi dilsel yeterliliğe bağlı nedenlerle de açıklanabilir. Çünkü Türkiye ile ilgili haberlerin takibinde ebeveyn grup büyük ölçüde Türkçeyi tercih etmektedir. Çocuk grup ise ağırlıklı olarak Türkçe ve İngilizce eşit olmak üzere iki dili birden tercih etmektedir. Buradan hareketle, çocuk grubun Türkiye ile ilgili bir haber takip edilse dahi İngilizceye ihtiyaç duyduğu ya da İngilizceyi tercih ettiği bu nedenle de ebeveyn gruba göre daha sınırlı bir haber takip durumu olduğu söylenebilir.

Katılımcıların izledikleri Türkçe televizyon programlarının türüne ilişkin sonuçlara bakıldığında hem ebeveyn hem de çocuk grubun büyük ölçüde dizi/film tercih ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra ebeveyn grubun büyük bölümü güncel haberleri de takip etmektedir. Her iki katılımcı gruptan Türkçe herhangi bir program takip etmediğini belirtenler olmakla birlikte bu oran çocuk grupta daha fazladır. Dizi/filmlerin her iki grupta da ilgi görmesi oldukça sevindiricidir. Çünkü dizilerin ve filmlerin Türkiye'ye ve Türk kültürüne ilişkin bilgi edinilmesinde, ayrıca Türkçe öğretiminde etkili bir materyal olduğu pek çok araştırmada (İşcan ve Aktürk, 2014; Kırbaş ve Doğanay, 2015; Şimşek, 2016; Yılmaz ve Irşi, 2017) ortaya konmuştur.

5.1.1.4. Türkçe Dersine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ebeveynlerin çocuklarının Türkçe bilmelerini isteme nedenlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında 1 ebeveynin kararsız kalması, 1 ebeveynin çocuğunun Türkçe bilmesine gerek duymadığını, 2 ebeveynin de çocuklarının Türkçeyi biraz bilmesinin yeterli olduğunu belirtmesi oldukça düşündürücüdür. Geriye kalan ebeveynler, çeşitli gerekçelerle çocuklarının Türkçeyi iyi derecede bilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Türkçenin daha çok iletişim kurma, Türk kimliği ve kültürünü yaşatma gerekçeleriyle bilinmesinin ebeveynler açısından önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcı çocuk grubun Türkçe dersi alma durumlarına bakıldığında %74,50'sinin Türkçe dersi aldığı/alıyor olduğu, %25,49'unun ise Türkçe dersi almadığı/alıyor olduğu görülmektedir. Türkçe dersi almayan/alıyor olan çocuk sayısının tüm katılımcıların dörtte biri oranında olması dikkat çekici bir sonuçtur.

Hafta sonu okulları diğer adıyla Cumartesi Türk Okullarına olan ilgi gün geçtikçe azalmaktadır. Bunun nedeni, hafta sonlarının kişinin özel hayatının önemli bir zaman dilimini oluşturması ve bu dilimde okula gitmek, eğitim almak istememesi, bunun yerine sosyal aktivitelere zaman harcamak istemesi olarak gösterilebilir. Hafta sonu okullarında kullanılan araç gereçlerin öğrencilerin diğer okul derslerine göre yetersiz ve ilkel kalması da öğrencilerin derse karşı ilgilerinin azalmasına yol açan bir diğer nedendir.

Beykont (2016), Avustralya Viktorya'daki öğrencilerin üniversite sınavlarına girişlerinde Türkçe derslerinin puan getirisinin olmasını olumlu bir politika teşviki olarak değerlendirirken ortaöğretim dil sınıflarında da öğrencileri elde tutmak için burs vb. gibi ek politika teşviklerinin gerekebileceğinden bahsetmektedir. Türkçe dersi alan çocuk grubun bu dersi aldıkları kurum ya da kurumlara bakıldığında daha çok kolej veya devlet okullarından (hafta içi) ve cumartesi okullarından aldıkları görülmektedir. Bunun dışında camilerde ve özel ders şeklinde Türkçe dersi alma fırsatı olsa da Türkçe derslerinin yoğun olarak verildiği kurumlar; devlet okulları ve okul aile birlikleri ya da dernekler tarafından organize edilen cumartesi okullarıdır. Türkçe dersi alma sürelerine bakıldığında ebeveyn grup ile çocuk grubun beyanlarında az da olsa farklılıklar görülmektedir. Sonuç olarak her iki katılımcı grubun beyanına göre çocuk grup 7 yıl ve üzeri ve 4-6 yıl arası Türkçe dersi almıştır. Eğitim hayatının önemli bir kısmını kapsayan bu süreler, Türkçe adına oldukça ümit verici ve sevindiricidir. Türkçe dersi alma sıklığına bakıldığında ebeveyn grup ile çocuk grubun beyanlarında yine farklılıklar görülmektedir. Haftada bir defa 2 saat ve üzeri Türkçe dersi alan katılımcı sayısı, diğer sürelerde ders alanlara göre daha fazladır. Ebeveyn grubun, çocuklarının Türkçe dersi alıp almadıkları ya da hangi kurumdan ders aldıklarına dair temel bilgilere ilişkin beyanları, çocukların beyanı ile örtüşmektedir. Ancak ne kadar süre ile ve ne sıklıkta Türkçe dersi aldıklarına dair detay içeren bilgilere ilişkin beyanları çocuk grup ile farklılık göstermektedir.

Türkçe derslerine devam durumlarına bakıldığında ebeveyn ve çocuk grubun beyanlarında ufak farklılıklar olsa da çoğunluğun Türkçe derslerine düzenli olarak devam ettiği görülmektedir. Bunun dışında kalan azınlık ise Türkçe derslerine düzenli olmasa da çoğunlukla devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların Türkçe derslerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine bakıldığında her iki katılımcı grubun çoğunluğunun dersle, öğretmenle ve sınıf ortamıyla ilgili olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn grubu daha çok Türkçe derslerini genel anlamda (program, içerik vb.), ders saatleri açısından ve Türkçe öğretmenini alan bakımından yetersiz bulurken; çocuk grubun Türkçe derslerine gittikleri halde Türkçelerini geliştiremedikleri, Türkçe öğretmenini alan bakımından yetersiz, Türkçe derslerini ise genel anlamda (program, içerik vb.) yetersiz buldukları görülmektedir. Türkçe derslerine ilişkin olumlu yönde görüş bildiren çocuk grubun oranı ebeveyn gruptan fazladır.

Katılımcı çocuk grubun Türkçe dersi almanın önemine ilişkin görüşlerine bakıldığında ağırlıklı olarak olumlu yönde görüş belirtildiği görülmektedir. Daha çok ana dilini/kültürünü öğrenebilme/unutmama, dil ve kültürün daha sistemli öğrenilebileceğini düşünme gibi durumların Türkçe derslerini önemli kıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu yönde görüş bildiren katılımcılara oranla az da olsa Türkçe dersi almanın önemli olmadığını düşünen ya da bu konuda kararsız kalan katılımcıların bulunması düşündürücüdür. Türkçe dersini gereksiz görme, işe yaramadığını düşünme, dili ebeveynlerden de öğrenebileceğini düşünme, ihtiyaç duymama ve derslerin faydalı olmadığını düşünme gibi nedenler katılımcıları Türkçe dersi almanın önemi konusunda olumsuz etkilediği görülmektedir.

Türkçe dersinde kullanılan materyallere bakıldığında video, televizyon, renkli kartonlar, projeksiyon ve hikâye/masal kitapları gibi oldukça sınırlı ve halihazırdaki materyallerin kullanımı dikkat çekmektedir. Katılımcıların %81,57 gibi büyük çoğunluğunun herhangi bir materyal kullanmadıklarını belirtmiş olmalarının, imkânların kısıtlı olmasından kaynaklandığı ve materyalleri derslerin verimini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilecek bir durum olduğu düşünülmektedir. Beykont (2016), Avustralya Viktorya'da Türkçe derslerinin yapıldığı okullarda öğrencilerin temel öğrenme kaynaklarına erişim konusundaki eşitsizliklerin TIV (The Turkish in Victoria) programı ile belgelendiğini dile getirerek nitelikli ve uzman öğretmenlere, materyallere öğrencilerin erişim durumunun çok büyük farklılıklar gösterdiğinden bahsetmektedir.

Türkçe derslerinde öğrenilmek istenen konulara bakıldığında konuların başında Türk tarihi gelmektedir. Bunun yanı sıra Türk kültürü de eksikliği hissedilen konular arasındadır. Ayrıca katılımcı çocuk grubun %57,89'unun öğrenmek istediği herhangi bir konu bulunmadığı görülmektedir. Öğrenmek istediği herhangi bir konu bulunmadığını

belirtenlerin, ders konularını yeterli ve eksiksiz görmelerinden değil eksiklik hissedilen konunun ne olduğunu bilmemelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe dersleri dışında yapılan Türkçe etkinliklere bakıldığında ebeveynlerin belirttiği etkinliklerin çeşitliliği çocuk grubun belirttiğinden daha fazladır. Ayrıca Türkçe dersleri dışında herhangi bir Türkçe etkinlik yapmadığını belirten çocuk katılımcıların oranı (%41,17) ebeveynlerin belirttiği orandan (%25,49) daha fazladır. Türkçe konuşmaya özen gösterme, çizgi film/film izletme ebeveyn grup tarafından Türkçe dersi dışında yapılan Türkçe etkinlikler arasında ilk sıralarda yer alırken; çizgi film/dizi/film izleme çocuk grup tarafından Türkçe dersi dışında yapılan etkinlikler arasında ilk sırada yer almaktadır. Türkçe dersi dışında yapılan etkinliklerin daha çok dinleme/izleme becerisine hitap eden etkinlikler olduğu ayrıca hem çeşitlilik hem de nicelik bakımından çocukların daha az Türkçe etkinliğinden bahsederek katılımcı ebeveyn grubu doğrulamadıkları söylenebilir.

Ebeveyn grubun Türkçeye yönelik faaliyet gösteren kurum, kuruluş, dernek vb. ne yönelik bilgilerine bakıldığında %47,05 oranla neredeyse yarısının hiçbir bilgisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Camiler, Cumartesi okulları, Türk Dayanışma Derneği, Atatürk Kültür Merkezi, Türk Kültür Derneği ise katılımcılar tarafından en çok bahsedilen dernekler ve oluşumlardan bazılarıdır. Crystal (2015) bu konuya ilişkin olarak insanların dillerini devam ettirme konusunda hemfikir olduklarını ancak kendilerini bu işin bir parçası olarak görmek yerine eylemi başkalarından beklediklerinden bahsetmektedir. Onlara göre bu misyonu vakıflar, okullar, koruma cemiyetleri gibi kuruluşlar üstlenmekte ve gerçekleştirmektedir. Katılımcıların söz konusu kurum, kuruluş, dernek vb. ne ilişkin bilgilerine rağmen %90,19' unun hiçbir yere üyeliklerinin bulunmadığı sonuçlar arasındadır. Yurt dışında yaşayan Türkleri bir arada tuttuğuna inanılan Türkçenin ve Türk kültürünün yaşamasına aracılık ve öncülük eden kurum, kuruluş, dernekler vb. hakkında bilgi sahibi olunmaması, herhangi bir üyeliğin bulunmaması, düzenlenen faaliyetlerden yeterince haberdar olunmaması ya da kayıtsız kalınması Türkçenin geleceği adına tehlikelidir. İnan (2012), Avustralya'daki derneklere üyeliklerin düşük olmasının onlarla ilgili bir memnuniyetsizlik durumunu işaret ettiğini veya derneklere ilişkin bilgi sahibi olunmadığını gerekçe göstermiştir. Avustralya'da eğitim, spor, kültür-sanat, siyasî, ticarî, dinî anlamda faaliyet gösteren pek çok dernek bulunmakla birlikte üye sayısı yüksek ve aktif olarak faaliyet gösteren dernek sayısı oldukça azdır. Derneklerin pek çoğu açılıp kapanmış veya kapanma noktasına gelmiş derneklerdir.

Çocukların iki dillik durumlarına ilişkin ebeveyn görüşlerine bakıldığında ağırlıklı olarak iki dilliliğin avantaj olduğu yönünde görüş bildirilmiştir. İki dilliliğe fazladan bir dil bilmek olarak bakan ve dolayısıyla avantaj sağladığını düşünenler %31,37'lik bir kısmı oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra iki topluma da hitap ederek adaptasyonu sağladığı ve Türkiye'ye gidildiğinde avantaj ve adaptasyonu sağladığı yönündeki görüşler de iki dilliliğe ilişkin avantaj olarak görülen durumlardandır. Az bir oran (%5,88) da olsa iki dilliliğin çocukları için dezavantaj olduğunu düşünen ebeveynlerin bulunması düşündürücüdür. İki toplum arasında kalarak yozlaşmaya neden olduğu ve iki dilin de tam olarak öğrenilememesine neden olduğu gerekçeleriyle iki dillilik ebeveynler tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Ayrıca Türkçenin Türk toplumu içinde yabancılaşma hissedilmemesi dışında bir faydası olmadığı gerekçesiyle çocuğunun iki dilli olmasını ne avantaj ne de dezavantaj olarak gören bir ebeveyn bulunmaktadır. Sonuç olarak; iki dillilik ebeveynler tarafından çeşitli gerekçelerle avantaj olarak görülen bir durumdur.

5.1.1.5. Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı çocuk gruba ilişkin en çok kullanılan dil becerisi/becerilerine bakıldığında “*Dinleme*” becerisinin aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanılması, kolay bir beceri olması, ihtiyaç duyulan ya da maruz kalınan bir beceri olması gibi nedenlerle çok sık kullanıldığı görülmektedir. “*Dinleme*” becerisini, aile arasında ve yakın çevrede kullanılması başta olmak üzere benzer gerekçelerle “*Konuşma*” becerisi takip etmektedir. Katılımcı çocuk grubun Türkçe dil becerilerinden en çok dinleme ve konuşma becerilerini kullanmalarının, ailede ve yakın çevrede Türkçe kullanan kişilerin varlığıyla orantılı olduğu söylenebilir. Parlak (2014b), dinleme becerisinin gelişmesini, dinleme faaliyetlerinin yapılma sıklığına bağlayarak bu sonucu desteklemektedir. Ancak katılımcı çocuk grubun aile ve yakın çevresinin Türkçeyi kullanmayı bırakmaları ya da tercih etmemeleri durumunda söz konusu becerilerin kullanım alanının kısıtlanarak zamanla yok olabileceği öngörülebilir. “*Okuma*” ve “*Yazma*” becerilerinin kullanımı oldukça düşüktür. Bu durumun sebebi; öncelikli amaç olarak ortaya çıkan “*Aile arasında ve yakın çevrede Türkçe kullanma*” konusunda okuma ve yazma becerisine ihtiyaç hissedilmemesiyle açıklanabilir. Az da olsa Türkçe olarak hiçbir beceriyi kullanmaya ihtiyaç duymayan (%5,88) katılımcıların olması oldukça üzücüdür.

Katılımcı çocuk gruba ilişkin en az kullanılan dil becerisi/becerilerine bakıldığında “*Dinleme*” becerisinin az kullanıldığını belirten bir katılımcı bulunmamaktadır. Bununla

birlikte “*Konuşma*” becerisini de az kullandığını belirten katılımcıların oranı (%5,88) oldukça azdır. “*Yazma*” becerisi, ihtiyaç duyulmaması, yalnızca okulda kullanılması, hiç Türkçe yazma eğitimi almamış olma, zor bir beceri olduğunun düşünülmesi, zaman ayıramama gibi nedenlerden dolayı çocuk grup içerisinde en az kullanılan beceridir. Yazma becerisini, başta ihtiyaç duyulmaması olmak üzere benzer gerekçelerle “*Okuma*” becerisi takip etmektedir. Sonuçlardan hareketle; dil becerilerinin, ihtiyaç ya da maruz bırakılma durumuna göre kullanım oranlarının değiştiği söylenebilir.

Katılımcıların Türkçede en başarılı oldukları dil becerilerine bakıldığında ebeveyn grubun sırasıyla “*Dinleme*”, “*Konuşma*”, “*Okuma*” ve “*Yazma*” becerilerinde başarılı oldukları görülmektedir. Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma ve yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/eğitimi Türkiye’de almış olma, dinleme ve konuşma becerilerinde başarılı hissedilmesine ilişkin durumlardır. “*Okuma*” ve “*Yazma*” becerileri ise diğer becerilere oranla daha az başarılı hissedilen becerilerdir. Yetişkin olana kadar Türkiye’de bulunma/eğitimi Türkiye’de almış olma, bu becerilerde başarılı hissedilmesine ilişkin durumlardır. Çocuk grubun en başarılı hissettiği dil becerisi açık ara ile “*Dinleme*”dir. Sıralama, ebeveyn grupta olduğu gibi “*Dinleme*”, “*Konuşma*”, “*Okuma*” ve “*Yazma*” şeklinde sonuçlanmıştır. Daha çok Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma ve daha kolay/rahat bir beceri olması dinleme becerisinde başarılı hissedilmesine ilişkin durumlardır. Okuma ve yazma becerilerinde kendini başarılı görenler ise bu becerileri kullanmaya yönelik bir faaliyette bulundukları ya da bir süre Türkiye’de eğitim almış olduklarını gerekçe göstermişlerdir. Fishman (1965) konuyla ilgili olarak kişinin okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik yetkinlik düzeylerinin dil repertuarındaki bütün diller için farklı olabileceğinden söz etmektedir. Bazı diller eğitim ve öğretim dili olarak okullarda kullanılırken bazıları bu durumdan yoksundur. Bazı dillerin de medya organlarında kullanımının daha yaygın olması, kişinin o dile ait bazı beceri alanlarını daha çok kullanabilmesine neden olmaktadır. Mete ve Kalfa (2020, s. 363), Almanya’nın Nürnberg şehrinde 7. sınıfa devam eden Türk öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, katılımcıların Türkçe kullanımlarının büyük ölçüde aile çevresiyle sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Böylelikle katılımcıların okuma ve yazma becerileri, Türkiye’de eğitim almış olan yaşlılarına göre sınırlı kalırken dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmiş olması çalışma sonuçlarıyla paraleldir.

Katılımcıların en başarısız oldukları dil becerilerine ilişkin sonuçlara bakıldığında ebeveyn gruptan hiçbir katılımcının “*Dinleme*” ve “*Konuşma*” becerilerinde kendilerini başarısız

olarak görmedikleri söylenebilir. “Yazma” becerisi, daha çok ihtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması gerekçesiyle en başarısız hissedilen beceridir. Ebeveyn grubun %37,25’inin, çocuk grubun ise %9,80’inin başarısız olduğunu belirttiği bir beceri alanı bulunmamaktadır. Çocuk grupta hiçbir katılımcı “Dinleme” becerisinde kendini başarısız olarak görmemektedir. Ancak “Yazma” becerisi, ebeveyn grubta olduğu gibi çocuk grupta da daha çok ihtiyaç duyulmayan/kullanılmayan bir beceri olması gerekçesiyle en başarısız hissedilen beceridir. Sonuçlara bakıldığında her iki katılımcı grubun “Okuma” ve “Yazma” becerilerinde başarısız olduğunu düşünme nedenleri arasında ihtiyaç duyulmayan/kullanılmayan beceriler olmalarının yanı sıra bu iki beceride başarılı olmanın eğitim almış olmayı gerektirdiği yer almıştır. Katılımcılara göre “Okuma” ve “Yazma” becerilerinde başarılı olmanın ön koşulunun eğitim ve kullanım sıklığı olduğu söylenebilir. Mete (2013, s.189), dil becerilerindeki gelişimin uygulama gerektirdiğini dolayısıyla bu gelişimin doğrudan kullanım sıklığı ile ilişkili olduğundan bahsetmektedir.

Katılımcıların dil becerileri kapsamında dil yeterliliklerine bakıldığında ebeveyn grubun beyanına göre “Dinleme” becerisi en yüksek yeterliliğe sahip olunan beceri alanı iken “Yazma” becerisi en az yeterlilik gösterdikleri beceri alanıdır. Çocuk grubun beyanına göre ise “Dinleme” becerisi en yüksek yeterliliğe sahip olunan beceri alanı iken “Yazma” becerisi en az yeterlilik gösterdikleri beceri alanıdır. Sonuçlara bakıldığında Türkçe “Dinleme” becerisinin diğer becerilere (konuşma, okuma, yazma) oranla daha yüksek yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları (Dağdeviren Kırmızı, 2015; Hudyma, 2012, İnan, 2018; Yalınkılınç, 2013), bu durumla genellikle pasif olan dilde karşılaşıldığını göstermektedir. Öyle ki dinleme becerisi ile diğer beceriler arasında ciddi oranlarda yeterlik farkları dikkat çekmektedir. Çünkü dinleme, örgün eğitim almadan gelişmeye başlayan pasif bir beceri alanıdır.

Yagmur vd. (1999, s. 64), çalışmalarında ilk dilde etkileşime giren insanlar arasında bile ikinci dil ortamına daldırma nedeniyle dil yıpranması yaşandıklarını belirtmişlerdir. İkinci dil ortamında yaşamının birinci dildeki becerilerin aşınmasına neden olduğu ancak ilk dilde alınan eğitimin birinci dildeki becerilerin korunmasında rol oynadığı ifade edilmiştir.

5.1.1.6. Kültürel Aidiyetlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların isimlerinin kökenlerine bakıldığında ebeveyn grubun %98,03’ünün, çocuk grubun ise tamamının ismi Türkçedir. Katılımcı ebeveyn grubun %80,39 oranında büyük çoğunluğu ve çocuk grubun da %49,01’i isminden memnun olduğunu ve isminin Türkçe

olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra çocuk grubun %41,17'si isminden yalnızca memnun olduğunu dile getirmiştir. Ebeveyn grubun %3,92'si, çocuk grubun %1,96'sının isimlerinin Türkçe olmasının önemli olmadığını belirtmeleri oldukça şaşırtıcıdır. Bunun yanı sıra çocuk grubun %7,84'ü Türkçe ismin yanında bir de İngilizce ismin olmasını istediğini belirtmiştir. Ebeveyn ve çocuk grubun beyanlarına bakıldığında rahatsızlık duyulan konunun, isimlerin Türk ismi olmasından değil; yabancıların Türk isimlerini telaffuz edememeleri ya da yanlış telaffuz etmelerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Katılımcıların Türk kültürü ile ilişkilendirdikleri kavramlara bakıldığında hem ebeveyn grubun hem de çocuk grubun en çok millî ve manevi değerlere ilişkin kavramlardan bahsettikleri görülmektedir. Ebeveyn grup için millî ve manevi değerlerin başında %68,62 ile açık ara yeme-içme gelmektedir. Dinî bayramlar, gelenek ve görenekler, aile/aile birliği/aile bağları ise yeme-içmeyi takip eden diğer değerlerdir. Çocuk grup için millî ve manevi değerlerin başında %76,47 ile yeme-içme gelmektedir. Aile/aile birliği/aile bağları, İslam, gelenek ve görenekler, bayram, ay ve yıldız/bayrak, halk oyunları, tarih diğer kültürel konuların başında gelmektedir. Ayrıca çocuk gruptaki katılımcıların bazıları tarafından Türk kültürü ile ilişkili olduğu düşünülerek belirtilen ve sınıflandırılmayan pek çok kavram bulunmaktadır. Her iki grupta da Türk kültürüne ilişkin en çok bahsi geçen konu yeme-içmedir. Yeme-içme kültürünün yer ve zaman fark etmeksizin deneyimlenerek kolayca edinilebilir ve aktarılabilir olması, diğer kültürel değerlerin edinilme koşullarından daha kolay koşullara sahip olması bakımından her iki katılımcı grup tarafından kolayca benimsenen ve en çok bahsi geçen konu olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların Türkiye'nin dinî ve millî bayramlarını kutlama durumlarına bakıldığında hem ebeveyn hem de çocuk grubun çoğunluğunun dini bayramları kutladığı görülmektedir. Ayrıca her iki katılımcı grup tarafından dini bayramlar, millî bayramlara oranla daha çok kutlanmaktadır. Millî bayramları kutlayan ebeveynlerin oranının çocuk gruptan fazla olması dikkat çekici bir sonuçtur. Millî bayramlara ilişkin kutlama ritüelleri sınırlı iken dini bayramlara ilişkin kutlama ritüelleri daha çeşitlidir. Dini bayramlarda her iki gruba ilişkin en sık yapılan ritüel bayram ziyaretleri/toplantılarıdır. Ebeveyn grubun beyanlarından bayram kahvaltısı/yemekleri, bayram namazı, ikramlık hazırlama, bayram alışverişi/yeni kıyafet alma, bayram harçlığı dağıtma vb. dini bayramlara ilişkin birçok ritüel ortaya çıkmıştır. Çocuk grubun beyanlarından el öpme, bayram kahvaltısı/yemekleri,

bayram namazı, bayram harçlığı alma, tatlı/şeker ikram etme/yeme/toplama, bayram alışverişi/yeni kıyafet alma/giyme vb. dini bayramlara ilişkin birçok ritüel ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların Avustralya'nın dini ya da millî bayramlarını kutlama durumlarına bakıldığında her iki katılımcı grubun %84,31 oranında büyük çoğunluğunun Avustralya'ya ilişkin herhangi bir bayramı veya özel günü kutlamadığı görülmektedir. Bunun dışındaki katılımcılar Yeni yıl/Yılbaşı/Noel, Anzak günü, Avustralya günü ve paskalyayı kutladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların Avustralya kültürüne özgü olmasa da Türk kültürüne ait olmadığı düşünülen bayram ya da özel gün kutlama oranlarının düşük olduğu sonuçlar arasındadır.

Avustralya'da yaşatılan Türk gelenek göreneklerine bakıldığında doğum, cenaze, düğün, bayram ve önemli günler konu başlıklarına uygun çok sayıda uygulama ve gözlem ortaya çıkmıştır. Her iki gruba ilişkin en fazla çeşitlilik gösteren gelenek görenek düğün başlığı altındadır. Ayrıca her iki katılımcı grup Türk gelenek göreneklerine ilişkin bir uygulamadan veya gözleminden bahsetmiştir. Çocuk gruba ilişkin sonuçlar ebeveyn grubunki kadar çeşitlilik göstermektedir. Ebeveyn ve çocuk grubun dil becerileri ve dil kullanım tercihlerine ilişkin sonuçları birbiriyle uyumlu değilken Türk gelenek ve görenekleriyle ilgili bilgi ve gözlemlerine ilişkin sonuçlar her iki grubun birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre; Avustralya'da Türk gelenek ve göreneklerine ilişkin uygulamaların devam ettirildiği ve aktarımının sağlandığı söylenebilir.

Türkiye ve Avustralya'ya özgü en sevilen gelenek, görenek veya manevi değerlere ilişkin sonuçlara bakıldığında hem ebeveyn (%72,54) hem de çocuk (%68,62) grubun çoğunluğunun Avustralya'ya özgü sevdiklerini belirttikleri bir durum olmadığı görülmektedir. Bu oranlar Türkiye ile karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Her iki grupta da Türkiye'ye ilişkin en sevilen gelenek, görenek veya manevi değer sınıflandırmasında aile bağları/ilişkileri/saygısı, bayramlar/bayram kutlamaları yer almaktadır. Bunun yanı sıra çocuk grubun ilk sıralamasında halk oyunları/folklor bulunmaktadır. Avustralya'ya özgü olmasa da yılbaşı/yılbaşı kutlamaları her iki grubun da en sevdiği kutlamalardandır. Katılımcı çocuk grubun Türk gelenek ve göreneklerine ilişkin çok sayıda uygulamayı bilmesi ve sevdiğini belirtmesi umut vericidir. Binlerce kilometre ötede Türk dili kadar Türk kültürünün de yaşamasının buna bağlı olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların Türkçe bilmeyen bir Türk tanıma durumlarına bakıldığında her iki grubun da Türkçe bilmeyen Türk tanıdıklarının olduğu görülmektedir. Yine her iki grup bu durumu daha çok yabancılaşmaya/asimile olmaya/nesil kaybına neden olarak görmektedir.

Bunun yanı sıra ebeveyn grup aykırı bir durum olarak görürken çocukların ilgisiz bırakılmalarını/büyümelerini, ailenin son çocuğu olmayı, dilin sevdirecek öğretilmemesini, Türkçe bilmeyen ebeveynleri ve ayrı olan ebeveynleri bu duruma gerekçe göstermişlerdir. Çocuk grup ise bu durumu aykırı bir durum olarak görmenin yanı sıra kişilerin dil bilme avantajından yoksun kalacaklarını, ana dillerini bilmeleri gerektiğini, Türk oldukları için Türkçeyi bilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Her iki katılımcı grubun Türk olduğu halde Türkçe bilmeyenlere karşı görüşlerini eksiklik, kayıp, aykırılık kapsamında dile getirdikleri ve değerlendirdikleri söylenebilir.

Bir çocuk katılımcının kişinin Türkçe bilmeme durumunun iletişime engel olmayacağını, bir çocuk bir de ebeveyn katılımcının bunun saygı duyulması gereken bir tercih olduğunu belirtmesi şaşırtıcıdır. Türkçenin bilinmesi ve yaşatılması konusunda bir kişinin bile olumsuz görüşe sahip olması Türkçenin geleceği açısından son derecede tehlikelidir.

Ebeveynlerin Avustralya’da dil ve kimliklerini korumaya yönelik yaptıkları uygulamalara bakıldığında %35,29 gibi ciddi bir kısmının hiçbir şey yapmadıkları görülmektedir. Geriye kalan kısmın benimsedikleri çeşitli davranışlar ve uygulamalar ile dil ve kimliklerini korumaya çalıştıkları görülmektedir. Türkçe konuşarak, dili yaşatmaya çalışmak en yaygın davranışlardandır. Ebeveynlerin bilinen gelenek-görenekleri yerine getirme/sürdürme/çocuklara öğretme, Türkiye ziyaretlerini sık tutma, çocuklarla bire bir ilgilenme, özel gün kutlamalarını, millî bayramları hatırlama/öğretme, Türklerin daha yoğun yaşadığı yerde yaşamayı tercih etme, Türkçe kitaplar alma/okuma/okutturma vb. birçok uygulamanın daha çok çocuklara ve onların davranışlarını etkilemeye yönelik olması dikkat çekicidir. Çünkü dil, kimlik ve kültürün gelecek nesillere sağlıklı bir aktarımı yapılabildiği durumda yaşayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın çeşitli noktalarında sorgulanan eş seçimi, Avustralya’ya geliş nedeni ve Avustralya’da dil ve kimliği korumaya yönelik uygulamaların bir parçası olan evlilik konusu oldukça önemlidir. Eşinin Türk olmasını önemseyenler genellikle Avustralya’da doğanlardır. Özellikle ikinci nesil için Türkiye’den evlenme durumunun veya akraba evliliğinin çok yaygın olduğu, bu tip evliliklerde birinci neslin etkisinin ve baskısının oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda boşanmaların da bununla orantılı olarak fazla olduğu söylenebilir. Yağmur (1997)’un grup içi evliliklerin ve yüksek doğum oranlarının Avustralya’daki Türk toplumunun nesnel canlılığına katkıda bulunan faktörler arasında olduğunu belirtmesi araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca İnan (2012) Avustralya’daki Türk katılımcıların kız ve erkek çocuklarının yabancılarla evlilikleri

konusunda kaygı duyduklarını belirterek çalışmadaki ebeveyn grubun büyük bölümünün evlilik için yine Türkleri tercih etmiş oldukları bulguyu dolaylı olarak desteklemektedir. Kendi evliliği için Türkleri tercih eden ebeveynlerin aynı hassasiyeti çocukları için göstermesi muhtemeldir.

Yagmur vd. (1999, s. 65), Avustralya'daki Türk göçmenler üzerinde yaptıkları araştırmada Türk göçmenler için dil sürdürümünün önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü dil, onlara göre öz kimliğin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ancak birinci dil ile ilgili tutumlara ilişkin sonuçlar, bu dilin Türk göçmenlerin gözünde hem Avustralya'da hem de uluslararası boyutta düşük bir statüye sahip olduğuna işaret etmektedir. Düşük canlılık algısı ile dilin statüsünün düşük olarak görülmesi ve dile ilişkin negatif tutumlar birleştiğinde Türkçe dil sürdürümünü engellediği belirtilen sonuçlar arasındadır.

5.1.2. Avustralya'da Yaşayan Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

5.1.2.1. Dil ve Kimlik Aidiyetine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ana dillerine ilişkin sonuçlara bakıldığında bir katılımcı dışındaki tüm katılımcıların ana dillerini Türkçe olarak belirttikleri görülmektedir. Bir katılımcı ise ana dilinin hem Türkçe hem de İngilizce olmasını iki dilin de hayatında yarı yarıya yer kaplamasıyla açıklamıştır. Öğretmenlerin ilk öğrendikleri dillere bakıldığında 2 katılımcının Türkçe ve İngilizceyi bir arada öğrendiği, geri kalanının ise ilk Türkçeyi öğrendiği görülmektedir. İlk öğrenilen dilin Türkçe olması, katılımcıların %80 gibi büyük çoğunluğunun Avustralya'ya belli bir yaşta gelmiş olmasının doğal bir sonucudur. Bununla birlikte iki katılımcının Avustralya doğumlu olması, iki dili bir arada öğrenmelerini sağlamıştır.

Katılımcıların ana dili tanımlarına bakıldığında ana dilinin daha çok anneden öğrenilen dil olduğu konusunda görüş bildirildiği görülmektedir. Öğretmenlerin, Skutnabb-Kangas (1981)'in ana dili tanımlarında belirttiği kriterlerden daha çok köken/soy kriteri çerçevesinde bir tanımlamaya gittikleri söylenebilir. Böylelikle köken/soy bağının ana dilinin ne olduğunu belirlemeye ve ana dilini tanımlamaya etkisi olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin kimliklerine ilişkin sonuçlara bakıldığında %60'ı hem Türk hem Avustralyalı, %40'ı ise kendini Türk olarak tanımladığını; %90'ı Avustralya'da kendini

vatandaş olarak gördüğünü belirtirken yalnızca %10'u göçmen olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle katılımcıların uzun yıllardır Avustralya'da bulunmalarının ve Avustralya'da doğmalarının yanı sıra Avustralya'nın çokkültürlülüğü destekleyen ılımlı politikasının etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini en iyi ifade ettikleri dil/dillere bakıldığında Türkçe lehine bir tablo göze çarpmaktadır. Buna göre %20'si Türkçe, %50'si daha çok Türkçe, %30'u Türkçe ve İngilizce eşit olmak üzere en iyi ifade dillerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların beyanlarından hareketle en iyi ifade dilinin duruma göre değiştiği de söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçeyi bilmenin önemine yönelik görüşlerine bakıldığında ana dili olması, kültür aktarımında bir rolünün olması, Türk kimliğini yansıtması, köken bilgisi vermesi gibi sosyolengüistik durumların dışında öğretmenlik mesleğiyle ilişkili olarak dil öğretme misyonu nedeniyle Türkçe bilmenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.2. Türkiye ile İletişimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların Türkiye'ye karşı hissettikleri, Türkiye ile iletişimleri, özlemleri, bağları onların Türkiye'ye ilişkin aidiyetlerini büyük ölçüde anlamamıza yardımcı olur. Buna göre, Türkiye ziyaretleriyle konuya giriş yapmak yerinde olacaktır.

Katılımcı öğretmenlerin tamamı Türkiye'yi ziyaret etmiştir. Ziyaret aralıkları iki yılda bir, 3-6 yılda bir değişiklik göstermekle beraber ziyaretlerinin belli bir aralığı olmadığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Ziyaret aralıklarını belirleyen en önemli iki neden, iki ülke arasındaki mesafe ve ekonomik şartlardır. Tüm katılımcılar için ziyaretlerin süresi 1-2 ay arasında değişmektedir ve ziyaret nedenleri hem tatil hem de akraba ziyaretidir. Türkiye ziyaretlerinde yabancılık hissettiğini belirten katılımcıların bulunması oldukça şaşırtıcıdır. Ancak bu yabancılık hissi dil ve kimlik bakımından ya da kişisel bir eksiklik durumundan değil; iki ülkenin şartlarından, Türkiye'deki insanlardan ve ziyaret aralıklarının uzun tutulmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra dil ve kimlik bakımından yeterli düzeyde Türk hissetme, Türkiye'de bir ailenin bulunması, Türkiye'de yetişmiş olma vb. durumlar katılımcıların Türkiye ziyaretlerinde kendilerini yabancı hissetmemeleri için geçerli nedenler arasındadır. Bu sonuçlara dayanarak katılımcıların dil, kimlik, kültür, aile vb. bağlarının Türkiye ziyaretlerinde kendilerini yabancı hissetmelerinin önüne geçtiği söylenebilir.

Katılımcıların Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak isteyip istememe durumuna ilişkin sonuçlara bakıldığında olumsuz veya kararsız kalınan durumların daha fazla olduğu görülmektedir. Ağırlıklı olarak alışılan düzeni bozmak istememenin katılımcıları kalıcı olarak Türkiye’ye dönme fikrinden uzaklaştırdığı söylenebilir. Bununla birlikte kalıcı olarak yaşama isteği ise genel olarak memleket sevgisi ve özleminden kaynaklanmaktadır.

Katılımcıların tamamının Türkiye ile ilgili özlem duydukları konular olduğu ve bunların ağırlıklı olarak sosyal çevre/sosyal ilişkiler, akrabalar/akrabalık ilişkileri ve ülkeyi gezmek gibi konular ve eylemler etrafında toplandığı görülmektedir. Özlem duyulan konuların ebeveyn ve çocuk grubu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. İnsanları diğer canlılardan ayıran sosyalleşme ihtiyacı, tüm katılımcıların özlem duyduğu konuların başında gelmektedir.

Türkiye ile ilgili haberlerin takip edildiği kanallara ilişkin sonuçlara bakıldığında internet haberlerine öncelik verildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra televizyon ve sosyal medya da en çok tercih edilenler arasında olup teknoloji kullanımı ve ulaşım kolaylığının tercihleri şekillendirdiği söylenebilir. Haberlerin takip edildiği dil %80 oranında ağırlıklı olarak Türkçedir. Öğretmen grubun, ebeveyn ve çocuk grupta olduğu gibi Türkçe televizyon programlarından en çok dizi/film türünü takip ettikleri, bunun yanı sıra güncel haberlere de ağırlık verdikleri görülmektedir.

5.1.2.3. Türkçe Dersine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ana dili öğretimindeki amaçlarının öncelikli olarak kültürel bir misyon taşıdığı görülmektedir. Onlara göre ana dili öğretiminde amaç kültürün öğrenilmesini/korunmasını/bağ kurulmasını sağlamaktır. Bu durumun öğretmenlerin kültürel konularla ilgili endişe duymaları ve kültürün ancak ana dili ile aktarılabileceğini düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun dışında; kendini ana dilinde ifade edebilmek ve dili sevdirmek/yakınlık duyulmasını sağlamak gibi öncelikli amaçları olduğunu belirtmişlerdir. Belet (2009), Norveç’te yaşayan Türk çocukları ile ilgili çalışmada öğretmenlerin Türkçe öğretme amaçlarına ilişkin benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmenlerin tümünün iki dilliliğin avantaj olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. Buna ilişkin belirtilen görüşlere bakıldığında iki dili de tam anlamıyla bilme ve kullanabilmenin avantaj ve zenginlik olduğu görülmektedir. Ayrıca iki dilliliğe fazladan dil bilme durumu olarak bakılmakta ve avantajlı bir durum olarak

değerlendirilmektedir. İki ülkeye adaptasyonu ve iş bulmayı sağlaması da iki dilliliğin diğer avantajları arasındadır. Belirtilen görüşlerin ağırlıklı olarak iki dilin de tam anlamıyla bilinmesi ve kullanılabilmesi üzerinde yoğunlaşması, iki dilliliğin sağladığı avantajlardan ziyade ne olarak görüldüğünü ortaya koyan bir görüş olarak önem arz etmektedir. Demirdöven ve Okur (2017)'un çalışmalarında Duisburg/Essen üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının iki dilliliğin daha çok avantaj olduğu yönünde görüş bildirmeleri ve dezavantaj olarak görenlerin de dayanakları, bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe derslerinin yapıldığı yerlere bakıldığında ağırlıklı olarak belirtilenler okullardır. Okullarda Türkçe dersleri, hafta içi ve hafta sonu olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bunun yanı sıra üniversitede hobi dersi olarak, dernek/vakıfların bünyesinde, camilerde ve özel dil kurslarında Türkçe dersleri verildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılabileceği üzere en yaygın ve sistemli olanları okullarda verilen Türkçe dersleridir. Beykont (2016), Avustralya Viktorya'da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe eğitimleri ile ilgili çalışmasında; öğrencilerin dil öğrenimine geniş bir erişim sağlayabilmeleri için dillerin mümkün olan en fazla sayıda dil sağlayıcısı aracılığıyla öğretilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Viktorya'daki tüm devlet okullarının azınlık dillerinin tümünde öğrencilere eğitim sağlamanın imkânsızlığını belirterek en azından Türk öğrencisi olan devlet okullarında Türkçenin öğretilmesi, böylece Türkçenin meşru bir konu olarak görünürlüğünün ve statüsünün artırılması gerektiğini ifade etmektedir. Türkçe derslerine ayrılan resmî süre dersin verildiği yere göre değişmektedir. Hafta içi devlet okullarında haftada bir gün 1-2 saat arasında, lise kısmında verilen dersler 3-6 saat arasında, cumartesi okullarında 3-4 saat aralığında, camilerdeki dersler 3-4 saat arasında, özel kolejlerdeki dersler de takip edilen müfredata ve sınıf seviyesine göre değişmektedir. Üniversitedeki hobi kursu olarak verilen Türkçe dersi ise iki ders saatidir. Türkçe derslerine ayrılan süreye ilişkin ağırlıklı görüş ders saatlerinin yetersiz olduğu, buna istinaden ders saatlerinin arttırılması, ders saatlerinin arttırılması ve haftaya yayılması yönündedir. Ders saatlerinin yeterli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenler cumartesi okullarında görev yapmaktadırlar. Öğrencilerin tüm hafta boyunca okulda ders almalarının ardından cumartesi günü okula gelmelerinin onlar için sıkıcı olduğu gerekçesiyle ders saatlerinin olduğu gibi kalmasıyla birlikte bu saatlerin haftaya yayılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Türkçe dersleri hafta içi devlet okullarında ve kolejlerde veriliyorsa öğrenciler kendi yaş gruplarıyla birlikte ders almaktadırlar. Ancak bu yaş grubunda Türk olmayan bir öğrenci bulunması durumunda herhangi bir gruplandırma yapılmamakta, yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler aynı sınıfta aynı materyallerle Türkçe dersi almaktadırlar. Bu derslerde yapılan gruplandırmalar öğretmenin kendi çabasına bağlı gruplandırmalardır. Cumartesi okulları, camiler ve dernek/vakıfların bünyesinde açılan sınıflardaki Türkçe derslerindeki seviye veya yaşa bağlı gruplandırmaların öğretmen ve öğrenci sayısına bağlı olarak yapılabileceği belirtilmiştir. Okul öncesi dönemden lise dönemine kadar olan yaş grubundaki öğrenciler öğretmen sayısına göre gruplandırılabilir. Ancak seviyeye göre gruplandırmanın öğrencileri kendi yaş gruplarıyla eğitim almaktan alıkoyabileceği gerekçesiyle tercih edilmediği belirtilen görüşler arasındadır.

Türkçe derslerinde herhangi bir ders kitabı kullanmayıp kendi hazırladığı içerikleri kullanan öğretmenlerin oranı, ders kitabı kullanmanın yanı sıra kendi hazırladığı içerikleri kullananlardan daha fazladır. Öğrencilerin seviye farklılıkları, ders kitaplarının Avustralya'daki Türk çocuklarına uygun olmaması vb. nedenlerle düzenli bir ders kitabı takibi yapılamamakta, ancak takip edilen müfredata uygun olarak içerik oluşturmada ders kitaplarından faydalanılmaktadır. Türkçe derslerinde yararlanılan kaynaklara bakıldığında internet içeriklerinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Teknoloji çağının bir gereği olarak bilgiye ulaşmada ve güncelliği yakalamadaki kolaylık nedeniyle içerik oluşturmada internetin tercih edildiği düşünülebilir. Bunun yanı sıra ihtiyaca, konuya, yaşa, seviyeye, meslekî tecrübeye, sahip olunan imkânlarla göre takip edilen kaynaklar değişiklik göstermektedir. Türkçe derslerinde kullanılan materyallere bakıldığında teknolojiye ve teknolojinin sağladıklarına materyal kullanımı ve oluşturma konusunda öncelik verildiği, görsel-işitsel materyallerin tercih edildiği söylenebilir. Karababa ve Karagül (2014)'ün araştırmasına katılan öğretmenlerin yararlanılması gereken araç gereçlere ilişkin %75 oranla görsel ve işitsel araçları belirtmiş olmaları bu çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Katılımcılar tarafından belirtildiği üzere sınıfların ve sınıflarda bulunan malzemelerin kullanımındaki izinle ilgili sıkıntılar, materyal oluşturma ve kullanma bakımından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra materyallerin temini veya materyal oluşturulması noktasında öğretmenlere, öğrencilere, velilere, okul aile birliklerine vb. ne görev düşmekte, bu nedenle de kısıtlı bir bütçeyle veya elde bulunanlarla yola çıkılmaktadır. Türkçe eğitimi adına profesyonel bir materyal oluşturma süreci ve materyal

desteği olmadığından öğretmenler tarafından en ekonomik ve ulaşılabilir yollar tercih edilmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe derslerine destek amacıyla iletişim kurdukları kişi veya kurumlara bakıldığında %50'sinin iletişime geçtiği hiçbir kişi veya kurum olmadığı, %50'sinin ise iletişim kurdukları kişi veya kurum olarak konsolosluk, eğitim ataşeliği ve Türkiye'den tanıdağ öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe dersleri için destek taleplerinin bireysel bir talepten çok yetkili kurum ve kişi aracılığıyla yapıldığı da sonuçlar arasındadır. Türkçe derslerine destek olması açısından Türkiye'den bireysel olarak ya da kurum aracılığıyla talep ettikleri arasında daha çok hikâye/masal kitapları, Türkçe ders kitapları, kaynak nerisi bulunmaktadır. Bunların dışında talep edilmeden katılımcı öğretmenlere konsolosluk aracılığıyla ulaştırılan ders kitapları da mevcuttur.

Öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri için yapılan yönlendirmelere bakıldığında birçok öneride veya yönlendirmede bulunulmakla birlikte; öğretmenler daha çok Türk toplumuyla, aileyle, akran gruplarıyla Türkçe iletişim kurulması ve Türkçenin önemini kavratma yönünde öğrencileri telkin etmektedir. Sonuç olarak ğrencilerin Türkçeyi kullanım alanı oluşturabilecekleri ve bu dilde aktif olabilecekleri türden yönlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Öğrencilerin dil gelişimleri için velilere yapılan yönlendirmelere bakıldığında daha çok çocuklarıyla Türkçe iletişim kurmaları ve Türkçe kitap okumaları konusunda önerilerde bulunulmuştur. Velilere yapılan yönlendirmelere genel olarak bakıldığında ebeveyn-ocuk arasındaki iletişimi ve etkileşimi arttıracak yönde öneriler dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin Türkçeye yönelik faaliyet gösteren bir kurum kuruluş vb. ne yönelik bilgilerine bakıldığında %90 oranla çoğunluğun bu konuyla ilgili bilgi sahibi olduğu ve çeşitli isimler bildirdikleri görülmektedir. Cumartesi okulları ve halk oyunları, müzik, enstrüman kursları öğretmenler tarafından en sık belirtilen oluşumlardır. Öğretmenler tarafından Türkçeye hizmet eden kurum, kuruluş, dernek vb. bilgisinin velileri ve öğrencileri yönlendirmeleri, bu oluşumların aktif olarak ayakta kalması ve dolayısıyla Türkçenin yaşatılması için önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü bu tür oluşumlar Türk toplumu arasında köprü görevi üstlenip dilin aile içindeki sınırlı alandan çıkıp daha geniş bir alanda yaşama şansı bulmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin toplumun dinamiği oldukları düşünüldüğünde bu tür konularda bilgi sahibi olmaları önemlidir. Söz konusu kurum, kuruluş ve derneklerin faaliyetlerine ilişkin bilgilere bakıldığında ağırlıklı olarak Türk okulları açma/Türkçe dersleri verme, millî bayram kutlamaları düzenleme gibi

faaliyetlerin bilindiği görülmektedir. Bunların dışında çeşitli faaliyetlerden söz edilmiştir. Söz konusu faaliyetlerin kişilerin sosyal yaşamlarına etki edip bu etki alanını genişleterek onları bireysel bir kısırlıktan kurtarıp dilin ve kültürün devamlılığını sağladıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu faaliyetlerden haberdar olması ve desteklemesinin, önce bireyleri sonra da kitleleri yönlendirerek Türkçenin devamlılığı adına etki edeceği varsayılmaktadır.

Katılımcı öğretmen grubun öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik genel motivasyonlarına ilişkin değerlendirmelerine dayanarak ve çeşitli durumların yanı sıra daha çok derslere katılımda aile baskısı/zorunluluk gerekçesiyle motivasyonlarının düşük olduğunu söylemek mümkündür. Yine aynı gerekçeye dayanarak öğrencilerin motivasyonlarını orta olarak değerlendiren öğretmenler de bulunmaktadır. Dolayısıyla derslere devam konusunda gönüllülükten ziyade ailenin isteğinin ağır basmasının motivasyonunu etkileyen gerekçelerin başında geldiği söylenebilir. Öğrencilerin daha çok üniversiteye giriş sınavlarında Türkçenin etkili olması gerekçesiyle yüksek motivasyonlu olarak nitelendirilmeleri, derse devamda gönüllülük esasının ve somut bir kazanç durumunun önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına bakıldığında tüm katılımcı öğretmenlerin öğrencilerin belli bir amacının olmadığını ve aile baskısı ile derslere devam ettiklerini belirtmeleri oldukça üzücü bir sonuçtur. Devlet okullarının ya da Türk kolejlerinin müfredatında Türkçe dersinin yer alması da derse katılım konusunda bireysel bir amaç aramayı imkânsız hâle getirmektedir. Türkçenin öğrenilmesini amaçlı hâle getiren gerekçelere ilişkin öğretmen görüşleri oldukça az olmakla birlikte üniversiteye giriş sınavlarında etkili olması ve arkadaşlarla vakit geçirmeye aracılık etmesi (cumartesi okulları, camiler vb.) bu duruma örnek gerekçelerdir.

Öğrencilerin Türkçeyi tercih etme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında daha çok aile bireyleri arasında ve Türkçe derslerinde/sınavlarında tercih edildiği belirtilmiştir. Genel tabloya bakıldığında Türkçenin zaten sınırlı olan bir çevre ve kitlede daha da sınırlandığı söylenebilir. Ayrıca Türkçe dersinin alınmaması, ders sürecinin tamamlanmış olması ya da aile içinde Türkçenin tercih edilmemesi durumunda Türkçe etkileşimin oldukça azalacağını hatta yok olma noktasına gelebileceğini söylemek mümkündür. Ebeveyn ve çocuk grubun Türk olduğu halde Türkçe bilmeyen tanıdıklarının bulunması (Tablo 81) bu durumun bir sonucu niteliğindedir. Yağmur (1997, s. 103) bir dilin işlevsel kullanımının birkaç alanla sınırlı olması durumunda dil sürdürüm ihtimalinin

de sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca edebî yazılar, bilimsel çalışmalar, sosyal ve kültürel çalışmalar gibi üst düzey ifade araçlarının ilk dilde (Türkçe) yapılmadığı sürece ikinci dile (İngilizce) geçme ihtimalinin yüksek olacağını belirterek dilin nitelikli kullanımıyla birlikte sürdürümünün sağlanacağına vurgu yaptığı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe bilme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında ağırlıklı olarak kötü-kötüye yakın düzeydeki değerlendirmelere ilişkin çeşitli görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu değerlendirmelerin öğrencilerin daha çok dil becerileri ve gramer boyutundaki eksikliklerine ilişkin olduğu sonra da ailevi ve toplumsal birtakım değerlendirmelerin yapıldığı dikkat çekmektedir. Aileden kaynaklı avantajlı durumlar ve çocukların Türkçeye özel ilgi duymaları, yüksek düzeyde nitelendirilen öğrencilere ilişkin belirtilen seyrek görüşler arasındadır. Buradan hareketle, ailenin dil ile ilgili tutumunun ve çabasının çocukların Türkçe bilme düzeylerine iyi ya da kötü etki ettiği söylenebilir. Ailenin ilgisi ve Türkçeye yönelik tutumlarının Türkçeyi iyi kullanan öğrencilerin varlığına/durumuna etki ettiği yönündeki öğretmen görüşleri bu sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Avustralya'ya büyük bir yaşta gelmiş olma durumunun Türkçeyi diğer öğrencilerden daha iyi kullanmanın doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Türkiye ziyaretlerinin sıklığı, İngilizce bilmeyen/az bilen ebeveynler nedeniyle Türkçe konuşmak zorunda kalınması Türkçeyi iyi kullanan öğrencilerin varlığına ilişkin duruma gerekçe olarak gösterilmiştir. Ailelerin Türkçenin öğretilmesi/sevdirilmesi/kullanılması konusunda yetersiz kalması, Türkçeye karşı ilgisizlik/önemsiz görme/olumsuz düşünceler ve Türkçe konuşulabilecek çevreyle de İngilizce konuşma gibi durumlar, öğretmenler tarafından öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanamama nedenleri arasında ilk sıralarda yer almıştır. Belet (2009)'ın araştırmasında benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Sonuç olarak; aile ve ailenin Türkçeye karşı tutumunun öğrencilerin Türkçeyi kullanım durumlarına etki eden nedenlerin başında geldiği söylenebilir. Parlak (2014b)'ın Avustralya'nın Melbourne şehrinde 10. sınıf düzeyinde Türkçe eğitim alan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin Türkçe seviyelerine ilişkin ulaştığı sevindirici sonuçlar, bu çalışma sonucuyla uyuşmamaktadır. Ancak ailelerin Türkçeye karşı göstermiş olduğu hassasiyetin çocukların dil seviyeleri üzerinde etkili olduğuna ilişkin belirtilen durum, çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin Türkçe dil kullanımlarına yönelik gözlemlenen problemlerin başında iki dili karışık olarak kullanma gelmektedir. Bunun yanı sıra okuma-yazma becerilerindeki yetersizlik, yöresel dil kullanımı, sözcük dağarcığının kısıtlı olması ve iki dilin gramer

yapılarının birbirinden farklı olmasından kaynaklanan yanlış kullanımlar ilk sıralardadır. Çalışmalarında gramer bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişkiye yer veren Aytaş ve Çeçen (2014, s. 85), alanyazında ikisi arasında birbirlerini olumlu veya olumsuz etkilediklerine ilişkin çok fazla görüş bulunmasına rağmen kesin bir yargıda bulunmanın güç olduğundan bahsetmişlerdir. Yöresel dil kullanımı ve sözcük dağarcığına ilişkin sonuçlar ise, Belet (2009)'ın çalışmasında öğrencilerin Türkçe kullanımına yönelik belirtilen öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Genel olarak bakıldığında problemler ne kadar çeşitli görünse de birbirleriyle ilişkili olduğu ve birinin bir diğerrinin nedeni ya da sonucu niteliğinde ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğrencilerin iki dili karışık olarak kullanma durumlarına ilişkin nedenlerin başında sözcük dağarcığının kısıtlı olması gelmektedir. Ayrıca İngilizceye olan yatkınlık ve alışkanlık durumu da en sık belirtilen nedenler arasındadır. Türkçenin kullanımı adına yaşanan her türlü olumsuzluğun birbirini tetikleyen nedenlerden kaynaklanması dikkat çekicidir.

Türkçe derslerinde en çok ağırlık verilen dil becerileri sırasıyla konuşma, yazma, dinleme ve okumadır. Tabloya genel olarak bakıldığında her beceri alanına hemen hemen eşit derecede ağırlık verildiği söylenebilir. Ancak konuşma becerisi, Türkçe dersinin akışı gereği fazla kullanılmaktadır. Ayrıca iletişimde en çok konuşma becerisine ihtiyaç duyulması da bir diğerr nedendir. Öğrencilerin zorlandıkları dil becerisi açık ara yazma becerisidir. Öğrencilerin genel anlamda yazma becerisini kullanmaya ihtiyaç duymamalarının, bu becerinin gelişiminin önündeki büyük bir engel olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra iki dilin gramer yapılarının birbirinden çok farklı olması da yazmayı zorlaştıran nedenlerden biridir. Öğrencilerin en başarılı oldukları dil becerisi Türkçe konuşan kişilerin varlığı/dile maruz kalma/kulak aşinalığı/sık kullanma ve çaba gerektirmeyen bir beceri olması nedeniyle açık ara dinleme becerisidir. Dinleme becerisini takip eden diğerr beceri ise konuşmadır. Okuma ve yazma becerilerinin öğretmenlerin hiçbirisi tarafından belirtilmemiş olması ise oldukça dikkat çekici bir sonuçtur.

Dil becerilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında dinleme becerisinde sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlı olarak dinlediğini anlamama, konuşma becerisinde sesleri yanlış telaffuz etme ve yöresel dil kullanımı, okuma becerisinde seslerin yanlış telaffuz edilmesi/edilememesi, yazma becerisinde sesleri hatalı yazma (baskın dile göre yazma) gibi sorunlarla sıkça karşılaşıldığı görülmektedir. Dil becerilerinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri, Belet (2009)'ın çalışmasındaki öğretmen görüşleri ile örtüşmektedir. Parlak (2014b)'ın araştırma

sonuçlarında okuma becerisinin yalnızca sözcükleri doğru telaffuz etme olarak algılanmaması gerektiğini, okumanın anlama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir süreç olduğunu belirtmesi, bu çalışmadaki öğretmen grubun okuma becerisine ilişkin bir yanlışlığı içerisinde olduklarını göstermektedir. Dil becerileri ile ilgili tabloya genel olarak bakıldığında neredeyse tüm becerilerde sözcük dağarcığının kısıtlılığının ilişkin bir sorunun dile getirilmesi oldukça dikkat çekicidir. Sözcük dağarcığının kısıtlı olmasının tüm beceri alanlarına ilişkin bir sorunu da beraberinde getirdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin gözünden ailelerin Türkçe derslerine bakış açıları hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilmekte ancak olumsuz değerlendirmelerin daha fazla olduğu görülmektedir. Türkçe eğitimi önemseyip eğitimin bilincinde olan aileler olduğu kadar Türkçe derslerini vakit geçirme/oyalanma aracı olarak görenler de bulunmaktadır. Olumsuz görüşlere ilişkin genel tabloya bakıldığında ailelerin Türkçe derslerinin başarısına karşı bir ön yargı oluşturduklarını söylemek mümkündür. Ailelerin çocuklarının Türkçe dersi almalarını destekleme durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında çocuklarına ders aldırana ilişkin olumsuz görüşlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ders aldırmayanlara ilişkin görüşler de yer almaktadır. Ailelerin ilgisizliği, destek vermemesi durumu yine ailelere yönelik ilk sırada yer alan olumsuz görüşlerdendir. Ailelerin bazıları, çocuklarının Türkçe dersi almasını sağlasalar bile bu dilin öğrenilmesi için gerekli ilgiyi ve özveriye göstermemektedirler. Aynı zamanda çocuğunun Türkçe öğrenmesini isteyen ve onu destekleyen aileler de bulunmaktadır. Ancak öğretmenler tarafından belirtilen genel görüş, ailelerin Türkçe derslerine gerekli ilgiyi ve özeni göstermedikleri bu nedenle de derslere katılımı düşüş olduğu yönündedir. Türkçe dersi aldırmayanların ise dersleri faydalı bulmadıkları, zaman kaybı olarak gördükleri, çocuklarının derse karşı ilgisiz olduğu ve Türkçe dersi yerine farklı etkinlikleri tercih ettikleri gerekçe gösterilmiştir.

Yağmur (2007, s. 64), her ne kadar Türk anne babaların çocuklarının eğitime önem verseler de yeterince destek vermediklerini belirterek özellikle eğitim dilinin Almanca, Fransızca, Hollandaca olduğu durumlarda bu desteğin daha da azaldığını ifade etmiştir. Ayrıca okul ve ev kültürü arasındaki farklılıkların, ebeveynlerin yabancı dil becerilerinin çocukların eğitim hayatına etki etmelerini ve söz sahibi olmalarını olumsuz yönde etkilediğini iddia etmektedir. Bunun yanı sıra göçmen öğrencilerin eğitim alanındaki başarısızlıklarının çocukların evde konuştukları ana dillerine fatura edilmesinin de büyük bir yanlışlığı olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü bu durumu kanıtlar nitelikte hiçbir bilimsel

Çalışma bulunmamakta aksine bu görüşün karşıtı niteliğinde bilimsel çalışmalar bulunmaktadır.

Ailelerin ocuklarını Türkçe derslerine göndermek dışında yaptıkları Türkçe etkinliklere bakıldığında belirtilen etkinliklerin sınırlı olduğunu ve Türkçe eğitimi adına sığ kaldığını söylemek mümkündür. Katılımcı öğretmenlerden 2'si ders dışında bir etkinlikleri olmadığını belirtirken, 1'i bu konuda herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Millî bayram etkinlikleri ve folklor/enstrüman kursları, ailelerin Türkçe dersleri dışında yapmayı en fazla tercih ettikleri etkinliklerdendir. Bu sonuçlardan hareketle; düzenlenen Türkçe etkinliklerin sınırlı olmasının katılımın düşük olmasına neden olabileceği gibi, katılımın düşük olması ve Türk toplumunun ilgisiz olmasının da etkinliklerin sınırlı ve sığ kalmasına neden olabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Türkçe derslerinde yetersiz kalma durumlarına ilişkin görüşlere bakıldığında katılımcıların 2'si dışındaki tüm ğretmenlerin Türkçe derslerinde kendilerini yetersiz hissettikleri bir durumun olduğu görülmektedir. Ancak belirtilen durumların hiçbiri öğretmenlerin meslekî yeterlilikleriyle ilgili değildir. Genel tabloya göre bu yetersizlik hissinin başlıca nedenleri; kaynak, materyal vb. eksikliği, sınıf ve seviye farklılıkları, fizikî şartlar gibi öğretmenlerin elinde olmayan durumlardır. Avustralya'da Türkçe eğitimi ve ğretimi adına yaşanan eksiklere/sorunlara bakıldığında öğretmenlerin tamamının en az bir sorun belirttiği ve çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. bu sorunlar, ğretmenlerin Türkçe derslerinde yetersiz kaldıkları durumlarla benzerlik göstermektedir. Kaynak, materyal vb. eksikliği, fizikî şartların yetersizliği, ailelerin ve Türk toplumun Türkçeye karşı ilgisizliği, öğretmenlerin üzerinde yoğunlaştıkları sorunlar olarak ilk sıralarda yer almaktadır. Karababa ve Karagl (2014), alışma sonucuna paralel olarak yurt dışındaki Türklere Türkçe öğreten öğretmenlerle ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin ğretim ortamlarını düzenlerken en çok dikkat ettikleri durumun derste kullanılacak araç ve gereçlerin işlevselliği, ğrenci düzeyi, sınıfın fiziksel koşulları ve bir sınıftaki ğrenci sayısı olduğunu belirtmişlerdir. Belet (2009)'in kendi çalışmasında Norveç'teki Türkçe ğretimine ilişkin ulaştığı genel sorunların birçoğu (kaynakların yetersizliği, sistemli bir Türkçe ğretiminin olmaması, ailelerin bilinçsizliği, aile belediye, okul ve ğretmen vb. kaynaklı sorunlar) bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Avustralya'da Türkçe eğitimi ve ğretimi adına yaşanan sorunların nitelik/nicelik bakımından analiz edilmesinin, söz konusu sorunlara köklü çözümler bulunmasının yanı sıra Türkçenin ve dolayısıyla Türk toplumunun Avustralya'da sağlıklı bir geleceğe sahip

olması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe derslerinin verimini arttırmaya yönelik önerilere bakıldığında önerilerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Buna göre; uygun kaynaklar, materyaller hazırlanması, ebeveyn, öğrenci ve öğretmenlerin eş güdümlü çalışması, Türkçenin sevdirmesi ve yaygınlaştırılmasında toplumun her kesiminin üzerine düşeni yapması, fizikî şartların iyileştirilmesi, öğretmen yetiştirilmesi/mevcut öğretmenlere meslekî eğitimler verilmesi, aynı sınıfta eğitim gören farklı yaş ve seviyelerdeki öğrencilere çözüm bulunması, iki ülke arasındaki eğitim ilişkilerinin güçlendirilmesi vb. pek çok önerilerde bulunulmuştur. Önerilere ilişkin genel tabloya bakıldığında özelde çocuk, aile, öğretmen; genelde Avustralya’da yaşayan Türk toplumu, eğitimle ilişkili olan kişiler, kurumlar, kuruluşlar ve hatta hükümetlerin sorumluluğunda olan pek çok konu olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin belirttiği önerilerin; bireysel, toplumsal veya kurumsal anlamda pek çok boyutu olduğu görülmektedir.

Türkçe derslerine katılımın her geçen yıl daha da düşüş göstermesi Türkçenin geleceği açısından endişe verici bir durumdur. Türkçe dersi almanın Türkçenin sürdürümü adına anlamlı bir fark yarattığı pek çok çalışmayla (Fishman, 2001; İnan, 2018; Otçu, 2009) ortaya konmuştur. Aynı zamanda bulundukları toplum içerisinde azınlık dili olan, Aswegen (2008)’in çalışmasındaki Maale dilinde ve Fuller (1982)’in çalışmasında da Navajo dilinde alınan eğitimin o dilin sürdürümü adına anlamlı bir fark yarattığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlara dayanarak; Türkçe eğitimine gereken ilginin gösterilmemesi ve katılımın git gide azalması durumunda dil becerilerinin istenilen düzeyde gelişmemesi öngörülen bir durumdur.

5.1.3. Avustralya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Yanlışlara Yönelik Sonuç ve Tartışma

Avustralya’nın Sidney şehrinde yaşayan Türklerin oluşturdukları Türkçe yazılı anlatım metinlerinde yaptıkları yanlışları betimlemeyi amaçlayan bu araştırmada 41 katılımcının yazılı metinleri incelenmiş ve çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda 951 dilsel ve bilişsel işleme, 342 iletişimsel, 230 yazım ve 178 noktalama yanlış tespit edilmiştir.

Dilsel özelliklerine göre yanlışların %27,97’si yazımsal, %4,2’si sözlüksel-anlamsal, %15,87’si sözdizimsel ve %51,94’ü biçimbilimseldir. Dilsel özelliklerine göre tespit edilen toplam 951 yanlışın 494’ünün biçimbilimsel yanlış olması dikkat çekicidir. Bu oran toplam yanlışların yarısından fazladır. Biçimbilimsel yanlışları sırasıyla yazımsal yanlışlar (267), sözdizimsel yanlışlar (151) ve sözlüksel-anlamsal (40) yanlışlar takip etmektedir.

Biçimbilimsel yanlışların fazla olması, Türkçenin biçimbilimsel yapı özelliğinin İngilizceden farklı olmasından (sondan eklemeli bir dil olması), bu yapıya ilişkin bilgilerin eksikliğinden ve yanlış öğrenilmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bütün bu durumlardan kaynaklı biçimbilimsel yanlışlar; eksiltme, ekleme, değiştirim ve yer değiştirme gibi bilişsel işleme türünden yanlışları da beraberinde getirmektedir. Literatürdeki pek çok yanlış çözümlemesi araştırmasında yazılı metinlerdeki biçimbilimsel yanlışların fazlalığı dikkat çekmektedir. Barzegar (2013)'ın yaptığı çalışmada belirtilen 105 yanlışın 92'si sözdizimsel-biçimbilimsel (syntactico-morphological errors) yanlışlardır. Bunun yanı sıra Çetinkaya (2015), çalışmasında saptadığı biçimbilimsel yanlışların (%51,93) toplam yanlışların yarısından fazla olduğunu belirtmiştir. Yağmur (1997), Avustralya Sydney'deki Türk göçmenler ile ilgili çalışmasında Türkiye'deki referans grup ile karşılaştırdığı Türk göçmenlerin (İngilizce dil becerilerine bakılmaksızın) Türkçede sözcüksel ve sözdizimsel anlamda kayıp yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Bilişsel işleme özelliklerine göre tespit edilen toplam 951 yanlışın %22,71'i eksiltme, %13,56'sı ekleme, %58,46'sı değiştirim, %5,25'i yer değiştirme türünde yanlışlardır. Değiştirim türündeki yanlışların diğerlerine oranla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Değiştirim türündeki yanlışların büyük çoğunluğunu yazımsal ve biçimbilimsel özellikteki yanlışlar oluşturmaktadır. Türkçe ve İngilizce sözcüklerin okunuş ve yazılışı konusundaki farklılıkların yazımsal değiştirim, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olma özelliğinin de biçimbilimsel değiştirim türündeki yanlışlara neden olduğu söylenebilir. Değiştirim (556) türündeki yanlışları eksiltme (216), ekleme (129) ve yer değiştirme (50) yanlışları takip etmektedir.

İletişimsel özelliklerine göre tespit edilen toplam 343 yanlışın %73,47'si bölümsel, %26,53'ü ise bütünsel yanlışlardır. Bölümsel yanlışların oranı bütünsel yanlışlara oranla oldukça fazladır. Katılımcıların yaptığı bölümsel yanlışlar genel olarak cümlelerin anlamını etkilemeyecek boyuttaki yazımsal yanlışlardan oluşurken, bütünsel yanlışlar cümlelerin anlamını ve anlaşılabilirliğini doğrudan etkileyen sözdizimsel ve sözlüksel anlamsal yanlışlardan oluşmaktadır.

Yazım ve noktalama özelliklerine göre tespit edilen toplam 408 yanlışın %56,37'si yazım, %43,63'ü ise noktalama yanlışlarıdır. Büyükkız ve Hasırcı (2013)'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki toplam 1282 yanlışın 570'i imla ve noktalama yanlışlarıdır. Yazım ve noktalama ile ilgili yanlışların, Türkçenin yazım ve noktalama

kurallarına ilişkin bilgilerin göz ardı edilmesi ya da bilinmemesine bağılı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Üniversite öncesi eğitim yaş grubuna dahil olan 10-17 ve sonrasına dahil edilen 18-25 arası yaş grubuna ilişkin yanlış türleri ve bu türlere ilişkin dağılım oranları sayısal anlamda büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Katılımcı grup için yaş artışıyla birlikte yazma eğitiminin üzerine anlamlı fark oluşturabilecek bir gelişim durumundan söz etmek mümkün görülmemektedir. Bu durumda katılımcıların Türkçede en başarısız oldukları dil becerilerine ilişkin görüşlerinin yer aldığı Tablo 72 referans gösterilerek eğitim hayatının bitişıyla birlikte yazmaya ihtiyaç duymama durumu, yazma becerisinin gelişimi yönündeki bir engel olarak bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca yazılı metin oluşturamayan katılımcıların yalnızca 1'i 18-25 yaş aralığında iken 9'u 10-17 yaş aralığında bulunmaktadır. Ayrıca yazılı metin oluşturamayan katılımcıların %50'sinin 2. eğitim basamağı olan ortaöğretim 1. kademedede bulunmaları oldukça dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra yazılı metin oluşturamayanların %60'ının Türkçe dersi almamış/alıyor olması da dikkat çekici sonuçlar arasındadır.

Katılımcılardan elde edilen yazılı anlatım metinlerinde tespit edilen yanlışların; Türkçe ve İngilizce arasındaki sesletim ve yazım farklılıklarının olması, Türkçe sözcüklerin yanlış telaffuz edilmesi, sözcüklerin bu şekilde öğrenilmesi ve kullanımının sürdürülmesi, Türkçe ve İngilizcenin tamamen farklı gramer yapılarına sahip olması (örneğin; Türkçenin İngilizceden farklı olarak sondan eklemeli bir biçimbilimsel ve farklı bir sözdizimsel yapıya sahip olması), Türkçe ve İngilizcede ortak olarak kullanılan sözcüklerin İngilizcedeki yazımının kullanılması, Türkçeden yana sözcük dağarcıklarının yeterli olmaması gibi durumlara bağılı olarak ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

Bütün bu tespitlerin yapılabilmesine imkân sağlayan yanlış çözümlemesidir. Corder (1974), yanlış çözümlemesinin dil eğitiminde yararlı olduğunu; öğretmenlere, ders programcılara, ders kitabı yazarlarına problem alanlarını açıkladığını belirtmektedir.

Yanlış çözümlemesi, görünürde yanlışların türleri ve sıklık bilgilerini ortaya koymaya sağlasa da temelde dil öğretim sürecinde rol alanlara dönüt sağlayan zengin içerikli bir veri depolama aracıdır. Dil öğretmenlere yanlışlar hakkında ayrıntılı bir veri kaynağı sağlayarak nitelikli dönütlerle dil öğrenenlerin yanlışlarını düzeltmelerini sağlarken aynı zamanda nasıl düzeltecekleri konusunda da bilgi sağlayabilir. Dil öğretim sürecinde neyin nasıl öğretileceği ile ilgili durumlar dil öğrenen, dili öğrenen kadar öğretim programı ve ders kitabı yazarlarını da ilgilendirmektedir. Dolayısıyla yanlış çözümlemesinin kendi doğal

yapısı içerisinde dil öğrenen, dili öğreten, ders kitabı ve öğretim programı yazarları gibi dil öğretim sürecine dâhil olan tüm kanallar arasında sistemli bir bağ oluşturulmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Bilim insanlarının dil bilinci ve kimlik oluşumu arasındaki bağı tam anlamıyla önemsememelerinin bir sonucu olarak, başka dillerdeki sözcüklerin kendi dilimizin ses yapısına uydurularak olduğu gibi alınıp kullanılmasına neden olduğu ve yabancı sözcüklerin dilimize yerleşmesinin önemli bir sorun olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada, Avustralya'nın Sidney şehrinde yaşayan Türklerden toplanan verilerden elde edilen bilgilere dayanarak çeşitli önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın, Avustralya'nın tüm bölgelerini kapsamasa da Türklerin en yoğun yaşadığı ve dinamik olduğu bölgelerin birinde yapılmış olması araştırma sonuçları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlara ilişkin Türk toplumuna (Türk ailelere ve çocuklarına), Türkçe öğreten öğretmenlere ve eğitim kurumlarına, ayrıca bu sahada araştırma yapacak olanlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Avustralya'da Yaşayan Türk Toplumuna (Türk Ailelere ve Çocuklarına) Yönelik Öneriler

Büyük dil devrimcisi Atatürk, kimliğin oluşumunun temelinde, özelde bireyin genelde de toplumun dil bilincinin oluşturulmasının yer aldığını düşünmekteydi. Buradan yola çıkılarak Avustralya'da yaşayan Türk toplumun en küçük parçası olan bireyin, bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu ailenin, ailelerin de bir araya gelerek oluşturduğu Türk toplumunun Türkçenin sürdürüm haritası olduğu söylenebilir.

Ailelerin dil ve kültürleriyle birlikte taşıdıkları Türk kimliklerini ne kadar korumak ve sürdürmek istediklerine bağlı olarak geleceğe yönelik kararlar almaları gerekmektedir. Örneğin; çocuklarının eğitimlerini önemsemeleri, bu doğrultuda plan yapmaları, önlem almaları ve baskın toplum içerisinde kendi kimliklerine (hem içinde bulundukları zaman için hem de geleceğe ilişkin) yön vermeleri beklenmektedir.

Avustralya'da yaşayan Türk toplumunun Türkçeyi sürdürebilmesindeki en önemli etkenlerden birinin aile ve aile bağları olduğu düşünülmektedir. Bölünmüş/parçalanmış ailelerin çocukları ile diğerleri arasında Türkçenin kullanımına yönelik farklar olduğu hem

aileler hem de öğretmenler tarafından dikkat çekilen konulardan biri olmuştur. Türkçenin baskın dil olan İngilizcenin yanında kendine kullanım alanı oluşturması gerekmektedir. Bu da ancak Türkçenin ilk olarak aile üyeleri içinde istikrarlı kullanımı ile sağlanabilir. Türkçenin aile içinde kullanımının, ana dili eğitimiyle desteklenmesi gerekmektedir. Aile içinde konuşulan Türkçeyi yeterli gören aileler çocuklarının Türkçe bildiğini kabul ederek onların Türkçe dersi almalarını yeterince desteklememektedir. Aile üyelerinden kulaktan dolma öğrenilen Türkçe, sözlü iletişim için kısmen yeterli olsa da okuma ve yazma becerilerinde yetersiz kalınmasına neden olmaktadır. Standart Türkçenin tüm beceri alanlarında yeterli düzeyde öğrenilmesi gerekmektedir.

Aileler Türkçeyi ana dilleri olarak kabul etmeli ve çocuklarına bu dili aktarım sorumluluğunu üstlenmelidir. Ayrıca Türkçeyi sevmeli, Türkçe bilmenin önemini hissetmeli ve çocuklarını da bu yönde motive etmelidirler. Aile içerisinde ana dili ediniminden sonra ana dili eğitiminin önemi ve gerekliliğini kabul etmeli, Türkçe dersi alması konusunda çocuklarını yönlendirmelidirler. Aileler, çocuklarının Türkçeye maruz kalacağı ortamları ve durumları arttırmalı, bu konuda kararlı bir tutum sergilemelidir. Türkçeye karşı olumsuz hiçbir tutuma yer verilmemelidir. Türkçe bilmenin önemi önce aile içerisinde kabul edilmeli, dile karşı sempati oluşturulmaya çalışılmalıdır. Sonraki adım eğitimcilere ve eğitim kurumlarına bırakılmalıdır.

Okul çağından önce evde, sonrasında ise okullarda ve sınıflarda Türkçe görsel ve yazılı materyallerin bulundurulması gerekmektedir. Okuma ve yazmayı henüz öğrenmemiş olan çocuğun evde Türkçe yazılı ve basılı materyalleri görmesi, böylelikle dilin yazılı haline aşina olması sağlanarak erken yaşta dil bilinci oluşturulmasına katkı sağlanabilir.

Avustralya’da Türkçenin yaşatılması ve aktarılması adına sorumluluk üstlenmiş olan Türk sivil toplum kuruluşları, dernekler, vakıflar, kurslar, tiyatro grupları, oyun grupları vb. topluluklara katılım ve üyelik durumu artmalı, düzenlenen etkinliklerde aktif görevler alınmalıdır. Bununla birlikte yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları arasında hoşgörüye dayalı bir ilişki ağının oluşması ve yaygınlaşması gerekmektedir.

Aileler çocuklarına ve dolayısıyla Türk toplumunun geleceğine rol model olduklarını unutmamalıdır.

5.2.2. Avustralya’da Türkçe Öğreten Öğretmenlere, Eğitim Kurumlarına ve Diğer Kurumlara Yönelik Öneriler

Dilin ekosistemi içerisinde yer alan tüm etmenlerin (dili konuşanlar, dili öğrenenler, dilin öğretildiği kurumlar, konuşulduğu mekânlar, dil planlayıcıları, dil politikaları, politikacılar, medya, hükümet vb.) dilin yaşatılmasındaki ve sürdürülmesindeki payı büyüktür. Bu nedenle her birine ayrı görevler düşmektedir.

Türkçenin Avustralya’da baskın dil olan İngilizce karşısında varlığını sürdürebilmesi adına iki dilli eğitim sürecinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda işlevselliği yüksek iki dilli eğitim modelleri çerçevesinde Türkçenin hem dil hem de kültürel olarak varlığı korunabilir. Devletlerin baskın dilin konuşulduğu ülkede kendi dillerinin korunmasına ve yürütülmesine ilişkin dil politikaları belirlemeleri ve benimsemeleri, sosyolojik, psikolojik, pedagojik vb. birçok açıdan stratejik girişimlerde bulunarak bu durumu desteklemeleri gerekmektedir. Avustralya’nın çok dilli ve çok kültürlü yapısı, Türkçenin korunması ve sürdürülmesiyle ilgili ciddi yapılanmalara gidilmesi bakımından oldukça elverişlidir. Çünkü azınlık dillerinin korunması ve devam ettirilmesiyle ilgili en büyük engellerden biri baskın dilin konuşulduğu ülkelerin benimsedikleri sert dil politikalarıdır. Bu bakımdan Türkçenin Avustralya’daki geleceği parlak dillerden biri olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda Türkçe iki dilli eğitim veren okulların sayısı arttırılmalı, kolej tipi okullar yerine Avustralya’daki tüm Türk çocuklarının eğitimi karşılayabilecek düzeye erişmiş ücretsiz eğitim veren okullar hizmet vermelidir. Etkili bir iki dilli eğitimin hem azınlık dili hem de baskın dili destekleyici nitelikte olduğu unutulmamalıdır. Uzun vadede gerçekleşebilecek ve oldukça külfetli olan bu durum öncesinde ise Türkçe dersleri için devlet eliyle cüzi miktarda değil yeterli ölçüde destek sağlanmalıdır.

Okulöncesi dönem, Türkçe edinimi bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle hem Türkçe hem de İngilizce eğitim veren okulöncesi eğitim kurumları açılmalıdır. Okulöncesi dönemdeki çocuklara özel görsel ve işitsel materyaller hazırlanmalı, şarkılara, tekerlemelere ağırlık verilmelidir.

Türkçe dersi verilen devlet okullarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, bu dersi Türk ve yabancı öğrencilerin birlikte alıyor olması dil öğretimi açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir. Türkçenin ana dilleri Türkçe olan bireylere öğretimi ile yabancı dil olarak öğretimi tamamen farklı alanlardır. Aynı ders planları ve içerikleriyle, ders kitaplarıyla, materyalleriyle ders alan bu iki gruba ait bireylerin ayrılması gerekmektedir.

Ana dili öğretiminin alanında uzman öğretmenler (ana dili ğreticileriyle), ana dili öğrenimine ihtiyaç hissettirecek nitelikte, modern ve etkili materyallerle, ihtiyaca cevap verir nitelikte, bilimsel dayanaklara göre temellendirilmiş, içerisinde kültürü de barındıran planlı ve programlı bir şekilde tek elden yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

Dil ğrenim süreci, öğrenenlere kuru bilgi yükleme yapma yerine, iletişimsel temelli, öğrencinin yaşadığı zamana ve ortama hitap ederek öğrenim sürecini ders sürecinden çıkarıp işelleştirme yoluna giden bir sosyal etkileşim süreci olmalıdır. Bu sürece etki eden tüm değişkenlerin; öğretmenler, öğrenme ortamı, materyaller vb. titizlikle seçilmesi ve hazırlanması gerekmektedir. Örneğin; dil eğitimini verecek olan öğretmenlerin baskın kültürün eğitim sistemine hâkim olmakla birlikte Türkçenin doğru ve etkin ğretilerebileceği pedagojik ve mesleki donanımına sahip olmaları, bu bakımdan bilgilerini güncel tutmaları beklenmektedir. Bunun yanı sıra Türkçe eğitimcisi olmaları öncelikli tercih olmalı, branşlarının Türkçe olmaması durumunda en az eğitim fakültesi mezunu olmalarına dikkat edilmelidir. Türkçe dersi veren öğretmenlere yılda en az bir defa hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmeli, fikir alış verişi yapılmalı, eğitim desteği sağlanmalıdır.

Nitelikli ve teknolojik donanımı sağlam dil derslikleri oluşturulmalıdır. Ders materyalleri, yalnızca ders kitaplarının sınırlı ve sıkıcı içerikleriyle kısıtlanmamalı, ders kitapları dil eğitiminin verildiği yaş grubuna ve yaşanılan ülkenin sosyolojik yapısına uygun nitelikte olmalı, baskın kültürün etkisiyle büyüyen çocukları yaşadıkları sosyal çevreden soyutlamadan onları kendi kültürleriyle birleştirebilmelidir. Türkçenin baskın kültür ile Türk kültürü arasında bağ kurabildiği, yaşanılan topluma uzak olmayan, dil öğrenene z güven aşılayan, ihtiyaa cevap verebilen güncellenmesi mümkün nitelikli ders materyalleri oluşturulmalıdır. Hedef kitleye uygun iki dilli basılı materyallerin (kitap, dergi, gazete vb.) sayısı arttırılarak seslendirilebilir.

Türk kültürü öğrencilere uygulamalı olarak aktarılmalı, özellikle küçük yaş gruplarında yaratıcı dramadan yararlanılmalıdır. Bunun yanı sıra Türk kültürünü tanıtan nitelikli çizgi filmlere, çeşitli yaş gruplarına uygun filmlere, dizilerin üretimine ve kullanımına ağrılık verilmelidir. Çünkü görsel-işitsel materyaller Türkçe ğretimi üzerindeki oldukça etkilidir.

Günlük hayatta en sık kullanılan sözcükler ve sözcük kalıplarının listesi çıkarılmalı, bu sözcüklerin öğretimine yönelik teknolojiyi temele alan materyaller hazırlanmalıdır. Bu sözcüklerin sesletimine yönelik çalışmalar da yapılmalıdır.

Baskın dil ve kültür içerisinde haftada bir iki saatlik Türkçe dersleri ile başarıya ulaşmak oldukça güçtür. Bu nedenle Türkçe derslerinin haftalık saatleri arttırılmalı ve hafta içerisinde yayılmalıdır. Dersler, ihtiyaç doğrultusunda düzenlenerek güncel tutulmalıdır. Öğrencilere, velilere ve öğretmenlere ihtiyaç analizleri uygulanmalıdır. Ayrıca dersler mutlaka uzman bir ekip tarafından denetlenmelidir. Türkçe dersleri hobi dersi, boş zaman dersi düşüncesinden çıkarılmalıdır.

Türkçe derslerinde teknolojinin el verdiği boyutlarda Türkiye ile iletişim ağı kurulmalıdır. Örneğin; Türkiye'deki başka bir sınıfla veya Türkçe dersine katkıda bulunabilecek kişilerle bağlantı kurularak canlı dersler, sohbetler yapılabilir. Bununla birlikte Türkçe öğretmeye yönelik çeşitli bilgisayar oyunları ve programları geliştirilmelidir. Yetişkinler için çevrim içi ücretsiz Türkçe kursları yapılmalıdır.

Öğrenci değişim programlarına, yaz okullarına ağırlık verilmeli böylelikle öğrencilerin motivasyonları arttırılmalıdır. İmkânlar ölçüsünde öğrencilerin mutlaka Türkiye'yi ziyaret etmeleri sağlanmalıdır. Bu ziyaretler bir proje kapsamında olabileceği gibi yarışma kapsamında ödül niteliğinde de olabilir. Kısacası Türkçeyi sevdirmek ve kullanmaya özendirici etkinliklere ağırlık vermek gerekmektedir.

Türkçeye yönelik sosyal ve kültürel etkinlik alanları genişletilmeli ve bu etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır. Dolaylı olarak değil doğrudan Türkçenin korunması ve sürdürülmesi ile ilgili olmasına dikkat edilmelidir. Etkinliklere katılımın yüksek olması ve Avustralya'daki tüm Türk vatandaşlarına ulaşabilmesi amacıyla devlet desteği sağlanmalıdır. Türk toplumunun her kesimini kucaklayan etkinliklere ev sahipliği yapacak kapsamlı bir kongre ve kültür merkezi oluşturulmalıdır. Öğrenciler de ebeveynler de sosyal ve kültürel etkinliklerle iç içe olmalıdır. Çocuklara ve gençlere bu etkinliklerin düzenlenmesinde sorumluluklar verilmelidir.

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları arasında hoşgörüye dayalı bir ilişki ağının oluşması, yaygınlaştırılması ve dilin ihtiyaç haline getirilmesi sürecinde öncelikli olarak karşılıklı iki ülkenin politikalarının, konsolosluklarının, göç edilen ülkedeki Türk sivil toplum kuruluşlarının, vakıflarının, derneklerinin, okullarının, politikacılarının ve medyasının üzerine düşen pek çok görev bulunmaktadır.

Türklerin yoğun olarak yaşadığı Yeni Güney Galler (New South Wales) ve Viktorya gibi bölgelerde Türkçe eğitime destek olması ve Türkçenin Avustralya'da akademik anlamda bir yer edinmesi bakımından en az bir üniversitede Türkoloji kürsüsü bulunmalıdır.

Avustralya’da yaşayan Türklerle ilgili çalışma yapmak isteyen Araştırmacılara yetkili kurum ve kişiler kolaylık sağlamalı ve destek olmalıdır.

Türk vatandaşlarının Türkçe ana dili eğitim haklarından verimli bir şekilde faydalanmaları ve eğitim ile ilgili ihtiyaçlarının eksiksiz olarak karşılanması için Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin gereken desteği göstermesi beklenmektedir.

Ayrıca çalışma kapsamında yapılan yanlış çözümlemesinden elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Türkçe ses yapısı ile İngilizce ses yapısı arasındaki farklılıklara karşılaştırmalı olarak dikkat çekip kavratılabilecek çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Türkçe ve İngilizceye ilişkin gramer özellikleri ve farklılıklarını içeren karşılaştırmalı bilgilerin verildiği çalışmalar yapılmalıdır.
- Türkçe sözcük dağarcığını geliştirici çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Kulaktan dolma veya ağız özelliklerine göre öğrenilen/öğretilen sözcüklerin yazılışının düzeltilmesine ilişkin çalışmalar yapılmalı bu sözcüklerin doğru yazımıyla ilgili listeler oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı metinleri, yanlış çözümlemesine göre incelenerek onlara dönüt verilmeli, eksikliği hissedilen konular için kişisel çalışmalara zemin hazırlanmalıdır.
- Yazma etkinliklerinin ilgi ve dikkat çekici konulardan oluşmasına dikkat edilmelidir.
- Yazma becerisi diğer becerilerle ilişkilendirilerek verilmelidir. Çünkü okuma, konuşma ve dinleme becerisindeki eksiklikler ve yanlışlar yazma becerisini de etkilemektedir. Örneğin; hikâye, masal, şarkı veya bir metin dinletilerek yazma çalışmaları yaptırılabilir. Böylelikle dinleme/anlamanın yanı sıra doğru seslendirme ve bunu yazıya dökebilme gibi bir dizi basamağın gerçekleştirilmesi sağlanabilir. (Yanlış telaffuzla öğrenilen sözcüklerin yanlış yazımının düzeltilmesi için, cümle oluşturmada doğru sözdizimi ve uygun sözcük seçimi için, doğru yazım ve noktalama örneklerinin görülmesi için diğer becerilere de ihtiyaç vardır).
- Yazma etkinlikleri işlevsel olmalı, öğretilmek istenilen ya da eksikliği hissedilen konuya ilişkin yapıyı ele almalıdır, karmaşık olmamalıdır.
- Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgiler sırasıyla, kolaydan zora nitelikli metin örnekleri ve etkinlikler aracılığıyla verilmelidir.

- Türkçenin dil ve yazı dizgesine yönelik bir plan geliştirilmelidir.

5.2.3. Avustralya’da Yaşayan Türklerle İlgili Çalışma Yapacak Olan Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yurt dışında yaşayan bireylerden ana dili ve toplum dilini bir arada kullanabilen çok dilli, çok kültürlü ve nitelikli bir Türk toplumu oluşturabilmek oldukça önemlidir. Bunu sağlayabilmek için dil eğitimi ve öğretimiyle ilgili yerinde ve doğru tespit edilmiş sorunlara yönelik çözüm önerileri içeren sağlam ve özverili bir sistemle temellendirilmiş bir dil politikasına ihtiyaç vardır. Dil politikalarının oluşturulma sürecinden önce araştırmacılara önemli görevler düşmektedir. Yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları dil politikalarına yön vermektedir. Bu nedenle araştırma sonuçları araştırmacılar tarafından şeffaf bir şekilde paylaşılmalı, çalışmalarda yeni yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Araştırmalarda daha güvenilir veriler elde etmek adına farklı veri toplama araçları geliştirilmeli veya kullanılmalıdır.

Genel anlamda yurt dışında yaşayan Türkler, özel anlamda ise Avustralya’da yaşayan Türkler ile ilgili çalışmalar nicelik bakımından artmalı, farklı örneklem grupları ve farklı dil becerileri üzerinden çeşitlenmelidir. Bu çalışmalarda yalnızca Türk çocuklarına değil onların Türkçe eğitimini yakından ve uzaktan ilgilendiren her kurum, kişi vb. çalışma alanına dâhil edilmelidir.

Avustralya ile ilgili çalışmalara daha sık yer verilmeli, araştırmacılara bu alanla ilgili destek sağlanmalıdır. Kişisel çabalardan çok devlet eliyle sağlanan destekler sonucu daha çok kuruma ve kişiye ulaşılabilceği, çalışmaların sayısını ve kalitesini arttırabileceği unutulmamalıdır.

KAYNAKLAR

- ACARA (2019). Australian Curriculum/Languages. ACARA: Australia. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10curriculum/languages/turkish/context-statement/> sayfasından erişilmiştir.
- ACARA (2020). The Australian Curriculum. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Akgündüz, A. (1993). Labour migration from Turkey to Western Europe (1960-1974): An analytical review. *Capital & Class*, 51, 153-194.
- Akıncı, M.A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilig*, 70, 20-58.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. 3. Ankara: TDK.
- Aktoprak, E. (2009). Ulusun tahayyülünde anadili. *Anadilde Eğitim Sempozyumu bildirileri*, 181-195.
- Altınkamaş, N. F. & Ağırdağ, O. (2014). Determinants of language use and attitudes among Turkish speakers in Flanders: A focus on generational difference. *Bilig*, 70, 59-80.
- Altınörs, A. (2000). *Dil felsefesi sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Aswegen, J. G. V. (2008). *Language Maintenance and Shift in Ethiopia: The Case of Maale*. (Master's Thesis), University of South Africa, Africa.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- Australian Government Department of Immigration and Citizenship. (2019). Community Information Summary-Turkey-born. https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/02_2014/turkey.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.
- Aytaş, G., ve Çeçen, A. (2014). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 77-89.
- Baker, C. (2011a). *Anne-babalar ve öğretmenler için rehber ikidilli eğitim*. İstanbul: Heyamola.
- Baker, C. (2011b). *Foundations of bilingual education*. Ontario: Multilingual Matters.
- Barnett, S., Yarosz, J. D., Thomas, J., Jung, K. ve Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 277-293.
- Barzegar, M. (2013). Persian Efl students' error analysis. *Asian Journal Of Social Sciences&Humanities*, 2(4), 322-334.
- Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2011). *Avrupa'da yaşayan Türkler- Yaz döneminde Türkiye'ye gelen Türkler örneği*. Ankara: T.C Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Bee Chin, N. & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: an advanced resource book*. Taylor & Francis.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Beykont, Z. F. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin dil eğitimi: Viktorya'da Türkçe öğretimi araştırması. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Bialystok, E. (2006). *Bilingualism in development*. New York: Cambridge University.
- Bican, G. (2017). *Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümünün iki dillilik temelinde incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bican, G. ve Demir, N. (2018). Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil baskınlığının iki dillilik temelinde incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 131-155.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt.

- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University.
- Brizic, K. & Yagmur, K. (2008). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts. M. Barni & G. Extra (Eds.), *Mapping linguistic diversity in an emigration and immigration context: Case studies on Turkey and Austria* (pp. 245-263). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Buran, A. & Yüksel Çak, B. (2012). *Türkiye’de diller ve etnik gruplar*. Ankara: Akçağ.
- Büyükkız, K.K. & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. New York: Longman.
- CEFR (Common European Framework Reference). (2013). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Ceyhan M. A. & Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ceylan, Y. (2016). Çokkültürlülük Avrupa modelleri (almanya örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1207-1215.
- Clyne, M. (2011). Multilingualism, multiculturalism and integration. M. Clyne & James Jupp (Ed.), *Multiculturalism and Integration* içinde (s. 53-71). ANU.
- Coleman, J. 2012. Moving beyond an ‘instrumental’ role for the first languages of English language learners. *TESOL in Context*, 22(1), 18–37.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners’ errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- Corder, S. P. (1974). *Error Analysis*. J. P. B. Allen and S. P. Corder (Ed.) *Techniques in applied linguistics (The Edinburgh course in applied linguistics – 3)* içinde (s. 122-154). London: Oxford University.

- Cross, R. (2009). A sociocultural framework for language policy and planning. *Language Problems & Language Planning*, 33(1), 22-42.
- Culturally Responsive Palliative Care. (2013). Turkish Community Cultural Profile. Victoria.
- Crystal, D. (2015). *Dillerin katli*. (G. Cansız, Çev.). İstanbul: Profil.
- Çakır, M. (2016). Çok kültürlü ortamlardaki çocuklara Türkçe öğretimi ve bireysel iki dillilik. *III. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı bildirileri*, 67-103.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.
- Çetinkaya, G., Bayat, N. ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 85-98.
- Çetinkaya, S. (2017). Çok dillilik ve kimlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50), 371-377.
- Çolak Bostancı, G. (2014). Amerika'daki birinci ve ikinci kuşak Türklerin dil tercihleri, sürdürümleri, tutumları ve etnik dilsel canlılıkları. *Bilig*, 70, 105-130.
- Dağdeviren Kırmızı, G. (2015). *Emotional and functional attitudes of native speakers towards Gagauz as an endangered language*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından> erişilmiştir.
- Dede, M. (1985). Yabancı dil öğretiminde karşılaştırmalı dil bilim ve yanlış çözümlemesinin yeri. *Türk Dili Dergisi-Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 47(379-380), 123-135.
- Demir, N. (2005). Türkiye'nin bekçisi Türkçedir. *Türk Yurdu*, 25(210) 133-134.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: DER.
- Demirdöven, G. H., Okur, A. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri. (Duisburg/Essen Üniversitesi Örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 774-805.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.

- Department of Immigration and Border Protection. (2016). Avustralya’da yaşam-
Avustralya değerleri ve prensipleri. Australian Government.
- Durmuş, M. (2017). Kimlik, dil ve öteki ilişkisi açısından Türkçenin konumlandırılması.
Türk Dili, (782), 17-26.
- Dweik, B. S. (2000). Linguistic and cultural maintenance among the Chechens of Jordan.
Language, Culture and Curriculum, 13(2), 184-196.
- Eker, S. (2007). Toplum-dilbilim, dil planlamaları ve kamu mensuplarının dil kullanımı.
Gazi Türkiyat, (1), 127-135.
- Elley, J., Inglis C. (1995). Ethnicity and gender: The two worlds of Australian Turkish
youth. *Ethnic minority youth in Australia*. 193-202.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Enstice, E. M. (2012). *Perceptions of bilingualism and home language maintenance and
loss: A study of Latino parents at a San Francisco bay area elementary charter
school*. (Doctoral Dissertation). The University of San Francisco, San Francisco.
- Ergil, D. (1995). Çokkültürlülük ve çokdillilik. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3),
159-165.
- Ethnologue. (2020). Profile of language vitality of Australia.
<https://www.ethnologue.com/vitality/AU> sayfasından erişilmiştir.
- Fishman, J.A. (1965). Who speaks what language to whom and when. *La Linguistique*, 2,
67-88.
- Fishman, J.A. (2001). 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United
States. *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource*. Ed. J. K.
Peyton, D. A. Ranard ve S. McGinnis. McHenry, IL: Center for Applied
Linguistics and by Delta Systems. 81-97.
- Fuller, E. E. (1982). *A study of Navajo language maintenance and shift*. (Doctoral
Dissertation). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Gerda, M. (1993). *Multilingualism and nation building multilingual matters*. Bristol:
Multilingual matters.

- Giles, H., Bourhis, R.Y., Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. Giles, H. (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307-348). London: Academic.
- Göç Terimleri Sözlüğü (2009). Cenevre: IOM (Uluslararası Göç Örgütü)
- Grosjean, F. (2009). What parents want to know about bilingualism. *The Bilingual Family Newsletter*, 26(4), 1-6.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Massachusetts: Harvard University.
- Grosjean, F. & Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gün, M. & Memiş, M. R. (2019). Türkçe öğretiminin amacı ve temel ilkeleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s.23-45). Ankara: Nobel.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü.
- Hasyim, S. (2002). Error analysis in the teaching of English. 4(1), 42-50.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study of bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Haznedar, B. (2018). *Avrupa'da başka dilleri konuşanlar: Yetişkin yaştaki göçmenler ve göçmenlerle çalışan öğretmenlerin eğitimi*. Newcastle upon tyne: Newcastle Üniversitesi.
- Hudyma, K. (2012). *Language maintenance and shift: Case study of Ukrainian in Saskatchewan*. (Master's Thesis). University of Saskatchewan, Saskatoon.
- Hull, R., Vaid, J. (2007). Bilingual language lateralization: A meta-analytic tale of two hemispheres. *Neuropsychologia*, 45, 1987-2008.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. İstanbul: Gündoğan.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- İnan, A. M. (2012). *Çok-kültürlülük tartışmaları bağlamında Avustralya'da yaşayan Türklerin kimlik algısı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- İnan, K. (2018). *Kazakistan'da yaşayan Ahıska Türklerinde Türkçe ana dili bağlılığı*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından) sayfasından erişilmiştir.
- Inglis, C., Akgonul, S., & Tapia, S. (2009). Turks Abroad: Settlers, citizens, transnationals. *International Journal on Multicultural Societies*, 11(2), 104-118.
- İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. (1949). *T.C. Resmi Gazete*, 7217, 27 Mayıs 1949.
- İstanbul Ticaret Odası. (1998). Avustralya ülke etüdü. İstanbul Ticaret Odası.
- İşcan, A., Aktürk, Y. (2014). Televizyon dizilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı: Seksenler dizisi örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 234-246.
- Jupp, J. (2002). *From White Australia to woomera the story of Australian Immigration*. New York: Cambridge University.
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (717), 222-228.
- Karababa, C., Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 155-166.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kelağa Achmet, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keshavarz, M. H. (2011). *Contrastive analysis and error analysis*. Tehran: Rahnama.
- Kırbaş, G., Doğanay, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğreniminde dizi ve filmler. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 1052-1061.
- Kırmızı, B. (2016). Almanca bölümü öğrencilerinin Almanca yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(4), 90-100.
- König, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil türleri kavramları üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (1), 59-70.

- Kroll, J.F., Bobb, S.C., Wodniecka, Z. (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2), 119-135.
- Kroll, J.F., Bobb, S.C., Misra, M., Guo, T. (2008). Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*. 128(3), 416-430.
- Küçük, S. (2011). Kùltürler arası öğrenme üzerine bir kavram-model denemesi ve Türkçe ders kitapları. *TÜBAR*, (29), 227-260.
- Lambert, W. E. (1977). Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social and educational implications* içinde (s. 15-28). New York: Academic.
- Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.
- Maftoon, P. & Shakibafar, M. (2011). Who is a bilingual? *Journal of English Studies*, 1(2), 79-85.
- Map of Australia (2019, Aralık). *Nations Online*. <https://www.nationsonline.org/oneworld/map/australia-political-map.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Mete, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortam farkının yeterliklere verilen önem derecesine etkisi, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 171-192.
- Mete, F., Kalfa, M. (2020). Turkish teaching to Turkish children living abroad: Investigation of listening comprehension. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 357-367.
- Meuter, R., Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language*, 40(1), 25-40.
- MFA. (2015). Türkiye Cumhuriyeti Melbourne Başkonsolosluğu. Türkiye Avustralya Siyasi İlişkiler. <http://melburn.bk.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/231912> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İki dillilik ve Türkçe öğretimine genel bir bakış*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü.

- Moaddab, P. (2012). Suitable time, circumstances and strategies of teaching language in multilingual society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46), 5270-5273.
- Mortan, K., Sarfati, M. (2014). *Vatan olan gurbet- Avustralya işçi göçünün 45. yılı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices*. Cornwall: Blackwell.
- National Museum Australia. (2019). White Australia Policy. <https://www.nma.gov.au/defining-moments/resources/white-australia-policy> sayfasından erişilmiştir.
- National Museum Australia. (2019). End of the White Australia Policy. <https://www.nma.gov.au/defining-moments/resources/end-of-the-white-australia-policy> sayfasından erişilmiştir.
- Nettle, D. (2002). *Kaybolan sesler, dünya dillerinin yok oluş süreci*. İstanbul: Oğlak Bilimsel.
- NSW Federation of Community Languages Schools (2020). Turkish Language Schools. <https://education.nsw.gov.au/public-schools/community-languages-schools/schools/turkish-language-schools> sayfasından erişilmiştir.
- Okur, A. (2014). Language use of Turkish speaking communities in the United Kingdom (A case study according to the views of families, teachers and students). *International Online Journal of Education Sciences*, 6(2), 292-306.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Otçu, Bahar G. (2009). *Language maintenance and cultural identity construction in a Turkish Saturday School in New York City*. (Doctoral Dissertation). Columbia University, New York.
- Önem, E. (2011). Bireysel dil kullanımını etkileyen etkenler. *Dil Dergisi*, (152), 57-67.
- Özdemir, S., (2016). İskoçya’da yaşayan Türklerin dil kullanımları ve dil tercihlerinde bireysel etmenler. *Turkish Studies*, 11(4), 761-782.
- Parlak, H. & Alkan, F. (2014). Avustralya’da ilkökul düzeyindeki Türk öğrencilerin ana dil ediniminde aile ve okul etkileşimi. *Turkish Studies*, 9(9), 855-869.

- Parlak, H., Avara, H. (2012). Avustralya/Viktorya'nın dil ve eğitim politikası çerçevesinde Türkçenin öğretimi. *Turkish Studies*, 7(1), 1825-1833.
- Parlak, H. (2014a). Avustralya'daki Türk ailelerin ana dil edinimi üzerindeki rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(32), 9-31.
- Parlak, H. (2014b). Avustralya'da Türkçenin 10. sınıf düzeyinde durumu ve öğretimi. *Dil Araştırmaları*, 161-183.
- Patton, M.Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Picq, P., Sagart, L., Dehaene, G., Lestienne, C. (2014). *Dilin en güzel tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *ZfWT*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2011). *Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye yönelik tutumları ve yazma becerileri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. (Translated by Lars Malmberg ve David Crane). Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sridhar, S. N. (1975). Contrastive analysis, error analysis and interlanguage. *Reading English as a Second Language*, 1, 1-35.
- Subhan, S. (2007). *Heritage language maintenance among Bangladeshi immigrants in Toronto*. (Doctoral Dissertation). Northern Arizona University, Arizona.
- Şimşek, M. R. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde film-temelli öğretim etkinlikleri geliştirme: Bütünleştirilmiş beceri yaklaşımı, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 319- 330.
- Şimşir, B. N. (1997). *Avustralya Türk basını*. Ankara: Ümit.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK, (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.

- TDK. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. www.tdk.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Tekin, N. M. (2013). Avrupa’da ortak kimlik arayışı ve bu arayışın Türk birliği sağlama önerilerine yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(26), 539-560.
- Tezcan, M. (2000). *Dış göç ve eğitim*. Ankara: Anı.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı. (2019). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşları*. http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa sayfasından erişilmiştir.
- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları. *Dil Dergisi*, 135, 28-44.
- Uysal, B. (2019). Dil eğitiminin disiplinler arası kavramları. Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Pegem.
- Uysal, B. (2019). Dil eğitiminin kavram alanını oluşturan başlıca disiplinler. Ü. Şen (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Pegem.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun. (1983). T.C. *Resmî Gazete*, 2923, 14 Ekim 1983.
- Yağmur, K. & Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.
- Yagmur, K. (1997). *First language attrition among Turkish speakers in Sydney*. Tilburg: Tilburg University.
- Yagmur, K. (2004). Language maintenance patterns of Turkish immigrant communities in Australia and Western Europe: The impact of majority attitudes on ethnolinguistic vitality perceptions. *International Journal of the Sociology of Language*, 165, 121-142.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil dergisi*, 135, 60-76.
- Yagmur, K. (2014). Intergenerational differences in acculturation orientations of Turkish speakers in Australia. *Bilig*, 70, 237-258.

- Yağmur, K. (2017). Avustralya'daki Türk Göçmen Grubunun Sosyal ve Dilsel Dil Özellikleri. <https://www.turkcenindirilisi.com/turk-dunyasi/avustralyadaki-turk-gocmen-grubunun-sosyal-ve-dilsel-dil-ozellikleri-doc-dr-kutlay-yagmur-h71005.html>. sayfasından erişilmiştir.
- Yagmur, K., De Bot, K. & Korzilius, H. (1999). Language attrition, language shift and ethnolinguistic vitality of Turkish in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(1), 51-69.
- Yagmur, K. & van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and Language Orientations of Turkish Immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43 (7), 1110-1130.
- Yalınkılıç, K. & Yağmur, K. (2014). Batı Trakya Türklerinin anadillerine ve kültürlerine karşı tutumları. *Bilig*, 70, 283-308.
- Yalınkılıç, K. (2013). *Bulgaristan Kırcalı Türklerinin dil durumu- toplumdilbilimsel bir inceleme*. (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yazıcı, Z. & Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 145-158.
- Yazıcı, Z., Genç İter, B. & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18(3), 259-268.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, M., Öztürk, S. (2013) Almanya'da ilkokulda (Grundschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(2), 139-155.

- Yılmaz, F. & Bircan, D. (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümleme yöntemi” ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 113-126.
- Yılmaz, F., Irşi, A. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde tv dizilerinin kullanımı. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(2), 144-157.
- Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2019). Türkiye-Avustralya İş Gücü Antlaşmasının Yıldönümü. <https://www.ytb.gov.tr/ozel-gunler/turkiye-avustralya-isgucu-antlasmasin-in-yildonumu> sayfasından erişilmiştir.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- Zeng, D. (1997). *Language maintenance and language shift among Chinese American young adults in the Greater New York city area*. (Doctoral Dissertation). State University of New York, New York.

EKLER

EK 1. Öğrenci Görüşme Formu

1

Değerli katılımcılar,

Bu araştırmada Avustralya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkiye Türkçesini öğrenme durumları incelenmektedir. Araştırmanın amacı, Avustralya'da yaşayan iki dilli Türk bireylerin ana dilleri olan Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarını ortaya koyarak Türkçe eğitimine ışık tutmaktır. Sizden beklenen, görüşme sorularına içtenlikle cevap vermenizdir. Vereceğiniz cevaplardan elde edilecek veriler, bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Ankette hem seçenekli hem de açık uçlu sorular bulunmaktadır. Seçenekli sorularda size uygun olanı işaretlemeniz, açık uçlu sorularda da sorulan soruyu kendi fikirleriniz doğrultusunda cevaplamanız beklenmektedir. Verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Araştırmaya vakit ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Araştırma Görevlisi
e-posta: merve6parmak@hotmail.com
Tel: +905063217826

Kişisel Bilgiler		
1.	Cinsiyetiniz	() Kız () Erkek
2.	Yaşınız	
3.	Sınıfınız/Eğitim durumunuz	
4.	Doğum yeriniz	() Türkiye () Avustralya () Diğer (Lütfen belirtiniz)
5.	Hangi ülke vatandaşısınız?	() Türkiye () Avustralya () Diğer (Lütfen belirtiniz)
6.	Annenizin eğitim durumu nedir?	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü () Yok
7.	Babanızın eğitim durumu nedir?	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü () Yok
8.	Kaç kardeşiniz var?	
9.	Avustralya'ya kaç yaşında geldiniz?	

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

2

Dil ve Kimlik Aidiyeti								
10.	Ana diliniz nedir?							
11.	İlk öğrendiğiniz dil nedir?							
12.	Size göre ana dili ne demektir? (ilk öğrendiğim dil, annemden öğrendiğim dil vb.)							
13.	Ana diliniz dışında bildiğiniz dil/diller var mıdır? Varsa belirtiniz.							
14.	Kendinizi nereli hissediyorsunuz? (Avustralyalı, Türk, hiçbir yer vb.)							
15.	Avustralya'da kendinizi ne olarak adlandırıyorsunuz? (Göçmen vatandaş vb.)							
16.	Kendinizi en iyi hangi dilde ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)	
17.	Size göre Türkçe öğrenmenin/bilmenin önemi nedir?							
18.	Türkiye'ye hiç dönmeyecek olsaydınız yine de Türkçe bilmek ister miydiniz? Neden?							
Dil Tercihleri								
19.	Kimlerle hangi dilde iletişim kuruyorsunuz?		Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
	Anne :							
	Baba :							
	Kardeş/Kardeşler :							
	Avustralya'daki akrabalar:							
	Arkadaşlar :							

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

3

		Komşular :													
		Diğer kişiler (Lütfen belirtiniz).....													
20.	Sizinle Türkçe olarak iletişime geçen birine hangi dilde cevap verirsiniz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)								
21.	Yalnızca Türkçe olarak iletişime geçtiğiniz biri/birileri var mıdır? Varsa ya da yoksa sebebini belirtiniz. Örneğin; Var ama Türkçeyi tercih etmiyor/etmiyoruz. Var çünkü yalnız Türkçe biliyor. Var, İngilizce biliyor ama Türkçe konuşmamı istiyor vb.)														
22.	Türkçe konuşurken veya yazarken İngilizce sözcükler kullanmaya ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?														
23.	Aşağıda verilen durumlarda hangi dili kullanırsınız?														
		Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)								
	Televizyon izlerken														
	Film izlerken														
	Cep telefonu kullanırken														
	Bilgisayar/tablet vb. kullanırken														
	Radio dinlerken														
	Sosyal medya (facebook, twitter, instagram, whatsapp, skype vb.) kullanırken														
	Gazete okurken														
	Dergi okurken														
	Kitap okurken														
	Müzik dinlerken														
	Oyun oynarken														
	Herhangi bir şey not alırken (market listesi, mesaj vb.)														
	Güncel konulardan bahsederken														
	Dua ederken														
	Rüya görürken (hangi dilde rüya görüyorsunuz)														
	Canınız yandığında														
	Sinirlendiğinizde														

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

4

24.	Avustralya'da bulunan akrabalarınız var mıdır? Varsa kim olduklarını yazınız. (Amca, dayı, hala, teyze, dede, nine vb.)								
25.	Türkçe konuşan arkadaşlarınız, akrabalarınız ve komşularınızla ne sıklıkta görüşüyorsunuz?		Her gün	Haftada birkaç gün	Haftada bir gün	Ayda bir gün	Ayda birkaç gün	Görüşmüyorum	Diğer :
	Arkadaşlarımla								
	Akrabalarımla								
	Komşularımla								
26.	Türkçe konuşan arkadaşlarınız, akrabalarınız ve komşularınızla genellikle nerede görüşüyorsunuz?		Arkadaşlarımla	Akrabalarımla	Komşularımla				
	Ev								
	Dernek								
	Cami								
	Okul								
	Kafeterya/Lokanta/Restoran								
	Sokak/Park								
	Görüşmüyorum								
	Diğer (Neresi olduğunu belirtiniz)								
									
Türkiye ile İletişim									
27.	Daha önce hiç Türkiye'ye gittiniz mi? (Cevabınız Evet ise 31, 32, 33, 34, 36. soruları da cevaplayınız)								
28.	Türkiye'ye ne sıklıkta gidiyorsunuz?								
29.	Türkiye'ye gittiğinizde ne kadar kalıyorsunuz?								
30.	Türkiye'ye hangi amaçla gidiyorsunuz?								
31.	Türkiye'ye gittiğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Neden? (Örneğin; yabancılık hissediyor musunuz?)								

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

5

32.	Türkiye’de kalıcı olarak yaşamak ister misiniz? Neden?						
33.	Türkiye ile ilgili özlediğiniz herhangi bir şey var mı? (Kişi, nesne, eylem vb.)						
34.	Türkiye ile ilgili haberleri takip ediyor musunuz? Nerelerden takip ediyorsunuz? (Televizyon, gazete, internet vb.)						
35.	Türkiye ile ilgili haberleri hangi dilde takip ediyorsunuz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
36.	İzlediğiniz Türkçe televizyon programları var mıdır? Varsa belirtiniz.	☐ İzlediğim Türkçe televizyon programı yok. ☐ İzlediğim Türkçe televizyon programları şunlardır: ☐ Magazin ☐ Spor ☐ Güncel haberler ☐ Yarışma programları ☐ Evlilik programları ☐ Dizi/ film ☐ Belgesel ☐ Finans ☐ Eğitim ☐ Siyaset ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)					
Türkçe Dersi							
37.	Türkçe dersi aldınız mı/alıyor musunuz? (Aldıysanız/alıyorsanız 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50. soruları cevaplayınız)						
38.	Türkçe dersini nereden alıyorsunuz?						
39.	Ne kadar süredir Türkçe dersi alıyorsunuz?						
40.	Ne sıklıkla Türkçe dersi alıyorsunuz?		Her gün	Haftada bir defa	Haftada birkaç defa	Ayda bir defa	Ayda birkaç defa
	1 saat						
	2 saat						
	2 saat ve üzeri						

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

6

41.	Türkçe derslerine düzenli bir şekilde devam ediyor musunuz?	
42.	Türkçe dersi ile ilgili düşünceleriniz nedir? (Örneğin; ders içeriği, ders saatleri, öğretmenler, materyaller vb.)	
43.	Türkçe derslerini yeterli buluyor musunuz?	
44.	Türkçe dersi almak önemli midir? Neden?	
45.	Türkçe derslerinde materyal kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız (ders kitabı dışında) ne olduğunu belirtiniz.	
46.	Türkçe derslerinde ne öğrenmek isterdiniz?	
47.	Türkçe dersleri dışında Türkçenizi geliştirmeye katkı sağlayan bir etkinliğiniz/faaliyetiniz var mıdır? (Türkçe oyunlar oynuyorum, kitap okuyorum, dizi izliyorum vb.)	
Türkçe Dil Becerileri		
48.	Türkçede en çok hangi beceriyi kullanmaya ihtiyaç duyuyorsunuz? Neden?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma ☐ İhtiyaç duymuyorum Çünkü
49.	Türkçede en az hangi beceriyi kullanmaya ihtiyaç duyuyorsunuz? Neden?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma ☐ İhtiyaç duymuyorum Çünkü

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

7

50.	Türkçede en başarılı olduğunuz becerinin hangisi/hangileri olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma Çünkü
51.	Türkçede en başarısız olduğunuz becerinin hangisi/hangileri olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma Çünkü
52.	Türkçe yeterliliğiniz ne düzeydedir?	☐ İyi derece okurum ve yazarım ☐ İyi derecede anlarım ve konuşurum ☐ İyi derecede okurum ve biraz yazarım ☐ İyi derecede anlarım ve biraz konuşurum ☐ İyi derecede okurum ve yazamam ☐ İyi derecede anlarım ve konuşamam ☐ Biraz okurum ve iyi derecede yazarım ☐ Biraz okurum ve biraz yazarım ☐ Biraz anlarım ve biraz konuşurum ☐ Biraz okurum ve yazamam ☐ Biraz anlarım ve konuşamam ☐ Hiç okuyamam ve yazamam
Kültürel Aidiyet		
53.	İsminiz Türkçe ¹ midir?	
54.	İsminizin Türkçe olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	☐ Memnunum ☐ Memnunum ve bu benim için çok önemli ☐ Türkçe olması çok da önemli değil ☐ Adımın Türkçe olmasını istemezdim ☐ Adımın İngilizce olmasını isterdim ☐ Türkçe adımın yanında bir de İngilizce adımın olmasını isterdim ☐ Adım Türkçe değil
55.	Türk kültürü denince aklınıza gelen üç kelimeyi söyleyiniz.	1- 2- 3-
56.	Türkiye'nin dinî ve millî bayramlarını kutluyor musunuz? Kutluyorsanız bu günlerde neler yaptığınızı belirtiniz.	☐ Kutlamıyoruz ☐ Kutluyoruz

¹ Türkiye'de ve Türk kültüründe kullanılan bir isim.

EK 1. (devam) Öğrenci Görüşme Formu

8

57.	Avustralya'nın dinî ve millî bayramlarını kutluyor musunuz? Kutluyorsanız bu günlerde neler yaptığınızı belirtiniz.	() Kutlamıyoruz () Kutluyoruz
58.	Avustralya'da doğum, ölüm, düğün ya da bayram gibi durumlarda Türk gelenek ve göreneklerine dair neler yapılıyor? (<u>Gözlemlerinizi belirtiniz</u>)	Doğum..... Cenaze..... Bayram..... Düğün.....
59.	Türkiye ve Avustralya gelenek ve göreneklerinden en sevdiklerinizi belirtiniz.	Türkiye Avustralya
60.	Anne ve babası Türk olduğu halde hiç Türkçe bilmeyen bir tanıdığınız var mı? Bu durum hakkında ne düşünüyorsunuz? (<u>Nedenini belirtiniz</u>)	

EK 2. Ebeveyn Görüşme Formu

1

Değerli aileler,

Bu araştırmada Avustralya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkiye Türkçesini öğrenme durumları incelenmektedir. Araştırmanın amacı, Avustralya'da yaşayan iki dilli Türk bireylerin ana dilleri olan Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarını ortaya koyarak Türkçe eğitimine ışık tutmaktır. Sizden beklenen, görüşme sorularına içtenlikle cevap vermenizdir. Vereceğiniz cevaplardan elde edilecek veriler, bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Ankette hem seçenekli hem de açık uçlu sorular bulunmaktadır. Seçenekli sorularda size uygun olanı işaretlemeniz, açık uçlu sorularda da sorulan soruyu kendi fikirleriniz doğrultusunda cevaplamanız beklenmektedir. Verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Araştırmaya vakit ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Araştırma Görevlisi
e-posta: merve6parmak@hotmail.com
Tel: +905063217826

Kişisel Bilgiler		
1.	Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
2.	Yaşınız	
3.	Doğum yeriniz	() Türkiye () Avustralya () Diğer(Lütfen belirtiniz)
4.	Eğitim durumunuz	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü () Yok
5.	Hangi ülke vatandaşısınız?	() Türkiye () Avustralya () Diğer (Lütfen belirtiniz)
6.	Eşiniz Türk ise bu sizin için bilinçli yapılan bir tercih midir? Neden?	
7.	Avustralya'ya ne zaman geldiniz? (Yıl olarak belirtiniz. Örneğin; 1993)	
8.	Avustralya'ya ilk gelen aile üyeniz kimdir? (anne, baba, amca, hala, dayı, teyze vb.)	
9.	Avustralya'ya geliş sebebiniz nedir? (aile birleşimi, eğitim, iş vb.)	

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

2

Dil ve Kimlik Aidiyeti							
10.	Ana diliniz nedir?						
11.	İlk öğrendiğiniz dil nedir?						
12.	Size göre ana dili ne demektir? (ilk öğrendiğim dil, annemden öğrendiğim dil vb.)						
13.	Ana diliniz dışında bildiğiniz dil/diller var mıdır? Varsa belirtiniz.						
14.	Kendinizi nereli hissediyorsunuz? (Avustralyalı, Türk, hiçbir yer vb.)						
15.	Avustralya'da kendinizi ne olarak adlandırıyorsunuz? (Göçmen vatandaş vb.)						
16.	Kendinizi en iyi hangi dilde ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
17.	Size göre Türkçe öğrenmenin/bilmenin önemi nedir?						
18.	Türkiye'ye hiç dönmeyecek olsaydınız yine de Türkçe bilmek ister miydiniz? Neden?						
Dil Tercihleri							
19.	Okula başlamadan önce çocuğunuzla kim ilgilendi? Hangi dilde konuşuyordu?						
20.	Çocuğunuz/çocuklarınızla hangi dili kullanmayı tercih ediyorsunuz? (Yalnızca sizin çocuğunuzla hangi dilde iletişime geçtiğinizi belirtiniz. Çocuğunuzun sizinle hangi dille iletişime geçtiği ile ilgili aşağıdaki soruyu cevaplayınız)						

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

3

21.	Çocuğunuz/çocuklarınızla Türkçe olarak iletişime geçtiğinizde size hangi dilde cevap verdiklerini belirtiniz.	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)		
22.	Kimlerle hangi dilde iletişim kuruyorsunuz?			Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
	Anne :								
	Baba :								
	Eş :								
	Kardeş/Kardeşler :								
	Çocuk/Çocuklar:								
	Avustralya'daki akrabalar:								
	Arkadaşlar :								
	Komşular :								
	Diğer kişiler (Lütfen belirtiniz)..... :								
23.	Sizinle Türkçe olarak iletişime geçen birine hangi dilde cevap verirsiniz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)		
24.	Yalnızca Türkçe olarak iletişime geçtiğiniz biri/birileri var mıdır? Varsa ya da yoksa sebebini belirtiniz. Örneğin; Var ama Türkçeyi tercih etmiyor/etmiyoruz. Var çünkü yalnız Türkçe biliyor. Var, İngilizce biliyor ama Türkçe konuşmamı istiyor vb.)								
25.	Türkçe konuşurken veya yazarken İngilizce sözcükler kullanmaya ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?								

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

4

26. Aşağıda verilen durumlarda hangi dili kullanırsınız?							
	Yalnız Türkçe	Genellikle Türkçe	Hem Türkçe hem İngilizce	Yalnız İngilizce	Genellikle İngilizce	Diğer diller (.....)	
Televizyon izlerken							
Film izlerken							
Cep telefonu kullanırken							
Bilgisayar/tablet vb. kullanırken							
Radyo dinlerken							
Sosyal medya (facebook, twitter, instagram, whatsapp, skype vb.) kullanırken							
Gazete okurken							
Dergi okurken							
Kitap okurken							
Müzik dinlerken							
Oyun oynarken							
Herhangi bir şey not alırken (market listesi, mesaj vb.)							
Güncel konulardan bahsederken							
Dua ederken							
Rüya görürken (hangi dilde rüya görüyorsunuz)							
Canınız yandığında							
Sinirlendiğinizde							
27. Avustralya'da bulunan akrabalarınız var mıdır? Varsa yakınlık derecelerini belirtiniz. (amca, dayı, hala, teyze, dede, nine vb.)							
28. Türkçe konuşan arkadaşlarınız, akrabalarınız ve/veya komşularınızla ne sıklıkta görüşüyorsunuz?	Her gün	Haftada birkaç gün	Haftada bir gün	Ayda bir gün	Ayda birkaç gün	Görüşmüyorum	Diğer :.....
Arkadaşlarımla							
Akrabalarımla							
Komşularımla							
29. Türkçe konuşan arkadaşlarınız, akrabalarınız ve komşularınızla genellikle nerede görüşüyorsunuz?	Arkadaşlarımla		Akrabalarımla		Komşularımla		
Ev							
Dernek							
Cami							
Okul							
Kafeterya/ Lokanta							
Restoran							
Sokak/Park							
İş yeri							
Görüşmüyorum							

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

5

		Diğer (Neresi olduğunu belirtiniz).....					
Türkiye ile İletişim							
30.	Daha önce Türkiye'ye gittiniz mi?						
31.	Türkiye'ye ne sıklıkta gidiyorsunuz?						
32.	Türkiye'ye gittiğinizde ne kadar kalıyorsunuz?						
33.	Türkiye'ye hangi amaçla gidiyorsunuz?						
34.	Türkiye'ye gittiğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Neden? (Örneğin; yabancılık hissediyor musunuz?)						
35.	Türkiye'de kalıcı olarak yaşamak ister misiniz? Neden?						
36.	Türkiye ile ilgili özlediğiniz herhangi bir şey var mı? (Kişi, nesne, eylem vb.)						
37.	Türkiye ile ilgili haberleri takip ediyor musunuz? Nereleden takip ediyorsunuz? (Televizyon, gazete, internet vb.)						
38.	Türkiye ile ilgili haberleri hangi dilde takip ediyorsunuz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
39.	İzlediğiniz Türkçe televizyon programları var mıdır? Varsa belirtiniz.	☐ İzlediğim Türkçe televizyon programı yok. ☐ İzlediğim Türkçe televizyon programları şunlardır: ☐ Magazin ☐ Spor ☐ Güncel haberler					

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

6

		☐ Yarışma programları ☐ Evlilik programları ☐ Dizi/ film ☐ Belgesel ☐ Finans ☐ Eğitim ☐ Siyaset ☐ Diğer																								
Türkçe Dersi																										
40.	Çocuklarınızın iyi derecede Türkçe bilmesini ister misiniz? Neden?																									
41.	Çocuğunuz Türkçe dersi alıyor mu?																									
42.	Çocuğunuz Türkçe dersini nereden alıyor?																									
43.	Çocuğunuz ne kadar süredir Türkçe dersi alıyor?																									
44.	Çocuğunuz ne sıklıkta Türkçe dersi alıyor?	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Her gün</th><th>Haftada bir defa</th><th>Haftada birkaç defa</th><th>Ayda bir defa</th><th>Ayda birkaç defa</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 saat</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>2 saat</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>2 saat ve üzeri</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Her gün	Haftada bir defa	Haftada birkaç defa	Ayda bir defa	Ayda birkaç defa	1 saat						2 saat						2 saat ve üzeri					
	Her gün	Haftada bir defa	Haftada birkaç defa	Ayda bir defa	Ayda birkaç defa																					
1 saat																										
2 saat																										
2 saat ve üzeri																										
45.	Çocuğunuz Türkçe derslerine düzenli olarak devam ediyor mu?																									
46.	Türkçe dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? (Örneğin; ders içeriği, ders saatleri, öğretmenler, materyaller vb.)																									
47.	Çocuğunuzun Türkçesinin gelişimine yönelik birebir yardımda bulunuyor veya Türkçe ile ilgili herhangi bir faaliyette yer almasını sağlıyor musunuz? <u>(Türkçe dersi alması dışında neler yaptığınızı belirtiniz. Örneğin; Türkçe kitaplar alıyorum, masal/hikaye anlatıyorum, Türkçe çizgi film izletiyorum, Türkçe ödevlerine yardımcı oluyorum vb.)</u>																									

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

7

48.	Türkçeye yönelik aktif olarak faaliyet gösteren bir dernek/kurum/kuruluş/federasyon biliyor musunuz? (Biliyorsanız ismini söyleyiniz)	
49.	Üye olduğunuz herhangi bir dernek/vakıf vb. var mı? Varsa Türkçeye dair herhangi bir faaliyet düzenliyor mu? Düzenliyorsa neler yapıldığını belirtiniz.	
50.	Çocukların iki dilli olmaları ile ilgili ne düşünüyorsunuz? (Avantaj-dezavantaj durumu vs.) Nedenini açıklayınız.	
Türkçe Dil Becerileri		
51.	Türkçede en başarılı olduğunuz dil becerisinin hangisi/hangileri olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma Çünkü
52.	Türkçede en başarısız olduğunuz dil becerisinin hangisi/hangileri olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?	☐ Dinleme ☐ Konuşma ☐ Okuma ☐ Yazma Çünkü
53.	Türkçe yeterliliğiniz ne düzeydedir?	☐ İyi derece okurum ve yazarım ☐ İyi derecede anlarım ve konuşurum ☐ İyi derecede okurum ve biraz yazarım ☐ İyi derecede anlarım ve biraz konuşurum ☐ İyi derecede okurum ve yazamam ☐ İyi derecede anlarım ve konuşamam ☐ Biraz okurum ve iyi derecede yazarım ☐ Biraz okurum ve biraz yazarım ☐ Biraz anlarım ve biraz konuşurum ☐ Biraz okurum ve yazamam ☐ Biraz anlarım ve konuşamam ☐ Hiç okuyamam ve yazamam

EK 2. (devam) Ebeveyn Görüşme Formu

8

Kültürel Aidiyet		
54.	İsminiz Türkçe ¹ midir?	
55.	İsminizin Türkçe olması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	☐ Memnunum ☐ Memnunum ve bu benim için çok önemli ☐ Türkçe olması çok da önemli değil ☐ Adımın Türkçe olmasını istemezdim ☐ Adımın İngilizce olmasını isterdim ☐ Türkçe adımın yanında bir de İngilizce adımın olmasını isterdim ☐ Adım Türkçe değil
56.	Türk kültürü denince aklınıza gelen üç kelimeyi söyleyiniz.	1- 2- 3-
57.	Türkiye'nin dinî ve millî bayramlarını kutluyor musunuz? Kutluyorsanız bu günlerde neler yaptığınızı belirtiniz.	☐ Kutlamıyoruz ☐ Kutluyoruz.
58.	Avustralya'nın dinî ve millî bayramlarını kutluyor musunuz? Kutluyorsanız bu günlerde neler yaptığınızı belirtiniz.	☐ Kutlamıyoruz ☐ Kutluyoruz.
59.	Avustralya'da doğum, ölüm, düğün ya da bayram gibi durumlarda Türk gelenek ve göreneklerine dair neler yapılıyor? (Gözlemlerinizi belirtiniz)	Doğum..... Cenaze..... Bayram..... Düğün.....
60.	Türkiye ve Avustralya gelenek ve göreneklerinden en sevdiklerinizi belirtiniz.	Türkiye Avustralya
61.	Anne ve babası Türk olduğu halde hiç Türkçe bilmeyen bir tanıdığınız var mı? Bu durum hakkında ne düşünüyorsunuz? (Nedenini belirtiniz)	
62.	Avustralya'da dil ve kimliğinizi korumak adına herhangi bir şey yapıyor musunuz? (Neler yaptığınızı belirtiniz)	

¹ Türkiye'de ve Türk kültüründe kullanılan bir isim.

EK 3. Öğretmen Görüşme Formu

1

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmada Avustralya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkiye Türkçesini öğrenme durumları incelenmektedir. Araştırmanın amacı, Avustralya’da yaşayan iki dilli Türk bireylerin ana dilleri olan Türkçeyi tercih etme, öğrenme, kullanma ve bu dili sürdürme durumlarını ortaya koyarak Türkçe eğitimine ışık tutmaktır. Sizden beklenen, görüşme sorularına içtenlikle cevap vermenizdir. Vereceğiniz cevaplardan elde edilecek veriler, bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Ankette hem seçenekli hem de açık uçlu sorular bulunmaktadır. Seçenekli sorularda size uygun olanı işaretlemeniz, açık uçlu sorularda da sorulan soruyu kendi fikirleriniz doğrultusunda yazılı olarak cevaplamanız beklenmektedir. Verilerin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Araştırmaya vakit ayırdığınız ve katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Araştırma Görevlisi
e-posta: merve6parmak@hotmail.com
Tel: +905063217826

Kişisel Bilgiler	
1. Cinsiyetiniz	() Kadın () Erkek
2. Yaşınız	
3. Doğum yeriniz	() Türkiye () Avustralya () Diğer (Lütfen belirtiniz)
4. Hangi ülke vatandaşısınız?	() Türkiye () Avustralya () Diğer (Lütfen belirtiniz)
5. Eğitim durumunuz	() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü () Yok
6. Mezun olduğunuz okul ve mezun olduğunuz bölüm	Okul: Bölüm:
7. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	
8. Türkçe branşı dışında başka bir branşta öğretmenlik yaptınız mı/ yapıyor musunuz?	() Hayır () Evet (Lütfen belirtiniz)
9. Avustralya’da öğretmenlik dışında herhangi bir meslekle uğraşıyor musunuz?	() Hayır () Evet (Lütfen belirtiniz)

EK 3. (devam) Öğretmen Görüşme Formu

2

10.	Avustralya'ya ne zaman geldiniz? (Yıl olarak belirtiniz. Örneğin; 1993)						
11.	Avustralya'ya geliş sebebiniz nedir? (aile birleşimi, eğitim, iş vb.)						
Dil ve Kimlik Aidiyeti							
12.	Ana diliniz nedir?						
13.	İlk öğrendiğiniz dil nedir?						
14.	Size göre ana dili ne demektir?						
15.	Ana diliniz dışında bildiğiniz dil/diller var mıdır? Varsa belirtiniz.						
16.	Kendinizi nereli hissediyorsunuz? (Avustralyalı, Türk, hiçbir yer vb.)						
17.	Avustralya'da kendinizi ne olarak adlandırıyorsunuz? (Göçmen vatandaş vb.)						
18.	Kendinizi en iyi hangi dilde ifade ettiğinizi düşünüyorsunuz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
19.	Size göre Türkçe öğrenmenin/bilmenin önemi nedir?						
20.	Türkiye'ye hiç dönmeyecek olsaydınız yine de Türkçe bilmek/öğrenmek ister miydiniz? Neden?						
Türkiye ile İletişim							
21.	Daha önce Türkiye'ye gittiniz mi?						
22.	Türkiye'ye ne sıklıkta gidiyorsunuz?						
23.	Türkiye'ye gittiğinizde ne kadar kalıyorsunuz?						

EK 3. (devam) Öğretmen Görüşme Formu

3

24.	Türkiye'ye hangi amaçla gidiyorsunuz?						
25.	Türkiye'ye gittiğinizde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Neden? (Örneğin; yabancılık hissediyor musunuz?)						
26.	Türkiye'de kalıcı olarak yaşamak ister misiniz? Neden?						
27.	Türkiye ile ilgili özlediğiniz herhangi bir şey var mı? (Kişi, nesne, eylem vb.)						
28.	Türkiye ile ilgili haberleri takip ediyor musunuz? Nerelerden takip ediyorsunuz? (Televizyon, gazete, internet vb.)						
29.	Türkiye ile ilgili haberleri hangi dilde takip ediyorsunuz?	Türkçe	Daha çok Türkçe	Türkçe ve İngilizce eşit	İngilizce	Daha çok İngilizce	Diğer diller (.....)
30.	İzlediğiniz Türkçe televizyon programları var mıdır? Varsa yazınız.	☐ İzlediğim Türkçe televizyon programı yok. ☐ İzlediğim Türkçe televizyon programları şunlardır: ☐ Magazin ☐ Spor ☐ Güncel haberler ☐ Yarışma programları ☐ Evlilik programları ☐ Dizi/ film ☐ Belgesel ☐ Finans ☐ Eğitim ☐ Siyaset ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)					
Türkçe Dersi							
31.	Ana dili öğretiminde öncelikli amaç ne olmalıdır?						
32.	İki dillilik ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (Avantaj-dezavantaj vb.)						
33.	Avustralya'da Türkçe dersleri nerelerde yapılmaktadır?						

EK 3. (devam) Öğretmen Görüşme Formu

4

34.	Avustralya'daki okullarda Türkçe derslerine ayrılan süre ne kadardır?	
35.	Türkçe derslerine ayrılan sürenin yeterliliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz?	
36.	Türkçe derslerine gelen öğrenciler seviyelerine veya yaşlarına göre gruplandırılmakta mıdır?	
37.	Türkçe derslerinde takip ettiğiniz bir ders kitabı/kitapları var mıdır? <u>(Varsa ismini belirtiniz)</u>	
38.	Türkçe derslerinde takip ettiğiniz yayın/yayınlar (ders kitabı dışında) var mıdır? <u>(Varsa ismini belirtiniz)</u>	
39.	Türkçe dersleri kapsamında yararlandığınız ders materyalleri nelerdir? <u>(Varsa belirtiniz)</u>	
40.	Avustralya'da Türkçe öğretimine destek olması adına Türkiye'den iletişim halinde olduğunuz kişi/kişiler veya kurum/kurumlar var mıdır? <u>(Varsa ismini belirtiniz)</u>	
41.	Türkiye'den Avustralya'ya Türkçe öğretimine destek olabilecek herhangi bir kaynak, materyal vb. talep ettiniz mi ya da getirdiniz mi? <u>(Varsa belirtiniz)</u>	
42.	Türkçeyi dil gelişimleri için öğrencileri yönlendiriyor, tavsiyede bulunuyor musunuz? <u>(Yazılı basılı kaynaklar, internet siteleri, materyaller vb.) (Varsa ismini belirtiniz)</u>	
43.	Öğrencilerin Türkçe dil gelişimleri için velileri yönlendiriyor, tavsiyede bulunuyor musunuz? <u>(Yazılı basılı kaynaklar, internet siteleri, materyaller vb.) (Varsa ismini belirtiniz)</u>	
44.	Türkçeye yönelik aktif olarak faaliyet gösteren bir dernek/kurum/kuruluş/federasyon biliyor musunuz? <u>(Biliyorsanız ismini yazınız)</u>	

EK 3. (devam) Öğretmen Görüşme Formu

5

45.	Avustralya'daki Türk derneklerinin Türkçe ve Türk kültürünün gelişimine yönelik ne gibi faaliyetleri bulunmaktadır?	
46.	Avustralya'da yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgi ve motivasyonları ne düzeydedir? <u>(Derslere katılımın gönüllü mü yoksa aile zoruyla mı olduğunu belirtiniz)</u>	
47.	Öğrenciler Türkçeyi daha çok hangi amaçlarla öğrenmek istiyorlar?	
48.	Öğrenciler Türkçeyi genellikle hangi durumlarda kullanmayı tercih etmektedirler?	
49.	Avustralya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi ne düzeyde bildiklerini düşünüyorsunuz?	
50.	Türkçeyi iyi kullanan öğrencileriniz var mıdır? Varsa, bu durumun nedenini açıklayınız. <u>(Aile desteği, Avustralya'ya büyük bir yaşta gelmiş olma durumu, Türkçe dışındaki bir dili öğrenmeyi reddetme vb.)</u>	
51.	Avustralya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi iyi kullanamadıklarını düşünüyorsanız bu durumu hangi nedenlere bağlayabilirsiniz?	
52.	Öğrencilerin Türkçe dil kullanımına yönelik gözlemlediğiniz en önemli problem/problemler nelerdir?	
53.	Öğrencilerin iki dili <u>(Türkçe ve İngilizce)</u> karışık olarak kullandıkları durumlar oluyor mu? Neden?	
54.	Türkçe derslerinde daha çok hangi dil becerilerine yönelik çalışma yapıyorsunuz? Neden?	

EK 3. (devam) Öğretmen Görüşme Formu

6

55.	Öğrencilerin en çok hangi beceriyi kullanmakta zorlandıklarını gözlemliyorsunuz? Nedeni ne olabilir?	
56.	Öğrencilerin en çok hangi beceride başarılı olduklarını gözlemliyorsunuz? Nedeni ne olabilir?	
57.	Dil becerileri ile ilgili karşılaştığınız temel sorunlar nelerdir?	Dinleme..... Konuşma..... Okuma..... Yazma.....
58.	Avustralya'da yaşayan Türk ailelerin Türkçe dersine bakış açıları nasıldır?	
59.	Aileler çocuklarının Türkçe dersi almalarını destekliyor mu? Açıklayınız.	
60.	Aileler çocuklarını Türkçe derslerine göndermek dışında herhangi bir Türkçe etkinlik yapıyorlar mı?	
61.	Türkçe derslerinde yetersiz kaldığınız durumlar oluyor mu? Neden?	
62.	Avustralya'da Türkçe öğretimi ve öğrenimi adına yaşanan eksiklikler/sorunlar nelerdir?	
63.	Türkçe derslerini daha verimli hale getirmek için önerileriniz nelerdir?	

Ek 4. Yazılı Anlatım Formu

Değerli katılımcılar,

Aşağıda sıralanan konulardan birini seçerek bir yazı yazınız. Seçtiğiniz konunun başındaki kutucuğa (X) işareti koyunuz. (Lütfen yazınızın 300 kelimedenden az olmamasına özen gösteriniz)

H. Merve ALTIPARMAK YILMAZ
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Araştırma Görevlisi
e-posta: merve6parmak@hotmail.com
Tel: +905063217826

Yazma Konuları
() Sabah uyandığınız andan akşam uyuduğunuz saate kadar gün içinde neler yaptığınızı anlatınız. (Genellikle gün içerisinde neler yapıyorsanız örneğin; uyandığınız saatten başlayarak, gün içinde yaptığınız rutin işleri, aktiviteleri ve varsa hobilerinizi anlatabilirsiniz)
() Türkiye’de yaşayan bir arkadaşınıza veya akrabamıza Avustralya’daki yaşamı anlatan bir mektup yazınız. (Avustralya’da nasıl zaman geçirdiğinizi, neler yaptığınızı, bura ile ilgili sevdiğiniz ve sevmediğiniz neler olduğunu, arkadaşlarınızı, akrabalarınızı varsa işinizi anlatabilirsiniz)
() Sizi en çok etkileyen anınızı yazınız. (Anınızın nerede geçtiğini, kimlerle veya nere ile ilgili olduğunu, sizi nasıl etkilediğini, niçin etkilediğini ve aklınızda neden kaldığını anlatabilirsiniz)
() Gezmekten çok keyif aldığınız ve beğendiğiniz yeri anlatan bir yazı yazınız. (Orayı neden çok sevdiğinizi, varsa bu yerin özelliklerini ve orada yapılan herhangi bir aktivite olup olmadığını anlatabilirsiniz)
() En çok sevdiğiniz yemeğin tarifini yazınız. (Yemeği yapmak için gereken malzemeleri yazdıktan sonra yemeğin yapılış aşamalarını ve bu yemeği neden çok sevdiğinizi anlatabilirsiniz)
() Bir mucit olsaydınız ne icat etmek isterdiniz? (Bu icadı niçin bulduğunuzu, neye çare olmasını istediğinizi, ne için kullanacağınızı, nasıl kullanacağınızı anlatabilirsiniz)
() Bir gün uyandığınızda kendiniz dışında bir kişi, eşya, hayvan ya da bitki olma şansı verilseydi ne olmak isterdiniz? (Seçiminizin sebeplerini, olduğunuzdan farklı bir şeye dönüşmenin size neler hissettireceğini anlatabilirsiniz)

Ek 5. Fotoğraflar



Öğretmenler Günü Resepsiyonu- Sidney Başkonsolosluğu Rezidansı



Cumartesi Türk Okulu'nda bir ders



Çocukları Türkçe dersi alan velilerden bazıları



İstiklal Marşı töreni öncesi



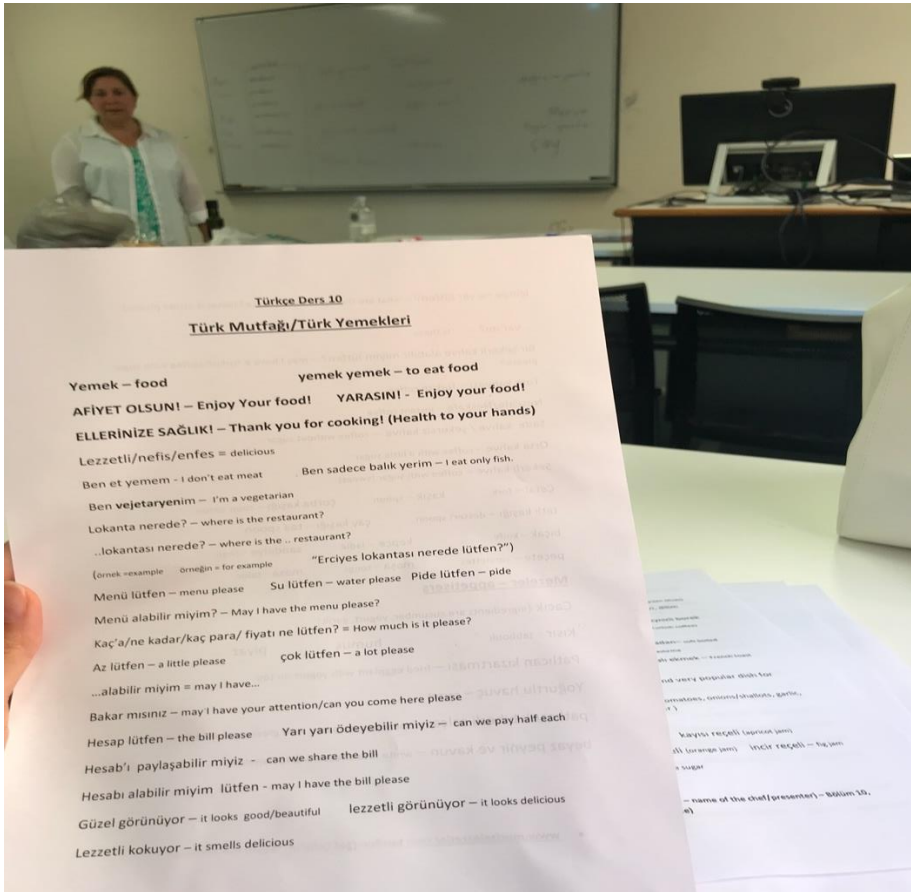
Auburn'daki bir kütüphanede bulunan Türkçe filmler



Auburn'da bulunan bir Türk derneği



Sidney Üniversitesi Eğitim Fakültesi



Sidney Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bir Türkçe dersi



Bir Türk gazetesi

DÜNYA

Australia's Turkish Newspaper
Demokratik Tavır,
Doğru ve Tarafsız Haber

VOL 35/44 31.10.2017
TUESDAY/ALI

PLATINUM MEDICAL IMAGING
PROFESYONEL
TIBBİ GÖRÜNTÜLERİ
MERKEZİ AÇILDI!

7 GÜN AÇIĞIZ
PAZAR GÜNÜ 9am - 7pm
CUMARTESİ 10am - 4pm
PAZAR 1pm - 4pm

SYDNEY
17 NOVEMBER 2017
0424 668 866

MELBOURNE
20 NOVEMBER 2017
0424 954 837

MEDICARE KARTINIZLA ÜCRETSİZ HİZMETLERİMİZ

1. 2. VE 3. DERECEDEKİ ULTRASONLARI	KORTİZON AŞISI	TOMOGRAFI (CT SCAN)	RÖNTGEN X - RAY

BAYAN UZMANLAR EŞLİĞİNDE ULTRASON VE RAYOLOJİ İMKANI

P: (03) 9309 6778 ADRES: 533 Barry Rd, Dallas VIC 3047

SHORTEN'A DESTEK ARTIYOR

Sayfa 7

Herkes için Lezzetli ve Doğal

Sultan

www.sultanmeat.com.au E-mail: sultan@sultanmeat.com.au
Phone: (03) 9357 9922

362 Barry Road, Campbellfield VIC 306

Bir Türk gazetesi



1968 yılında Türkiye’den Sidney’e ilk kabilelerden biriyle giden ailelerden biri



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..