

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALMANYA'DAKİ İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ
TÜRKÇEYE VE TÜRKÇE DERSİNE DAİR GÖRÜŞLERİ:
HAMBURG ÖRNEĞİ**

**EMİNE DOĞRUL
217B6002**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI**

2024

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ALMANYA'DAKİ İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ
TÜRKÇEYE VE
TÜRKÇE DERSİNE DAİR GÖRÜŞLERİ:
HAMBURG ÖRNEĞİ**

**EMİNE DOĞRUL
217B6002
ORCID NO: 0009-0005-8996-7764**

**TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI**

AĞUSTOS 2024

Emine DOĞRUL tarafından hazırlanan “ALMANYA’DAKİ İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYE VE TÜRKÇE DERSİNE DAİR GÖRÜŞLERİ: HAMBURG ÖRNEĞİ” başlıklı çalışma, **12/08/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

İmza

Dr. Öğr. Üyesi CEVDET ŞANLI

.....

Jüri Üyeleri

İmza

DOÇ.DR. TALAT AYTAN

.....

DOÇ.DR. MUHAMMED SANİ ADIGÜZEL

ÖZET

ALMANYA'DAKİ İKİ DİLLİ YETİŞEN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYE VE TÜRKÇE DERSİNE DAİR GÖRÜŞLERİ: HAMBURG ÖRNEĞİ

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının ana dilleri olan Türkçeyi sistematik bir şekilde öğrenebilmeleri için eğitim sisteminin buna yer ayırması ve desteklemesi gerektir. Bilhassa Türkçe dersine katılımda son yıllarda düşüş görülmektedir.

Araştırma 2023/2024 eğitim-öğretim yılında Almanya'nın Hamburg Eyaletinde yaşayan ve Türkçe dersine katılma hakkı olan iki dilli Türk çocuklarının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dillerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Almanya'da doğan ve en az iki dilli-iki kültürlü olarak büyüyen 9-14 yaş arasındaki 40 Türk çocuğundan oluşmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde; yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılarak öğrencilerden veri toplanmıştır. Görüşme formu kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda kişisel bilgi formu katılımcıların demografik bilgilerini toplamayı ve katılımcıları tanımayı amaçlar. Bu bölüm yaş, cinsiyet, ailenin mesleki durumu vb. gibi 10 alt kategoride katılımcıların demografik özellikleri saptanmıştır. Bu çalışma iç içe geçmiş bir tek durum çalışmasıdır ve analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi uygulanmıştır. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeye ve Türkçe derslerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Katılımcıların ifadelerine dayanarak kodlama yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur, elde edilen veriler içerik analizi ve tasvirî analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Nihayetinde katılımcıların dil becerilerinin uygulanmasında yaşadıkları sıkıntılar, Türkçeye bakış açılarında aile ve öğretmenin rolü, Türkçe dersine katılım amaçları ve Türkçe ile Türkçe dersine genel bakış açıları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri ve Türkçe derslerinin önemi hakkındaki genel bakış açılarının olumlu yönde güçlendirilmesi ve ilişkili problemlerinin çözümüne dair öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, Ana Dili, Türkçe Dersi, Yurtdışında Yaşayan Türk Çocukları

ABSTRACT

THE VIEWS OF BILINGUAL TURKISH CHILDREN IN GERMANY ON THE TURKISH LANGUAGE AND TURKISH LANGUAGE CLASSES: EXAMPLE OF HAMBURG

This study investigates the attitudes of bilingual Turkish children in Hamburg, Germany, towards their mother tongue and Turkish language classes. Conducted during the 2023/2024 academic year, the research involved 40 Turkish children aged 9-14, who were born in Germany and raised in bilingual and bicultural environments.

Using qualitative research methods, including semi-structured interviews, the study gathered data on participants' demographic backgrounds and their views on the Turkish language. Content and descriptive analyses were employed to categorize the data, revealing challenges in language skills, the influence of family and teachers on attitudes toward Turkish, and reasons for participating in Turkish language classes.

The study concludes with recommendations to enhance the positive outlook of bilingual Turkish children towards their mother tongue and address challenges related to Turkish language education

Keywords: Bilingualism, Native Language, Turkish Language Class, Turkish Children Living Abroad

ÖN SÖZ

Araştırma 2023/2024 eğitim-öğretim yılında Almanya'nın Hamburg Eyaletinde yaşayan ve Türkçe dersine katılma hakkı olan iki dilli Türk çocuklarının katılımı ile gerçekleşmiş ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu, Almanya'da doğan ve en az iki dilli-iki kültürlü olarak büyüyen 9-14 yaş arasındaki 40 Türk çocuğundan oluşmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde; yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılarak veri toplanmıştır. Velilerin rızası alındıktan sonra kişisel bilgi formu katılımcı öğrenciler tarafından doldurulmuş, ardından yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler gözlemlenmiş, ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve nihayetinde kayıtların transkriptleri metin dosyası haline dönüştürülmüştür. Görüşme soruları katılımcıların Türkçe ve Türkçe dersine karşı tutumlarını tespit etmeyi amaçlar, dolayısıyla literatür çalışmaları ve uzman görüşleri göz önüne alınarak tasarlanmışlardır. Sorular anlama sorunları olmaması için hem Almanca hem de Türkçe sorulmuş, aynı şekilde cevaplarken de katılımcılar seçtikleri dilde cevap vermeleri yönünde bilgilendirilmişlerdir. Bu çalışma iç içe geçmiş bir tek durum çalışmasıdır ve analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi uygulanmıştır. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukların Türkçe ve Türkçe derslerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ifadelerine dayanarak kodlama yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur, elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Nihayetinde katılımcıların dil becerilerinin uygulanmasında yaşadıkları sıkıntılar, Türkçeye bakış açılarında aile, öğretmen ve çevrenin rolü, Türkçe dersine katılım amaçları ve Türkçe ile Türkçe dersine genel bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Dil yetkinliği konusunda en çok kelime dağarcığının yeterli olmadığı, sosyal kaygılardan ötürü de tercihen Türkçe yerine Almanca konuşulduğu tespitler arasındadır. Araştırmanın sonucunda Almanya'daki iki dilli Türk çocukların Türkçe ve Türkçe derslerinin önemi hakkındaki farkındalıklarının güçlendirilmesine ve bu bağlamda mevcut problemlerin çözümüne dair öneriler geliştirilmiştir. Aile, örgün eğitim ve STK'ların Türkçe eğitimindeki rolü ve sorumluluğu paylaşmakta olduğu ilgili araştırmaları destekler neticede ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasına katkıda bulunan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Cevdet Şanlı'ya teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca desteklerini baştan beri esirgemeyen ve yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimine hak ettiği özveriye gösteren Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı'na teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmayı mümkün kılan ve destekleyen Kuzey Almanya İslam Toplumu Başkanı Mehmet Karaoğlu'na, Hamburg Merkez Camii'nin tüm öğrencilerine, eğitimcilerine ve velilerine de müteşekkirim.

Aileme, annem Selma Medik ve babam Haydar Medik'e hayat boyu süren destekleri ve sevgileri için teşekkür ederim.

Tüm zorluklara karşı daima yanımda olan sevgili eşim Hasan Doğrul, sen olmasan bu çalışmayı sonlandırmak mümkün olmazdı. Can-u gönülden teşekkürler.

Evlatlarım Ekrem Kays, Ahmet İhsan ve Tarık Melih ve onların nezdinde kadim dil ve kültür mirasımızı yurtdışında da geleceğe taşıyacak olan yurtdışında yaşayan tüm Türk çocuklarına bu çalışmamı armağan ediyorum.

Emine DOĞRUL
Ağustos, 2024; İstanbul



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Ana Dili.....	7
2.2. İki Dillilik ve Sebepleri.....	8
2.3. İki Dilliliğin Türleri.....	10
2.4. Çok Dillilik	12
2.5. Miras Dil / Köken dili	12
2.6. Dil ve Kültürel Kimlik	12
2.7. Almanya’da Göç ve Dil	13
2.8. Almanya’da Eğitim Sistemi	15
2.9. Almanya’da Türkçe Eğitimi.....	16
2.10. Hamburg’da Eğitim Sistemi.....	19
2.11. Hamburg Eyaletinde Türkçe Eğitimi	22
2.12. İlgili Araştırmalar.....	23
3. YÖNTEM.....	30

3.1. Araştırmanın Deseni.....	30
3.2. Çalışma Grubu	31
3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	32
3.2.2. Genel Katılımcı Profili.....	32
3.2.3. Yaş Dağılımı	35
3.2.4. Cinsiyet Dağılımı	36
3.2.5. Velilerin Dünyaya Geldikleri Ülkeler.....	36
3.2.6. Okul Sınıfları.....	37
3.2.7. Katılımcıların Ana dili Bilgilerine İlişkin Değerlendirme	37
3.2.8. Evde En Çok Kullanılan Dil	38
3.2.9. Katılımcı Öğrencilerin Okulları	40
3.2.10. Kitap Okuma Verileri.....	40
3.2.11. Türkçe Dersine Katılım.....	41
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	42
3.3.1. Veri Toplama Araçları	42
3.3.2. Verilerin Analizi.....	43
3.3.3. İnanılcılık ve Aktarılabirlik	44
4. BULGULAR VE YORUM.....	46
4.1. Dil.....	47
4.1.1. Dil Tasviri	47
4.1.2. Katılımcı Öğrencilerin Dil Seçimleri	48
4.2. Ders	48
4.2.1. Katılımcı Öğrencilerin Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri.....	48
4.2.2. Türkçe Dersinin Önemi ve Gerekliliği.....	50
4.2.3. Katılımcı öğrencilerin Türkçe Dersine Karşı Duygu Durumları	52
4.3. Öğrenme Stratejileri	55
4.3.1. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Stratejileri	55

4.3.2. Katılımcı Öğrencilerin Türkçe Konuştıkları Zaman ve Kişiler	57
4.4. Katılımcı Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Karşılaştıkları Zorluklar.....	59
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	63
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2. Öneriler	67
6. KAYNAKLAR	69
6.1. Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	76
6.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonuçları.....	77
6.2.1. Araştırma Grubu 1	77
6.2.1.1. Araştırma grubu 1- Soru 1.....	77
6.2.1.2. Araştırma grubu 1- Soru 2.....	78
6.2.1.3. Araştırma grubu 1- Soru 3.....	78
6.2.1.4. Araştırma grubu 1- Soru 4.....	79
6.2.1.5. Araştırma Grubu 1- Soru 5.....	79
6.2.1.6. Araştırma Grubu 1 – Soru 6	80
6.2.2. Araştırma Grubu 2.....	80
6.2.2.1. Araştırma grubu 2- Soru 1.....	80
6.2.2.2. Araştırma grubu 2- Soru 2.....	81
6.2.2.3. Araştırma grubu 2- Soru 3.....	82
6.2.2.4. Araştırma grubu 2- Soru 4.....	84
6.2.2.5. Araştırma Grubu 2- Soru 5.....	84
6.2.2.6. Araştırma Grubu 2 – Soru 6	85
6.2.3. Araştırma Grubu 3.....	86
6.2.3.1. Araştırma grubu 3- Soru 1.....	86
6.2.3.2. Araştırma Grubu 3- Soru 2.....	87
6.2.3.3. Araştırma grubu 3- Soru 3.....	87
6.2.3.4. Araştırma Grubu 3- Soru 4.....	88

6.2.3.5. Araştırma Grubu 3- Soru 5.....	88
6.2.3.6. Araştırma Grubu 3- Soru 6.....	89
6.2.4. Araştırma Grubu 4.....	89
6.2.4.1. Araştırma grubu 4- Soru 1.....	89
6.2.4.2. Araştırma grubu 4- Soru 2.....	90
6.2.4.3. Araştırma grubu 4- Soru 3.....	90
6.2.4.4. Araştırma grubu 4- Soru 4.....	90
6.2.4.5. Araştırma Grubu 4- Soru 5.....	91
6.2.4.6. Araştırma Grubu 4- Soru 6.....	91
6.2.5. Araştırma Grubu 5.....	91
6.2.5.1. Araştırma grubu 5- Soru 1.....	91
6.2.5.2. Araştırma grubu 5- Soru 2.....	91
6.2.5.3. Araştırma grubu 5- Soru 3.....	92
6.2.5.4. Araştırma grubu 5- Soru 4.....	92
6.2.5.5. Araştırma Grubu 5- Soru 5.....	92
6.2.5.6. Araştırma Grubu 5 – Soru 6.....	92
6.3. Ek 2. Kişisel Bilgi Formu	93
6.4. Ek 3. Etik Kurulu Kararı	95

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo1. Katılımcılara İlişkin Yaş, Cinsiyet, Doğum Yerleri, Sınıf Verileri	32
Tablo2. Öğrencilere İlişkin Kardeş Sayısı, Ebeveyn Mesleği, Okul Türü ve Dil Verileri	33
Tablo3. Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Temalara Göre Değerlendirilmeleri	46
Tablo4. Katılımcıların Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri	48
Tablo5. Katılımcıların Türkçe Dersinin Önemi ve Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri	50
Tablo6. Katılımcıların Türkçe Dersine Karşı Duygu Durumları	52
Tablo7. Katılımcılar Türkçe Öğrenmek İçin Neler Yapıyorlar?.....	55
Tablo8. Katılımcıların Türkçe Konuştıkları Zaman ve Kişiler	57
Tablo9. Katılımcıların Türkçe Konuşurken Karşılaştıkları Zorluklar	59

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil1. Hamburg’da Eğitim Sistemi	19
Şekil2. Velilerin Dünyaya Geldikleri Ülkeler.....	36
Şekil3. Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları	37
Şekil4. Katılımcıların Ana Dili Verileri.....	38
Şekil5. Katılımcıların Evde En Çok Kullandıkları Diller	38
Şekil6. Katılımcı Öğrencilerin Gittikleri Okul Çeşitleri.....	40
Şekil7. Katılımcıların Kitap Okuma Verileri	40
Şekil8. Katılımcıların Türkçe Dersine Katılım Verileri.....	41
Şekil9. Katılımcıların Yanıtlardaki Dil Seçimleri.....	48

KISALTMALAR LİSTESİ

TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi
BMBF	: Almanya Federal Eğitim ve Araştırma Dairesi
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
ÇZK	: Çoklu Zekâ Kuramı
TTKD	: Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri



1. GİRİŞ

“*Gelecek sene döneceğiz...*” (Hunn, 2005)

Hunn’un Almanya’ya gelen misafir işçilerin tarihçesini kaleme alırken kitabına bu başlığı uygun görmesi hem gelenlerin hem de ağırlayanların Türklerin, dolayısıyla ana dilleri Türkçe olanların Almanya’daki akıbeti hakkındaki düşündüklerini özetler niteliktedir; fakat beklenilenin aksine uzun yıllar, hatta nesiller boyunca Almanya’da süren Türkiye Türklerinin varlığı; artık dördüncü nesilde olan bu insanların birçoğunun Alman ya da çifte vatandaşlığının bulunması; Almancayı en az ana dilleri kadar, hatta daha da iyi kullanabilmeleri ve artık kendilerini gurbetçi ya da Almancı gibi eskimiş, kalıplaşmış fikirlerden uzak bir şekilde değil de yeniden inşa edilmiş bir özgüvenle Avrupalı Türkler olarak tanıtılmaları yeni bir varoluş sorununun yanında Almanya’ya adım atılan ilk günden beri akıllarda olan “Türkçenin hayatlardaki yeri ve akıbeti ne olacak?” sorusunu tekrar ortaya çıkmış ve en az ilk günkü gibi güncel kılmıştır. Ana dili, millî kültür ve değerlerin muhafazasında ve bir azınlığın asimile olmadan içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasında azımsanamayacak bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemi eyalet yönetimleri altında yönetilen Almanya, yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe eğitimini “Herkunftssprache” yani Köken dili ya da Miras dil dersi adı altında vermektedir. Bu eyaletlerin sadece ikisinde Türkçe dersine yer verilmemektedir: Sachsen Anhalt ve Thüringen. (Pürckhauer, 2020). Diğer eyaletlerde ise eyalet eğitim yönetim sistemleri ve/ veya konsolosluk hizmetleri altında okullarda Türkçe dersi verilmektedir. Türkçe çoğu zaman seçmeli ders ya da normal derslerden sonra verilen bir kurs olarak verilmekte ve derse katılım öğrenci ve velilerin seçimi neticesinde gerçekleşmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin ana dillerine, Türkçe dersine dair bakış açısı geliştirmeleri, Türkçenin okullarda devam edebilmesi ve değer kazanabilmesi için önem teşkil etmektedir. Bu araştırma bu sorunu baz alarak Hamburg’da yaşayan ve Türkçe ve Almanca konuşabilen Türk çocuklarının Türkçe ve Türkçe dersine bakışını incelemeyi amaçlamıştır.

Bu çalışma, Almanya’da yaşayan 9-14 yaş arasındaki en az çift dilli ve çift kültürlü Türk çocuklarının Türkçeye ve Türkçe derslerine karşı bakış açılarını detaylı bir

şekilde inceleyerek ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda ortaya konan sonuçlar konu ile alakalı tartışmalara ışık tutacak, Almanya'daki Türk çocuklarının konu ile ilgili düşüncelerini ortaya dökerek dilin ve dersin akıbeti hakkında da önemli iz düşümleri ortaya koyacaktır.

Araştırma 2023/2024 eğitim – öğretim yılında Almanya'nın Hamburg Eyaletinde yaşayan ve Türkçe dersine katılma hakkı olan iki dilli Türk çocuklarının katılımı ile gerçekleşmiş ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma grubu, Almanya'da doğan ve en az iki dilli-iki kültürlü olarak büyüyen 9-14 yaş arasındaki 40 Türk çocuğundan oluşmaktadır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde; yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılarak veri toplanmıştır. Velilerin rızası alındıktan sonra kişisel bilgi formu katılımcı öğrenciler tarafından doldurulmuş, ardından yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler gözlemlenmiş, ses kayıt cihazları ile kaydedilmiş ve nihayetinde kayıtların transkriptleri metin dosyası haline dönüştürülmüştür. Görüşme soruları katılımcıların Türkçe ve Türkçe dersine karşı tutumlarını tespit etmeyi amaçlar, dolayısıyla kaynak çalışmaları ve uzman görüşleri göz önüne alınarak tasarlanmışlardır. Sorular, anlama sorunları olmaması için hem Almanca hem de Türkçe sorulmuş, aynı şekilde cevaplarken de katılımcılar seçtikleri dilde cevap vermeleri yönünde bilgilendirilmişlerdir.

Bu çalışma iç içe geçmiş bir tek durum çalışmasıdır ve analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi uygulanmıştır. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe ve Türkçe derslerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ifadelerine dayanarak kodlama yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur, elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Nihayetinde katılımcıların dil becerilerinin uygulanmasında yaşadıkları sıkıntılar, Türkçeye bakış açılarında aile, öğretmen ve çevrenin rolü, Türkçe dersine katılım amaçları ve Türkçe ile Türkçe dersine genel bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Dil yetkinliği konusunda en çok kelime dağarcığının yeterli olmadığı, sosyal kaygılardan ötürü de tercihen Türkçe yerine Almanca konuşulduğu tespitler arasındadır. Araştırmanın sonucunda Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe ve Türkçe derslerinin önemi hakkındaki farkındalıklarının güçlendirilmesine ve bu bağlamda mevcut problemlerin çözümüne dair öneriler geliştirilmiştir. Aile, örgün eğitim ve STK'ların Türkçe eğitimindeki rolü

ve sorumluluğu paylaşmakta olduğu ilgili araştırmaları destekler mahiyette ortaya çıkmıştır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Almanya'daki Türkçe derslerinin durumu çocukların bu derslere bakışının önemiyle doğrudan ilişkilidir. 2012/13 eğitim-öğretim yılında 12.807 ortaokul öğrencisinin Türkçe öğrenmesi bu dersin popülerliğini ve eğitimdeki yerini göstermektedir. Buna rağmen, Türkçenin Alman eğitim sisteminde resmî bir statüsü yoktur ve potansiyeli büyük ölçüde göz ardı edilmiştir (Küppers vd., 2016).

Çocukların Türkçe derslerine olan ilgisi, dilin sadece bir iletişim aracı olmanın ötesinde, kültürel ve sosyal bir köprü görevi gördüğünü vurgulamaktadır. Ana dili, çeşitli kültürel arka plana sahip öğrenciler arasında anlayışı ve etkileşimi teşvik ederek, çok kültürlü bir toplumun temel taşlarından biri hâline gelmektedir. Bu sebeple, Almanya'daki eğitim politikalarının ve okul programlarının, çocukların ve gençlerin bu derslere olan ilgisini ve ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde Türkçeye daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, dil öğreniminin ötesinde, toplumsal bütünleşmeyi ve kültürel çeşitliliği destekleyen bir eğitim anlayışını yansıtacaktır.

Nitekim ana dili olarak verilen Türkçe dersleri Hamburg şehrinde ancak veli isteği üzerine gerçekleştirilmekte, toplanan imzalarla okullarda konsolosluk tarafından verilmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme arzusu, velilerin bu arzuyu desteklemesi ve teşvik etmesi Türkçe kurslarının hayata geçmesinde önemli rol oynamaktadır.

Bu çalışmada “Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının, araştırma özelinde Hamburg’da yaşayan 8- 14 yaş arasında bulunan en az iki dilli, iki kültürlü Türk çocuklarının Türk öğrenciler nezdinde Türkçe dersine bakış açıları nasıldır?” sorusu ana problem olarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Ana problemin cevabı aşağıda belirtilen alt problemler ışığında aydınlatılmaya çalışılmıştır.

- İki dilli Türk öğrencilerinin Türkçeye yönelik genel düşünceleri ve algıları nedir?
- İki dilli Türk öğrencileri için ana dil eğitiminin önemi ve bu önemi belirleyen faktörler nelerdir?
- İki dilli Türk öğrencilerinin Türkçe derslerine katılım amaçları nelerdir?

- İki dilli Türk öğrencileri, okul dışında ana dili yeteneklerini geliştirmek için hangi stratejileri benimsemektedir?
- İki dilli Türk öğrencilerinin günlük yaşamlarında Türkçe kullanım sıklıkları ve bağlamı nedir?
- İki dilli Türk öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların kökenleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma Hamburg'da yaşayan, Türkçe ve Almanca konuşabilen Türk kökenli çocukların ana dillerine ve okullarda ya da STK'larda verilen Türkçe derslerine yönelik bakış açılarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırma, çocukların bu derslere ve Türkçeye olan ilgisini, teşvik kaynaklarını ve derslerin onlar üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bilgiler uzun vadede Avrupa'da konuşulan Türkçenin, kısa vadede ise Türkçe derslerinin ve yurtdışında, bilhassa Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe kullanımının istikbâli bakımından önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Almanya'da uzun yıllardır yaşayan ve artık dördüncü nesle ulaşan Türk kökenli bireylerin, kendi ana dilleri olan Türkçeye ve bu dilin eğitim sistemleri içindeki rolüne nasıl baktıklarını anlamak büyük önem taşımaktadır. Almanya'daki Türk toplumu, zaman içinde çeşitli kimlik ve vatandaşlık biçimlerini benimsemiş olsa da bu süreçte ana dillerinin korunması ve aktarılması, kültürel kimliklerini sürdürme ve topluma uyum sağlama süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Çok kültürlü bir toplumun refah ve barış içinde yaşayabilmesinin temeli, içinde barındırdığı azınlıkların ve çoğunlukların temel hak ve hürriyetlere eşit bir şekilde sahip olmasından geçmektedir. Bu bağlamda Almanya Federal Hükûmeti, saygın ve emektar Türk toplumuna ana dili ve kültürünü özgürce yaşama, bunun getirisi olarak da ana dili eğitimi imkânını yasal olarak sunmuştur.

Türkçe dersleri geri dönmesi beklenen ilk misafir işçilerin evlatlarının Türkiye'ye geri döndüklerinde zorluk çekmemesi adına başlatılmıştır. Fakat artık en az iki dilli ve kültürlü olan Almanya'daki Türk toplumunun çocukları daha kapsamlı bir şekilde

Türkçe derslerine ihtiyaç duymaktadır. Dördüncü nesildeki çocukların eğitim dilleri ana sınıfı çağından itibaren, yabancı dil dersleri hariç, tamamen Almanca olduğu ve ana dili eğitimleri sadece ya da çoğunlukla aileden geldiği için artık Almanca daha iyi konuşulan dil hâline gelmiştir. Hâlbuki ana dilini bilmek hem öz benlik inşasında hem de toplumdaki yer ve değerinin farkında olma durumunda ayrıca ve tabii ki ikinci bir lisan olarak günümüzün küresel dünyasında çok büyük önem arz etmektedir.

Ana dilini, ana dili eğitimi vesilesi ile kültür ve geleneklerini bilmek çok kültürlü bir toplumda diğer dil, din ve kültürlerle karşı hassaslaştıracak, bulunulan ülkenin toplumuna fayda sağladığı gibi aynı zamanda Türkiye'ye olan bağları kuvvetlendirecek ve bu bağların kopmasına karşı engel teşkil edebilecek önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda dil bir bariyer olmaktan ziyade bir zenginlik olarak algılanacak ve o şekilde hayatı teşekkül edecektir.

Ayrıca Türkçeyi ve Türkçe derslerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini incelemek, ana dilinin korunması ve gelişimi için eğitim politikaları ve uygulamalarının nasıl iyileştirilebileceği konusunda önemli bilgiler sunacak ve bu izde giden diğer araştırmalar için iyi bir destek teşkil edecektir. Çocuklarının ve öğrencilerinin Türkçe ve Türkçe dersi hakkında düşüncelerini öğrenmek isteyen veli ve eğitimcilere de ışık tutacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma kapsamında ulaşılan veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Almanya'nın Hamburg eyaletinde yaşayan iki dilli, Türk kökenli, Türkçe dersine katılan ve/veya daha önce katılmış olan 8-14 yaş aralığında 40 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Bu 40 öğrenci gönüllülük esasına dayalı olarak Kuzey Almanya İslam Toplumu Hamburg Merkez Camii eğitimine katılan iki yüzü aşkın öğrenci arasından seçilmişlerdir.

Türkçe dersine aktif bir şekilde katılan öğrenciler ile yapılması hedeflenen araştırma, hedeflenenin dışında mevcut STK'da Türkçe dersinin dönüşümlü olarak verilmesi nedeniyle aktif bir şekilde Türkçe dersi gören öğrencilerin yanı sıra 2023-2024 eğitim-öğretim yılında aktif bir şekilde Türkçe dersi almayan öğrenciler ile de yapılmıştır.

1.5. Varsayımlar

Katılımcıların veri toplama araçlarını yansız, gönüllü, gerçek ve samimi bir şekilde görüşlerini aktararak yanıtladıkları varsayılmıştır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ana Dili

“Ana dili: (Alm. Muttersprache; Fr. Langue maternelle, langue transmissible; İng. mother language) İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992). “Çocuğun, normal yaşantılar yoluyla ve doğal iletişim kanalları aracılığıyla edindiği dile ana dili denilmektedir” (Güzel vd., 2017).

Türkçe kullanımında ana dili negatif bir algı ile eşleştirilmezken Almanca tekâmül edebileceği kelime olan “Muttersprache” yerine “Erstsprache” yani “ilk dil” terimini kullanan Glück Metzler sözlüğünde ilk dili tarif ederken ana dili için bir çocuğun edindiği ilk dilden bahsediyor. Bu terim, potansiyel çok dilliliği öngörür, yani bir insanın dil biyografisi içinde daha sonra edinebileceği birden fazla dilden ilkinin veya en önemli olanının belirlenmesini ifade eder. Ana dili terimi kullanılarak, bilim tarihsel bağlamda oluşmuş olan ve aralarında erken yaşta birden fazla dil ediniminin olumsuz değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere “Ana dili” kavramının çağrışımlarından kaçınılır” (Glück, 2005). Burada ana dili teriminden kaçınılma duruşunu ana dilin çocuğun etnik kökenine vurgu yapması, Almanya’da doğup büyümüş ve çoğunlukla Alman vatandaşı olan bu çocukların, anne ya da babalarının Türkiye’den farklı bir ülke ve dil dünyasından gelme ihtimaline rağmen “Türk” olarak algılanmalarının yanlış olacağı düşüncesinden ileri gelmektedir. Küppers, Pusch ve Semerci bu durumu şu şekilde özetler. “Buradaki sorun, öğrencilerin derslere belirli bir ön bilgiyle gelmeleri beklentisinde değil, bu ön bilgiyi tamamen belirli bir şekilde, yani aile ortamında, 'ana dil' ya da 'ana dili' olarak edindikleri varsayımındadır. İşte bu durum, “Türkçe dersi Türkler içindir” şeklinde özetlenebilecek bir etnikleştirme tehlikesini barındırmaktadır. Küppers, Pusch ve Semerci’ye göre Türkçe öğretiminin temelini etnik ya da vatandaşlıkla ilgili argümanlar oluşturuyorsa, bu kesinlikle ciddiye alınmamalıdır. Türk kökenli üçüncü veya dördüncü nesil öğrencilerin çoğu bugün Almanya’da doğmuş ve çoğunlukla Alman pasaportuna sahip olmasına rağmen, sözde

'köken dilleri' yani ana dilleri hakkında sadece sınırlı bilgilere sahiptirler. Yine Türkçe bilen öğrencilerin önemli bir kısmı artık farklı ülkelerden ailelerden gelmekte ve köken dil derslerine katılmaktadır. Ancak, Türkçe dersine katılmakla öğrenciler “Türk” yapılyorsa, bu çocuklar ve gençler kendilerine atfedilen ve tamamen kabul edilemez bir etnikleştirmeyi deneyimlemektedirler. Dolayısıyla, 'ana dil' veya 'ana dili' gibi kategorilere bağlı kalmak, toplumdaki çok dilli durumların etnikleştirilmesini, günlük hayatın hibrit gerçeklikleri açısından acilen aşmamız gereken bir durumu sadece devam ettirmektedir (Küppers vd., 2016). Çok kısa ve öz bir dille Türkçe derslerine katılan çocukların otomatik olarak 'Türk’ olarak etiketlenmesinin yanlış olduğunu ortaya atan Küppers, Pusch ve Semerci ve çok kültürlü, çok dilli toplum gerçeklerine uygun bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulanır. Kısacası kök dil, ilk dil ya da anne dili olarak farklı şekillerde anılabilen ve kısaca çocuğun doğduktan sonra ilk edindiği dil olarak özetlenebilecek dil, Türkçe ana dili olarak tabir edilir. Bu terim üçüncü ve dördüncü nesil için birçok farklı konu gibi çok tartışılan konular arasında yer almaktadır.

2.2. İki Dillilik ve Sebepleri

Bilingualizm yani iki dillilik bireylerin veya bir sosyal topluluğun, günlük iletişimlerinde iki farklı dil kullanmaları durumunu ifade eder. İki dilli durum genellikle, iki farklı etnik grubun üyelerinin birbiriyle yakın iletişim ve etkileşim içinde yaşaması koşulu altında ortaya çıkar; sosyal bir denge olup olmamasına bağlı olarak, bu durum Balkan bölgesinin bazı bölgelerinde olduğu gibi her iki etniği kapsayabilir ya da Rusya bölgesinde konuşulan birçok az prestijli dilde olduğu gibi daha az prestijli dilin konuşanlarıyla sınırlı kalabilir. Bu son durum genellikle yurtdışında yaşayan iş göçmenlerini de etkiler (Glück, 2005).

İki dillilik (bilingualism), Latince 'bi' (iki) ve “lingua” (dil) kelimelerinden türetilmiş bir terimdir. İngilizce “bilingualism” ve Fransızca “bilinguisme” terimleri de bu kavramı benzer şekilde ifade eder. İki dilliliğin kavramsal olarak tek bir tanımı olması zordur, çünkü bu durum bir dizi değişkene bağlıdır. Bu değişkenler, bireylerin hangi ülkede doğup büyüdüğü, hangi yaşlarda bu dillere maruz kaldıkları, dillerin edinilme biçimi ve koşulları, genel yaşam şartları, aile içindeki dil kullanımı ve kardeşlerle veya akranlarla olan ilişkileri içerir (Süverdem ve Ertek, 2020).

Burada iki dilli insanların iki dille dil öğrenmenin altın çağı denilebilecek ilk üç yaşta mı, hemen ya da çok sonrasında mı iki dille de temas ettiği dil edinimleri ve öğrenimi açısından önemlidir. İlk üç yaşta iki dille temas dil öğrenmenin 4 safhasında iki dilde de farklılık neredeyse görülmemektedir. Bu evrelerde çocuk özetle aşağıdakileri yapabilmektedir.

1. Evre: tek kelime ifadeleri

2. Evre: tek, iki ya da çok kelimeli ifadeler, fiil cümlesinin sonunda (Almanca için yanlış yerde) bulunur

3. Evre: Çok kelime ve fiiller sondaki yerini korur

4. Evre: Çok kelimeli cümlelerde fiiller yerindedir. İkinci tekil şahıs ile kurulan cümleler dahi doğru çekimlenmiş ve konumlandırılmış şekilde cümleler kurulur.

5. Evre: Çok kelimeli cümlelerde bazen fiil yerleştirme hataları görülür. Yan cümleler de konuşma içerisinde yerini almaya başlar.

Üç ila dört yaş arası başlayan Almanca ikinci dil edinimi, ilk üç yaşta çocukların birinci dil edinimiyle benzer yollar izlediğini göstermektedir. Bu, dil edinimi süreçlerinin bu dönemde benzer biyolojik ve psikolojik mekanizmalardan etkilendiğine dair önemli bir gösterge olabilir.

Ancak, araştırmalar 6-7 yaşından sonra ikinci dil öğrenenlerin dil edinim süreçlerinde önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir (Kniffka ve Siebert-Ott, 2009). Artık edinilmez, öğrenilir. Bu dönemden sonra, dil öğrenme süreçleri, çocukluk döneminin erken safhalarındakiyle kıyaslandığında farklılaşmaya başlar ve dil gelişimindeki hassas dönem sona erer. Bu durum, dil edinimi için "altın dönem" olarak kabul edilen erken çocukluk döneminin önemini vurgular.

Birinci dil ediniminin, genellikle başarılı ve süreç içinde tutarlıdır. İkinci dil edinimi özellikle gençlik ve yetişkinlik döneminde daha zorlu bir süreçtir ve bireysel farklılıkların önemi bu yaşta artar. Yetişkinlerde ikinci dil edinimi, bireysel yetenekler, öğrenme stratejileri ve çabayı içeren daha karmaşık bir süreçtir. Bu, dil öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların ve yaşın, özellikle ikinci dil ediniminde, önemli faktörler olduğunu gösterir. Bu bulgular, dil öğretim stratejilerinin ve eğitim politikalarının, özellikle erken yaşlarda dil öğreniminin teşvik edilmesine yönelik olarak şekillendirilmesi gerektiğinin altını çizer (Kniffka ve Siebert-Ott, 2009).

2.3. İki Dilliliğin Türleri

İki dillilik dolayısıyla çok dillilik başlı başına bir fenomen olarak görünse de kaynakları, öğrenilme yaşı, dil seviyeleri, toplumsal ve bireysel iki dillilik gibi birçok nedenden ötürü kategorilere ayırmak mümkündür.

Birçok araştırmamanın iki dilliliğe bakış açısını inceleyen Bölükbaşkaya, Hançer ve Golynskaia 2019 yılında “İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar” adı altında yayımladıkları bilimsel makalelerinde iki dilliliği çeşitli başlıklar altında toplamışlardır (Bölükbaş Kaya vd., 2019).

Bireylerin dil yeterlilik düzeylerine göre iki dilliliğin üçe ayrıldığını söylemek mümkündür. Bunlar dengeli iki dillilik, baskın iki dillilik ve sınırlı iki dillilik olarak adlandırılan türlerdir. Dengeli iki dillilik (Balanced Bilingualism) bireyin her iki dilde de eşit yetkinliğe sahip olduğu, baskın iki dillilik (Dominant Bilingualism) bireyin iki dilden birinde diğerine göre daha yetkin olduğu, sınırlı iki dillilik (Semilingualism) ise bireyin her iki dilde de düşük düzeyde gelişim gösterdiği iki dillilik durumu olarak kısaca özetlenebilir.

Bireyin her iki dildeki anlama ve anlatma becerilerindeki yetkinlik seviyesine göre incelendiğinde ise iki dilliliği iki ana grupta özetlemek mümkündür. Bunlar üretici iki dillilik ve algısal iki dilliliktir. İlkinde birey her iki dilde de konuşma ve/veya yazma becerilerine sahiptir, fakat bu bize konuşma ve yazma becerilerinde iki dilde de eşit yetkinliğe sahip olduklarını söylemez. İkinci tür olan algısal iki dillilikte ise birey bir dilde anlama becerisine sahiptir; fakat anlatma becerisi gelişmemiştir. Burada birey konuşurken daha prestijli olan yerel dili tercih ediyor olabilir. Bu türe pasif iki dillilik de denmektedir.

İki dillilikte dilin edinildiği yaşta önem teşkil etmektedir. Bu bağlamda alt tür olarak erken ve geç iki dillilik, eş zamanlı ve ardışık dillilik karşımıza çıkmaktadır. Bireyin ikinci dili çocukluk döneminde (genellikle üç yaşına kadar) edinmesi erken iki dillilik, yetişkinlik döneminde öğrenmesi ise geç iki dillilik olarak tanımlanır.

İki dilli çocuklar erken çocukluk döneminde iki dile de aynı anda maruz kalarak iki dili aynı anda edindilerse burada eş zamanlı (Sümultaneous) bir iki dillilikten bahsetmek mümkündür. Fakat ikinci bir dile birinciden sonra maruz kalmalarına ve edinmeleri ya da öğrenmeleri neticesinde ortaya çıkan iki dilliliğe ardışık iki dillilik (consecutive /sequential/ successive bilingualism) denmektedir.

İki dillilik dilsel kod ve anlam birimlerinin zihinde düzenlenmesine göre kategorize edildiğinde ise karşımıza eklemeli iki dillilik (Compound Bilingualism), eşgüdümlü iki dillilik (Ordinate Bilingualism) ve bağımlı iki dillilik (Subordinate Bilingualism) alt başlıkları çıkar. Eklemeli iki dillilikte anlamamız gereken bireyin her iki dili aynı ortamda öğrenerek tek bir kavramın iki farklı ifade biçimini edinmiş olması durumudur. Bu durumda, örneğin gözü göstererek “bu nedir?” ya da “was ist das?” denildiğinde çocuk gözü tanır ve iki dilde de sorulan dile göre aynı dilde yanıt verebilir. Eş güdümlü iki dillilikte ise birey dilleri farklı bağlamlarda, farklı sosyal ortamlarda edinmiştir. İlk dil sistemini de birbirinden bağımsız olarak geliştirir ve zihninde kurar. Bağımlı iki dillilik ise bir dilin diğer dil üzerinde baskın olması durumu, özellikle ikinci dilin birinci dil vasıtasıyla öğrenilmesine denir. Yani iki dilli olan birey önce bir dili, sonra ilk dilinin yardımı ile ikinci dili öğrenir. İki dilden birbirine kelime aktarabilir, code-switching yani kod değiştirme denilen bu durumda cümle içinde dahi kelime sıkıntısı çekildiğinde dilden dile geçilebilir.

Ayrıca dilin öğrenildiği çevreye göre de iki dilliliği iki ayrı kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlar elit iki dillilik ve halk iki dilliliğidir. Elit iki dillilik bireylerin ikinci dili örgün eğitim yoluyla edindikleri, genellikle yüksek sosyo-ekonomik duruma sahip kişilerin iki dillilik durumunu gösterir. Burada ikinci dil sosyokültürel anlamda değerlidir ve kültürel zenginliğe işaret edilir. Yoğunlaşıp çalışıldığı hâlde dili edinememe gibi bir durum söz konusu değildir. Halk iki dilliliği ise tam tersi ikinci dilin, dilin konuşanları, baskın dile sahip olanlarla iletişime girerek edinildiği durumdur. Genellikle zorunlu sosyal koşullar altında gerçekleşir, hayat iki dilli olmaktan başka bir imkân sunmamıştır.

Son olarak dilin korunup korunmamasına göre de iki dillilik tekrar ikiye ayrılabilir. Bunlar arttırıcı (Additive) ve eksiltici (Subtractive) iki dillilik çeşitleridir. Birinci dilin korunup korunmadığına ve ikinci dilin ilerlemesine göre sınıflandırılırlar. İsminden de anlaşıldığı gibi ilk dilde gerileme olmadan ikinci dil artacak şekilde ikinci bir dil öğrenmeye arttırıcı, sosyal baskı ve hayat şartlarının baskın dile öne çıkarması ve önceliklemesi sayesinde ana dilin korunamamasına ve eksilmesine sebep olan iki dillilik ise eksiltici iki dillilik olarak adlandırılmaktadır (Bölükbaş Kaya vd., 2019).

2.4. Çok Dillilik

Bir kişinin veya bir toplumun, günlük iletişimde birden fazla farklı dil kullanarak ifade ettiği duruma çok dillilik denir (Glück, 2005). Bu durumda en az iki dilli olarak büyüyen yurtdışında yaşayan Türk çocukları aynı anda çok dillidir. Çok dillilik, toplumların, kurumların, grupların ve bireylerin, günlük yaşamlarında zaman ve mekân boyunca birden fazla dili düzenli olarak kullanma yeteneğini ifade eder (Montanari ve Panagiotopoulou, 2019).

2.5. Miras Dil / Köken dili

“Herkunftssprache (Kök dil) göçmenin bulunduğu ülkedeki yaygın çevre dilleri olmayıp, ağırlıklı olarak ev ortamında resmî bir müdahale olmaksızın edinilen dilleri tanımlar” (Cantone, 2020).

Hamburg eyaleti yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili eğitimi olarak verilen Türkçe derslerini bu isim altında tanımlar: Herkunftsprachlicher Unterricht. Türkçeye miras dil eğitimi olarak geçen bu dersin kelime manasına bakıldığında ise “Herkunft” kelimesinin “köken, kök, geçmiş” anlamına geldiğini görürüz. (Langenscheidt Sözlüğü, 2024) Bu bağlamda dersi köken dili dersi olarak da adlandırmak mümkündür, fakat bu tabirin çocukların aidiyet duygusunu zedeleyebileceği hâlâ tartışılmaktadır. Miras dili dersi için kullanılan bir diğer terim ise muttersprachlicher Ergänzungsunterricht'dir, bu ders ise „ana dili tamamlama dersleri “olarak tanımlanabilir (Hägi-Mead, 2016).

2020'de Hamburg senatosunun yaptırdığı bir araştırmaya göre 2021-2022 yılında 14.307 öğrenci ile ana dil eğitimlerine katılan en büyük grup Almanya'da yaşayan Türk asıllı çocuklardan oluşmaktadır. 2019-2020 eğitim yılında 17.836, 2020-2021 eğitim yılında ise 14.467 öğrenci derslere katılmışlardır. Üç yılda yaklaşık 3000 kişilik bir azalma görülmüştür (Mediendienst Integration, 2020).

2.6. Dil ve Kültürel Kimlik

“...Milleti millet yapan, millet yaptıktan sonra millet olarak kalmalarını sağlayan, kültürü ve değerleri gelecek kuşaklara aktaran ana dilidir. Almanya'daki Türk kimliğinin varlığı ve devamı Almanya'da yaşayan Türklerde Türkçenin varlığı ile mümkündür” (Bekar, 2016).

Dil, bir toplumun gerçekliğini ve kültürel öğelerini yeniden inşa etmede kilit bir rol oynar. Dil, sadece kültürel unsurlar tarafından şekillendirilmekle kalmaz, aynı zamanda kültürel pratikleri ve ifadeleri de etkileyen bir faktördür. Dil aracılığıyla üretilen bilimsel ve sanatsal eserler, bir kültürün derinliğini ve zenginliğini artırır ve bu açıdan, bir dilin gücü, tarihsel kökenlerinden çok bu tür eserlerle ölçülebilir.

Dilidüzgün'ün Humboldt'tan aktardığına göre, dil, geçmişe dönük statik bir olgudan ziyade, ileriye dönük ve sürekli gelişen bir süreçtir. Bu süreç içinde dil ve kültür, birbirinden ayrılamayan, birbiriyle iç içe geçen yapılar olarak ele alınır. Bir toplumun edebiyatı, felsefesi, sanatı, teknolojisi ve gelenekleri, dilin çerçevesi içinde şekillenir. İnsanın düşünce yapısı ve kavramsal çerçevesi, dilin sunduğu yapılarla sıkı sıkıya bağlıdır. Dolayısıyla, dil ve kültürün bu etkileşimi, toplumsal gelişim ve kimlik inşası için temel bir dinamik olarak kabul edilebilir (Dilidüzgün, 2015).

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları, kendi kültürel değerleri ile yaşadıkları ülkenin değerleri arasında denge kurmakta zorlanmaktadır. Bu durum, çocukların kimliklerini tanımlama, sosyal ve eğitimsel ortamlarda etkili olma konusunda karşılaştıkları zorlukları artırmaktadır. Kendi toplumsal değerlerine yabancılaşma veya yaşadıkları toplumun değerlerini benimseyememe gibi sorunlar, toplumsal aidiyet duygusunun ve kimlik gelişiminin önündeki engeller olarak öne çıkmaktadır. Bu ikilem, değer aktarımının zorluğu ve farklı kültürel arka planlar arasında denge kurma ihtiyacı nedeniyle daha da karmaşık bir hâle gelmektedir (Güzel vd., 2017).

2.7. Almanya'da Göç ve Dil

İkinci Dünya Savaşı sonrasında büyük bir iş gücü açığı yasayan Almanya 60'lı yılların başında Türkiye'den de işçi alımının yolunu açar. İlk etapta kültür ve dinlerinden ötürü İtalyanlar ve İspanyollara öncelik verilse de ağır ve zorlu şartlar altında, aylık ücret olarak çalışan bir işçi grubu da gerekmektedir. Türkiye'den de işçi alımını göz önünden bulunduran şirketlerden biri hatta Türkiye'ye Eduard Keintzel adlı bir çalışanını ön gözlem yapmak için göndermiştir. 1961 yılında Türkiye'ye gönderilen Eduard Keintzel Türk işçilerinin işe alınmasıyla ilgili teknik, ekonomik ve sosyal konuları incelediği bir rapor hazırlar. Ancak rapor, Türk işçilerinin İslam kültürü ve dini tarafından etkilenen bir ülkeden gelmelerinin rolünü sadece yanıtsız bırakmamaktadır ayrıca Türklere karşı ön yargı ve klişelerle de doludur. Keintzel, raporunda İslam'ın etkisiyle ilgili detaylı bir analiz yapmamıştır. Örneğin, İslam'ın

oruç zamanı, namaz saatleri veya bayramların işyerinin işleyişi üzerinde olası zorluklar yaratabileceği konularına hiç değinmemiştir. Sadece Türk işçilerinin dinî rehberliği konusuna odaklanmıştır ve İmam'ın "Mohammedan dininde" Hristiyan papazlarının rolüyle karşılaştırılamayacağını belirtmiş ve bu nedenle Türk işçilerinin Hristiyan işçiler gibi bir dinî rehberliğe ihtiyaç duymayacaklarına işaret etmiştir. Ayrıca Türk işçisinin çalışma arzusunun rüzgârın estiği yöne göre değiştiği, sert, “demir elle” bir yönetimden başkasını anlamadığı ve kıskançlık nedir bilmediği gibi bilimsel ve ahlaki yönden akıl almaz ön yargılarda bu raporun içerisinde yer almaktadır (Walsum, 1963).

Fakat ilk misafir işçiler buna rağmen kucaklayıcı bir muamele ile karşılaşır. Birçok iş yeri onlar gelmeden mescit, abdesthane, Türkiye’den getirilen imamlarla hazırlıklar yaparlar. Hatta devletin tren firması olan “Die Bahn” seyahat edebilen bir mescit vagonu dahi hazırlatmıştır. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra dünyaya kendini farklı bir ışıkla göstermek isteyen Almanya tabii ki tüm bunları sadece Türk Müslüman misafir işçilerini çok düşündüklerinden yapmamaktadır. Gelen işçiler yerel halkın çalışmak istemeyeceği kadar zor şartlar altında çok daha düşük ücretle çalışmak zorunda kalacaklardır. Onları rahat hissettirme isteği biraz da özellikle madencilik gibi zor branşlardan çıkarak başka iş aramalarını engellemektir (Hunn, 2005).

30 Ekim 1961 tarihinde Bad Godesberg şehrinde Almanya ve Türkiye arasında imzalanan “TÜRKİYE – ALMANYA İŞGÜCÜ ANLAŞMASI” sonrasında diğer misafir işçi gönderen ülkeler gibi Türkiye de Almanya’ya işçi göndermeye başlar (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2014). Sadece Türkiye’den değil Yunanistan, İspanya, Fas, Portekiz, Tunus, eski Yugoslavya gibi birçok işçi alan Almanya hâlâ kendini bir göç alan ülke olarak görmez. Bu siyasi tutum 1990’lara kadar da değişmez. Misafir işçi kavramı ve ihtiyaç olduğunda çağırabilecek olan bir âdeta “yedek işçi ordusu” olarak görülen ve gerek kalmadığında geri gönderilecek olan misafir işçiler Alman ekonomisini canlandırır. 1973’e kadar 14 ile 20 milyon arasını bulan misafir işçisi sayısı 1973’te 2,6 Milyona kadar düşer. Fakat bu sürekli dönen işçi sistemi işverenlerin de istediği şekilde gelişmiyordur. İş öğrenmiş, bilen, kendini kanıtlamış işçilerin geri dönüp tecrübesizlerin gelmesi büyük bir kayıptır. Bu nedenle misafir işçilerin sözleşmeleri uzatılır, bu uzun kalmaların nihai beklenen sonucu ise işçilerin ailelerini yanlarına almaları olur (Herbert, 2001).

Göçmenlerin sadece belirli bir süre kalması gerektiğine dair siyasî tutum Türkçenin Almanya'daki değer ve gelişimine de yansır. Zaten döneceği düşünülen misafir işçilerin hem Almancaları hem de ana dilleri için gereken çaba gösterilmez. 90'lı yılların başına kadar beklenen göçmenlerin ve Almanya'da doğup büyümüş olsalar da hâlâ "Migrantenkinder" yani göçmen çocukları olarak adlandırılan bu ikinci neslin bir gün geldikleri memlekete geri dönmeleridir. 1983'te çıkan dönüş yardımı yasası da örneğin tam olarak bu hedefi desteklemektedir. Burada doğup büyüyen bir çocuk çocuğun ailelerinin memleketlerini hiç ya da sadece tatillerde görmüş olmaları mevzu edilmez (Geissler ve Pöttker, 2005). Geissler'e göre 1998 yılında bir göç ülkesi olduğunu kabulleniş evresine giren Almanya siyasî tutumunu bu yönde değiştirmeye ancak o zaman karar verir.

"Almanya'da Türkçe, toplumun günlük yaşamında önemli bir rol oynayan canlı bir dildir. Farklı bölgelerden gelen göçmenlerin Almanya'ya getirdiği çeşitli Türk lehçeleri bulunmaktadır. Ancak hangi bölgelerde hangi lehçelerin daha yaygın olduğu hakkında kesin veriler bulunmamaktadır. Bu durum, Türkçenin Almanya'da sadece göçmenler arasında değil, aynı zamanda Türk kökenli yeni nesiller arasında da canlılığını sürdürdüğünü göstermektedir" (Beyer ve Plewnia, 2020).

On yıllarca hak ettiği desteği bulamamış bir azınlık dili olan Türkçenin Almanya'da hâlâ aktif bir şekilde kullanılması sevindirici olsa da üçüncü ve dördüncü nesilde büyük bir çoğunluğun tercih dillerinin daha iyi kullanabildikleri Almanca olduğu gözlemlenebilmektedir.

2.8. Almanya'da Eğitim Sistemi

Almanya'da eğitim sistemi, federal bir yapıya sahiptir ve eyaletlerin eğitim politikalarını bağımsızca belirleme yetkisine sahip olduğu bir sistemdir. Bu federal yapı, öğretim müfredatı gibi eğitimle ilgili konuların eyaletlerin sorumluluğunda olduğu anlamına gelmektedir.

Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı; BMBF- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Almanya'nın eğitim sisteminde ulusal ve eyaletler arası düzeydeki bazı ortak konuları ele alır ve koordine eder. Bu, ülke genelinde bazı standartlar ve hedeflerin korunmasına yardımcı olur.

Özellikle, Federal Eğitim Bakanlığı, tam gün okulların yaygınlaştırılması ve uluslararası karşılaştırmalı eğitim çalışmaları gibi eğitim alanlarında ülke genelinde politika oluşturmaya ve geliştirmeye katkıda bulunur. Bu şekilde, federal düzeydeki katkılar, eyaletlerin kendi eğitim politikalarını uygulamalarına ve kendi eğitim sistemlerini şekillendirmelerine olanak tanır (BMBF, 2024).

Almanya'nın anayasasında dile dair özel bir yasa bulunmaz. Almanca da ülkenin kanunî dili olarak kayıt altına alınmamıştır. Anayasada dil ile geçen tek madde kimsenin cinsiyeti, soyu, ırkı, dili, vatanı ve kökeni, inancı, dinî veya politik görüşleri sebebiyle ayrımcılığa uğrayamayacağını veya kayırlamayacağını ve kimsenin engeli sebebiyle ayrımcılığa uğrayacağını anlatan 3. Maddenin 3. Paragrafında yer alır (Federal Almanya Cumhuriyeti Anayasası, 2022). İsviçre ve Hollanda gibi ülkelerin anayasalarında belirtilmiş olan çok dillilik ve birden fazla resmî dil Almanya için söz konusu değildir. Bu yüzden kanunlar çok dilliliğin teşvikini ön görmez.

Eğitim sistemi federal yapıdadır ve bu nedenle her eyalet, eğitim sistemlerini ve politikalarını bağımsız şekilde yönetir. Bu durum, ülke genelinde tek tip bir eğitim sisteminden bahsetmeyi güçleştirir. Tüm eyaletler, "Eğitim Egemenliği" adı verilen özerk bir yetkiye sahiptir. Yine de Almanya genelinde geçerli olan bazı ortak kurallar bulunmaktadır; örneğin, tüm eyaletlerde öğrencilerin aynı eğitim derecelerine ulaşabilmesi ve eyaletler arası geçiş yaparak eğitime devam edebilme imkânı gibi. Zorunlu eğitim ise 6 yaşında başlar. Bazı durumlarda çocuk özelinde karar verilerek 7 yaşında da başlatılabilen çocuklar da vardır. Tam zamanlı bir okul eğitimini kapsayan zorunlu eğitim bazı eyaletlerde 9, bazılarında ise 10 yıl sürmelidir (Edelstein, 2013).

2.9. Almanya'da Türkçe Eğitimi

Günümüz dünyasında çok dilli olmak her zamankinden daha değerli bir kaynak olarak görülse de üçüncü ya da dördüncü nesilde Almanya'da bulunan Avrupalı Türklerin diğer çok dilli büyüyen ve az prestijli dillerden birini konuşabilenler gibi Türkçe için aynı karşılığı göremediği gözlemlenmiştir. Bu aileden gelen ve kök ya da miras dil Almanca "Familiensprache" Aile dili olarak da tabir edilen ana dilliler gereken değeri görememektedir. (Haller, 2021) Buna rağmen Türkçe, Almanya'daki şehirlerde sadece duyulan bir dil değil, aynı zamanda işaretlerde, afişlerde ve ilanlarda sıkça okunan bir dildir. Ayrıca, kamusal alanda da yaygın bir şekilde kullanılır. Almanya'da Türkçe

gazeteler ve kitaplar bulunmaktadır, Türkçe reklamların dili olarak hizmet verir ve çeşitli radyo ve televizyon kanalları Türkçe programlar sunar (Küppers vd., 2016).

Almanya’da Türkçe eğitiminden bahsetmeden önce genel olarak Herkunftssprache adı altında öğretilen “Kök dil” ya da “miras dil” olarak tabir çevrilen dil dersinden bahsedilmelidir. Bu miras dil dersine katılan öğrenciler genellikle çocukluk döneminden itibaren çok dilli bir çevrede büyümüş ya bulunduğu ülkede doğmuş ya da okula başlamadan önce ailesiyle birlikte bulunduğu ülkeye göç etmiştir. Miras dil genellikle başlangıçta sözlü olarak öğrenilir ve öncelikle çekirdek aile içinde iletişim amacıyla kullanılır. Genellikle okul döneminde toplumun çoğunluğunun konuştuğu dil, bireyin baskın dili hâline gelir (Mehlhorn, 2022). Miras dil dersi herkunftssprachlicher Unterricht adı altında çok fazla şekilde öğretilir.

İşçi alımından sonra başlatılan ana dili eğitimlerinin arkasında yatan sebep misafir işçilerin çocukları bir gün ailelerinin ülkelerine geri döndüğünde daha önce hiç yaşamadıkları ülkenin dilini öğrenmeleridir (Mediendienst Integration, 2020). Bu yüzden konsolosluk tarafından tayin edilen Türkçe öğretmenlerine devlet okullarında ders verme imkânı verilmiştir. Konsolosluk tarafından yapılan Türkçe eğitimlerinin müfredat, materyal ve finanse edilme sorumluluğu konsoloslukların dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti’nin üzerindedir. Almanya tarafından sınıflar ders mekânı olarak sunulur.

Örneğin okullarda müfredatta bulunan yabancı dil dersi ya da miras dil dersi olabileceği gibi kaynak ülkelerin desteğiyle konsolosluklar aracılığı ile dil dersi verilebilir. STK’lar; dinî, kültürel ve veli derneklerinin inisiyatifi ile de Almanya’da miras dil dersi gerçekleştirilebilir (Mehlhorn, 2022). Almanya’da en çok kullanılan miras dil %15 ile Türkçedir, hemen ardında ise %13 ile Rusça takip etmektedir (BSB, 2023).

Toplumun önemli bir kesimine hitap etmesine rağmen Almanya’da uygulanan Miras dili dersleri hakkında çok az sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır. Örneğin 2006-2010 yılları arasında Köln’de yapılan bir araştırma, 66 Türk-Alman öğrencinin ilkökul boyunca yazılı dil becerilerinin gelişimini izlemiştir. Bu çalışma, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için uygulanan üç farklı eğitim modelini karşılaştırmıştır:

Koordineli Okur-Yazarlık Eğitimi: Bu modelde, öğrencilere hem Türkçe hem de Almanca okuma ve yazma öğretilir. Türkçe ve Almanca dersleri arasında içerik ve

yöntem bakımından bir koordinasyon sağlanır ve takım öğretmenliği tekniği uygulanır.

Almanca Dil Destek Programı ve Ana dili Destekli Ek Dersler: Bu yaklaşımda, Almanca dil destek programının yanı sıra öğrencilere ana dillerinde ek dersler verilebilir.

Sadece Almanca Dil Destek Programı: Bu modelde, öğrencilere herhangi bir ana dili desteği olmadan yalnızca Almanca öğretilir.

Araştırmanın bulgularına göre, koordineli okur-yazarlık eğitim modelini uygulayan grup, Türkçe yazma becerileri açısından ikinci sınıftan itibaren diğer gruplardan daha iyi performans göstermiştir. Almanca dil becerilerinde ise bu üstünlük, üçüncü ve dördüncü sınıflarda belirginleşmiş ve özellikle metin uzunluğu ve kelime dağarcığı çeşitliliği açısından koordineli eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmüştür (Schader, 2016).

Fakat yapılan birçok araştırmada bu pozitif sonuç tasdiklenememiş ve bu durum sadece ana dili dersinin yeterli olmadığı sonucuna varırmıştır. Eğer aile içerisinde düzenli olarak kullanılmazsa, ana dili derslerinin etkisi oldukça sınırlı kalır. Bu, öğrencilerin kendi ana dillerini öğrenmeleri ve geliştirmeleri için aile ortamında bu dili aktif olarak kullanmalarının ne kadar önemli olduğunu gösterir.

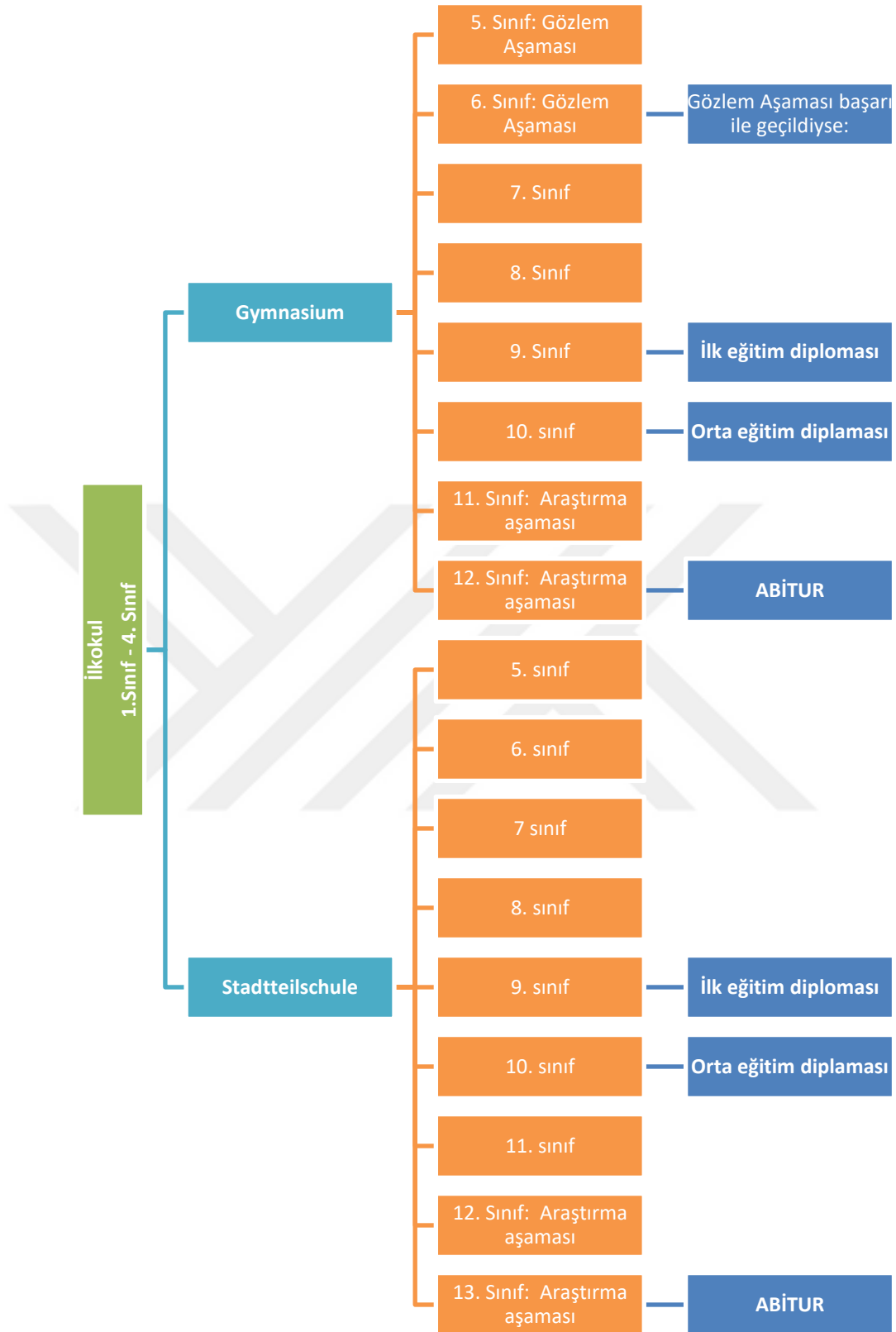
Özetle, ailenin kullandığı dil, öğrencilerin ana dili becerilerini geliştirmede belirleyici bir faktördür ve aile içinde düzenli olarak kullanılmadıkça, ana dili derslerinin etkileri sınırlı kalır (Mehlhorn, 2022).

Ana dili eğitimindeki esas hedef, dilin sadece öğrenilmesinden öte, onu yaşamak, bireysel ifade aracı olarak kullanmak ve kültürel aidiyet duygusunu pekiştirmektir. Bu, özellikle diaspora toplulukları için hayati bir öneme sahiptir. Ancak bu hedefler ve değerler, formal ve kurumsal eğitim sistemlerinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi zor olan unsurlardır. Ana dilin öğrenilmesi ve pratik edilmesi, yalnızca linguistik bir süreç değil, aynı zamanda kişisel kimlik ve kültürel kökenlerin korunması ve ifade edilmesi bağlamında ele alınmalıdır (Mehlhorn, 2022). Fakat Almanya'da eğitim eyaletler tarafından yönetildiğinden ana dili eğitimi hakkında kesin bir çerçeve çizmek imkânsızdır (Ülper, 2017). Almanya'daki Türkçe derslerine dair genelleyerek iki eyalet, Sachsen Anhalt ve Thüringen, (Pürckhauer, 2020) hariç diğer 14 eyalette; Alman devleti ve/veya konsolosluklar desteği ile ya da STK'lar aracılığıyla

öğrencilere Türkçe dersi verilmektedir. Şen'in 2015 tarihli çalışmasına göre, yurt dışında ana dili öğretimi, çeşitli zorluklar nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Bunlar arasında Türkçe derslerinin günün geç saatlerinde işlenmesi, yeterli öğretmen istihdamının yapılmaması, derslerin seçmeli olması, ders notlarının karne üzerinde etkisinin olmaması, derse katılım ve devamın gönüllülük esasına dayanması, birleştirilmiş sınıflarda ders işlenmesi ve hedef kitleye uygun ders materyallerinin eksikliği sayılabilir. Bu faktörler, ana dili öğretiminin etkinliğini ve verimliliğini düşürmektedir (Şen, 2015). Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin sınıf geçme süreçlerinde veya karnelerde bir etkisinin olmaması, aynı zamanda öğrenci ve öğretmen performanslarının bu dersler üzerinden değerlendirilmemesi de yine hem öğretmen hem öğrenci tarafından derse karşı tutumu olumsuz yönde etkilemektedir. Son on yıl içinde, Türkçe ve Türk Kültürü derslerine olan öğrenci ilgisi ve katılımında gözle görülür bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit hem eğitim politikalarının eksikliklerini hem de bu derslerin toplum ve eğitim sistemi içindeki konumunu sorgulamayı gerektiriyor. Ayrıca, bu derslerin sadece isteğe bağlı olarak verilmesi ve okul idareleri, veliler ve öğrenciler tarafından ciddiye alınmaması da eleştirilen noktalardan biridir. Bu bulgular, iki dilli eğitimin önemini ve çift dilliliğin okul başarısına olan olumlu etkilerini vurgulayarak, kaliteli ve kapsayıcı eğitim politikalarının geliştirilmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu durum Yıldız tarafından da saptanmıştır (Yıldız, 2015).

2.10. Hamburg'da Eğitim Sistemi

Şekil 1. Hamburg'da Eğitim Sistemi



Kaynak: Thun, 2013

Yukarıdaki şemadan da anlaşılabileceği üzere Hamburg'daki eğitim sisteminde "Grundschule" yani ilkokul, çocukların eğitimine temel düzeyde başladığı bir aşamayı temsil eder. Öncesinde ise ebeveynlerin 6 haftalıktan itibaren ana okuluna gönderme

imkânı, 3 yaşından sonra ise hakkı bulunur. Ana sınıfı ücretini günlük beş saati aşmamak kaydı ile devlet üstlenir, çalışan, okuyan ya da başka bir nedenden dolayı daha uzun vermek zorunda kalan velilerde ise bu “Gutschein” yani kupon 8 saate kadar da çıkarılabilir. İlkokul, Hamburg'da öğrencilerin 6 yaşından 10 yaşına kadar olan dönemini kapsar ve genellikle 1. sınıftan 4. sınıfa kadar sürer.

Hamburg'daki Grundschule, yani ilkokul öğrencilere temel eğitim verir ve okuma, yazma, matematik gibi becerileri kazandırır. İlkokul, çocukların dil becerilerini geliştirmelerine, temel aritmetik ve matematik kavramlarını öğrenmelerine ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda çocukların sanat, müzik ve spor gibi farklı alanlarda da deneyim kazanmalarını sağlayabilir. Tüm gün ve yarım gün süren okulların yanında öğleden katılımı mecburî olmayan tüm gün okulları da mevcuttur. Ders saati genel itibarıyla sabah 8:00'de başlar, yarım gün süren okullarda 13:00 ya da 14:00'e tüm gün süren okullarda ise 16:00'ya kadar sürer. Her ilkokul hafta içi her gün 8:00-16:00 arası eğitim vermek zorundadır.

İlkokul 4 sene sürdükten sonra, istisnalar dışında, iki yoldan biri seçilir: Gymnasium ya da Stadtteilschule (Mahalle Okulu). İlkokul boyunca, özellikle 4. Sınıfta öğrencinin gösterdiği performansa göre öğretmenleri bir tavsiye mektubu hazırlar ve velilere iletir. İlkokulun sonunda sınıf öğretmenleri tarafından verilen tavsiye mektuplarının bağlayıcılığı yoktur, kararı veliler verir. Örneğin not ve davranışlarından ötürü mahalle okulu tavsiyesi alan bir öğrenci yine de velisi tarafından bir Gymnasium'a yazdırılabilir. Veliler ilkokul seçiminde olduğu gibi birkaç okul seçerek eyalet okul idaresine bildirimde bulunur ve öğrenci bunlardan birine yerleştirilir. İlkokuldan sonra üç ayrı mezuniyet durumu elde etmek mümkündür: 9. Sınıftan sonra alınan İlk Eğitim Diploması, 10. Sınıftan sonra alınan Orta Eğitim Diploması ve 12. ya da 13. Sınıftan sonra elde edilebilecek lise diplomasının muadili sayılabilecek Abitur diploması. İki okulda da üç diploma da elde edilebilir. Aradaki fark Gymnasium'a giden öğrencilerin bir sene önce Abitur yapabilmeleri ve daha yoğun bir eğitim temposuna sahip olmalarıdır. 9. Ve 10. Sınıftan sonra ilk veya orta eğitim diplomalarını alan öğrenciler eğitimlerine daha çok pratik ağırlıklı olan işyerlerinde ve mesleki okullarda ya da sadece meslek okullarında meslek öğrenimi ile devam edebilirler. Örneğin anaokulu öğretmenliği, hemşirelik veya eczacı asistanlığı bu şekilde elde edilebilecek mesleki muvaffakiyetlerdir. Abitur yapan öğrencilere ise yüksek okul ve üniversitelerin kapıları açılır. Fakat Abitur yapan öğrencilerin arasından meslek eğitimini tercih

edenlerin sayısı da hiç küçümsenemeyecek seviyededir (Oechsle, 2009). Abitur Almanya’da bir öğrencinin elde edebileceği en yüksek lise diplomasıdır, yazılı ve sözlü olarak yapılan lise bitirme sınavları olan Abitur sınavlarının ardından elde edilir.

Meslek eğitimi seçen ya da okulu bırakıp iş hayatını tercih eden öğrenciler de akşam okulları ya da dışarıdan sınavlar ya da uzun meslek yolları sayesinde abitur ya da abitur benzeri mezuniyetler elde edebilmektedirler (BSB, 2023).

2.11. Hamburg Eyaletinde Türkçe Eğitimi

Hamburg’da 18 yaş altı öğrencilerin yaklaşık %45,8’i göçmen kökenli olup bu öğrenciler genellikle birden fazla dil bilme imkânına sahiptir. Bu yetenekler, öğrencilerin kişisel, akademik ve mesleki gelişimleri için hayati önem taşımaktadır. (BSB, Bildungsbericht Hamburg, 2014) Hamburg, çeşitli ana dili eğitimi modellerine sahip Almanya eyaletlerinden biridir. İlk olarak, konsolosluklar tarafından verilen ve ana ders saatleri dışında yapılan muttersprachlicher Ergänzungsunterricht; ana dili destek dersleri ya da Herkunftsprache adı altında bulunan Kök dil yani ana dili dersleri bulunmaktadır. Araştırma yapıldığı esnada konsolosluk desteği ile Türkçe dersi veren okulların sayısı 56’dır. (Hamburg Eğitim Ateşeliği, 2022) Bu derslerin çocuklarının okullarında da verilmesini isteyen veliler ateşeliğe başvurup gereken başvuru formunu doldurabilmektedir. Yeterli sayıda öğrencinin Türkçe dersine katılacağı beyan edilince o okullarda Hamburg Eğitim Ateşeliği tarafından “Türkçe ve Türk Kültür dersi” altında Türkçe dersi verilmeye başlanır. Ayrıca Stadtteilschule Am Hafen adlı mahalle okulu yine Hamburg Eğitim Ateşeliğinin desteği ile iki dilli eğitim verilmektedir. Bu okul 5. sınıfla başlayarak Abitur’a kadar giden üç diploma çeşidini de almaya hak kazanmaya imkân vermektedir. Yine Heinrich-Wolgast İlkokulu da Hamburg Eğitim Ateşeliğinin desteği ile yeterli öğrenci sayısı olduğunda iki dilli sınıflar açarak Türkçe dersinin yanı sıra da hayat bilgisi dersine muadil olarak sayılabilecek Sachkunde dersini Türkçe-Almanca olarak iki dilde vermektedir. Hamburg’un Türkçe eğitim veren tek Gymnasium’u ise Louise Weiss Gymnasium’udur. Burada öğrenciler hem ana dili hem de üçüncü yabancı dil olarak Türkçe dersini seçebilir, Abitur yani Gymnasium bitirme sınavı için Türkçe dersini seçebilirler (Hamburger Bildungsserver, 2024).

Ayrıca, okul idarelerinin denetiminde ve Hamburg Okul ve Mesleki Eğitim Müdürlüğünün denetiminde olan ve genellikle ortaöğretimde ikinci veya üçüncü

yabancı dil olarak verilen Türkçe dersi de mevcuttur. Türkçe genellikle ilk ve ortaokullarda verilmekte, nadiren lise düzeyinde bulunmaktadır (Lengyel ve Neumann, 2017). Fakat bu seçenekler çok sınırlı sayıda olup birçok okulda Türkçe dersi verilmemektedir.

Bunun yanı sıra okul aile birlikleri, veli dernekleri, camiler gibi sivil toplum kuruluşları tarafından verilen ancak sistemli bir bilgi tabanı olmayan ve müfredatı takip etmeyen ya da MEB'inin yurtdışında yaşayan Türk çocukları için özel hazırladığı müfredat ve eğitim materyalini kullanmayan özel dersler de işlenmektedir. Bunlar ücretsiz olarak ya da cüzi ücretler karşılığında verilmektedir.

2015-2016 eğitim-öğretim yılında Hamburg'da Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan, yabancı dil olarak Türkçe dersi alan ve ana dili olarak Türkçe öğrenen Türk çocukların sayısı 3058'dir (Güzel vd., 2017). Hamburg eğitim Ataşeliği tarafından verilen Türkçe derslerine katılım ciddi bir düşüş göstermekte 2018-2019 yılında 737 öğrenci katılırken 2019-2020 yılında ise 349 öğrenci bu derslere katılmaktadır. En çok tercih edilen ana dili dersi olsa da hem konsolosluk hem de Hamburg belediyesi tarafından verilen Türkçe derslerine katılımda azalma görülmüştür (Perspektif Dergisi, 2020).

2.12. İlgili Araştırmalar

Araştırma alanında Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenimi konu olan birçok çalışma olduğundan zengin bir kaynakçaya erişmek mümkündür. Sosyoloji, psikoloji, dil bilimleri gibi farklı disiplinler altında ulaşılabilecek araştırmaların birçoğuna kısaca özet hâlinde bu kısımda yer verilecektir.

Bekar ve Öztürk'ün 2018 yılında yaptığı bir araştırmada Türkçe ve Türkçe derslerinin önemi konusunda öğrenci ve velilerin bilinçli olduğu tespit edilmiş, ancak buna karşın, yaklaşık % 40'lık bir kesimin Türkçe derslerini yetersiz bulduğu belirlenmiştir. Bu olumsuz algının altında yatan nedenler olarak, Ana Dili Eğitimi derslerinin öğrencilerin genel akademik performansına etki etmemesi, Türkçe derslerinin günün sonunda yapılması ve öğretmenlerin derslerde ve ders dışında öğrencilere yeterli ilgi göstermemesi gibi faktörler öne çıkmaktadır ve tüm bu durumların öğrencilerin derse karşı olan motivasyonunu olumsuz etkilediği öne sürülür (Bekar ve Öztürk, 2018).

Şengül ve Çetin tarafından Almanya'da ikamet eden iki dilli Türk ailelerin çocuklarının Türkçe dil becerileri üzerine yapılan bir çalışmada, bu çocukların Türkçe

öğrenirken ve kullanırken karşılaştıkları başlıca zorluklar incelenmiştir. Araştırmada, ailelerin en çok vurguladığı sorunların başında çocukların Türkçe söz varlığında eksiklikler ve alfabe öğrenme zorlukları gelmektedir. Ek olarak bu çocukların Almanca ve Türkçeyi karıştırarak tümce oluşturma, çeviri yaparken hata yapma, telaffuz ve gramer hataları gibi dil öğrenimine özgü çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları belirtilmiştir. Bu bulgular, iki dilli ortamlarda dil gelişimi ve eğitime yönelik derinlemesine bir bakış açısı sunmaktadır (Şengül ve Çetin, 2022).

Demir ve Karakök'ün 2016 yılında Viyana'daki İslam Lisesinde ana dili dersi hakkında yaptıkları araştırma ise ana dili Türkçe olan öğrenciler arasında, derslere katılım oranları eşit bir dağılım göstermekle birlikte, lise seviyesindeki Türkçe dersine katılım daha düşüktür. Katılımın düşük olmasının nedenleri arasında ders saatlerinin öğleden sonra olması, öğrencilerin dil becerilerine zaten hâkim olduklarını ve ana dillerinin öncelikli bir öneme sahip olmaması, öğretim tarzının ve öğretmenin ise önemli bir etken olduğu belirlenmiştir. Ana dili derslerine yönelik ilgisizliğin çok faktörlü bir olgu olduğu, bu faktörler arasında dil eğitime verilen önemin ve ders programlarının öğrencilerin dil ve ilgi seviyesine göre yeniden düzenlenmesinin potansiyel çözümler arasında olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarını bu derslere yönlendirme konusunda daha aktif olmaları gerektiği de vurgulanmıştır (Demir ve Karakök, 2016).

Bu çalışmanın hedeflerine yakın hedeflerle yürütülmüş bir çalışma ise Eryürük tarafından 2023 yılında Fransa örneğinde incelenmiştir. Öğrenci ve velilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini araştıran Eryürük'ün vardığı sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Fransa'daki Türk çocukları ana dillerini öğrenirken kelime hazinesi darlığı, kelimeleri yarı Türkçe yarı Fransızca kullanma, Türkçeyi tam olarak anlayamama, Türkçe metinleri anlayamama ve Türkçe ders saatlerinin yetersizliği gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Veliler ise daha fazla Türkçe dersi, kaliteli öğretmenlerin görevlendirilmesi, Türk kültürünün tanıtılması için sosyal aktivitelerin artırılması ve eğitim materyallerinin geliştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Türkçe ve Türk kültürü dersi hem veliler hem de öğrenciler tarafından temel dil becerilerini kazandırmaktan da öte Türk dili ve kültürünün öğrenilmesi için bir araç olarak görülmektedir.

“Araştırmalar ne diyor? Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimine Yönelik Yapılan Lisansüstü Araştırmalarının Değerlendirilmesi” adı altında 2021 yılında

Büyükikiz ve Yıldız tarafında yapılan araştırmada 1981 ile 2020 yılları arasında Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan akademik çalışmalar incelenmiş ve tüm bu çalışmaların 5 ana tema altında toplanabileceği saptamıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

“Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına verilen eğitimde dört temel dil becerisinin durumu, yurt dışında yaşayan Türklerin ve Türk çocuklarının iki dillilik ile ilgili tutumu ve konuyla ilgili sorunlar, Türkçe öğretimiyle ilgili program ve materyal problemi, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde verilen öğretimin niteliği ve Türkçe öğretimiyle ilgili karşılaşılan sorunlar ve bu durumla ilgili görüşler”

İncelenen araştırmaların bulguları derlendiğinde ise Büyükikiz ve Yıldız, Yurt dışında yaşayan Türklerin genel itibarıyla Türkçeye karşı olumlu bir tutum sergiledikleri, yaşanan ülke dili kadar Türkçeye hâkim olmanın da bir gereklilik olduğunu düşündükleri, Türkçenin genelde aile içerisinde konuşulduğu; bulunan sosyal ortamlarda ise genel itibarıyla yaşanan ülkenin dilinin konuşulduğu, katılımcıların kendilerini iki dilli olarak gördüklerini ve ana dili olarak öncelikle Türkçe öğrendikleri, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını, sözcük dağarcığının kısıtlılığından ötürü zorluk yaşandığı, dersler de ise kitaplardan ötürü motivasyon düşüklüğü yaşandığı tespit edilebilmiştir (Büyükikiz ve Yıldız, 2021).

İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları, Aisne Bölgesi-Fransa Örneği başlığı altında Güler Arı tarafından 2015 yılında hazırlanan çalışma, Fransa örneğinde konuya açıklık getirmeye çalışır. Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dilleri olan Türkçeye olan tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu, Türkçe öğrenmekten hoşlandıkları, öğrenmenin bilgilerini artıracığını düşündükleri gibi pozitif sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcı çocukların ders dışında da Türkçeye zaman ayırdıklarını, iyi bir iş bulmak için Türkçenin önemli olabileceğini düşündüklerini, Türkçe konuşan insanlar arasında kendilerini daha rahat hissettiklerini ve büyüdüklerinde kendi çocuklarının da Türkçe konuşabilmesini dilediklerini yine bu araştırmanın bulgularından elde edilir. Türkçe dersi hakkındaki düşünceleri ise genel olarak olumlu olmakla birlikte, öğrenciler Türkçe derslerine ailelerinin katılmalarını istediklerini düşünmekte, Türkiye’de ise konuştukları Türkçelerinden ötürü gülünmesini istememektedirler. Araştırmaya katılan velilerin görüşlerine göre ise öğrencilerin Türkçe konuşurken karşılaştığı birçok zorluk vardır. Bunların en önemlilerini dile getirmek gerekirse öğrencilerin kelime hazinesi yetersizdir, cümle

kurmakta zorlanmaktadırlar, Türkçe kelimeleri ve metinleri anlayamamaktadırlar, Türkçe ders saati yetersizdir, çocuklar iki dilin kelimelerini birbirine karıştırmaktadır ve dili kullanabilecekleri ortamlar hayli azdır. Araştırma yazarları ileriye yönelik uzaktan Türkçe dersleri imkânı sunulmasını, Fransa'ya gelen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri öğretmenlerinin Fransızca bilmelerinin sağlanmalarını, bu sayede okul idaresi ile sağlıklı irtibat hâlinde olabileceklerini, anne babaların ana dili öğrenme hakkında daha fazla bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi gerektiğini, veli ve öğrencilere ağız özelliklerinden ötürü oluşabilecek zorluklara karşı diksiyon dersi verilebileceğini önerir (Arı, 2015).

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenimi hakkında yayımlanan çalışmalardan bir diğeri ise 2018 yılında Kalenderoğlu ve Zorluoğlu'nun birlikte kaleme aldığı “Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri” çalışmasıdır. Burada bilhassa heterojen olmayan sınıflarda, öğrenme için optimal olmayan saatlerde öğrencilere verilen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin bu yaş ve seviye farklarına rağmen Çoklu Zekâ Kuramı ilkelerini izleyerek dezavantajı bir avantaja dönüştürüp dönüştürülemeyeceği araştırılmıştır, bu bağlamda Çoklu Zekâ Kuramı ile tanışan öğretmenlerin kuramı ders içinde verimli buldukları ve kendilerini bu hususta geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, 2018).

Bu alanda yapılan önemli araştırmalardan bir diğeri ise Baş ve Karadağ tarafından 2019 yılında 108 katılımcı ile yapılan “Türk ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi” adlı çok kapsamlı çalışmadır. İç içe geçmiş çoklu durum deseni ile hazırlanmış olan bu çalışma Türkçe ve Türk Kültürü dersinin öğretim programının ve eğitim kitaplarının hazırlanması için araştırılmış bir ihtiyaç analizinin nihaî sonuçlarıdır. 36 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni, 36 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğrencisi ve yine aynı sayıda velisi ile yapılan bu araştırma sonucunda hâlihazırda mevcut olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının derslerde 1. Ünite dışında neredeyse hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Bu sorunun temel nedeni olarak kitap içeriklerinin öğrenci dil, hazır bulunuşluk, metin anlayabilme seviyesinin çok üstünde bulunmuştur. Ders süresi ve kitabı ile ve ders kitabı ile çalışma kitabı arasındaki uyumsuzluk, kitaplardaki biçimsel sorunlar yine bu sorunu körüklemekte, öğretmenlerin ders için kendi materyallerini ya da özel yayın evlerinden temin ettikleri kitapları kullanmaları ile sonuçlanmaktadır. Kitapların günümüz gerçeklerini

yansıtması, bilgi ve ezber odaklı olmaları, yaşayarak öğretmekten uzak olmaları, karma sınıflarda ders yapan öğrenciler için uygun olmamaları yine kitapların ders işlerken kullanılmamaları adına önemli birer etkidir. Burada araştırmada geçen tüm etkenler göz önünde bulundurularak yeni ders materyalleri hazırlanması şiddetle önerilmiştir (Karadağ ve Baş, 2019).

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları hakkında yapılan araştırmalardan bir diğeri ise 2021 yılında Büyükikiz, Yıldız ve Kızdırıcı tarafından yayımlanan “1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki etkinliklerin Millî Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi” adlı çalışmadır. Bu bağlamda kitaplarda ve genel ders programında dil bilgisi temel konularına yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının gereksinim ve beklentisini karşılayacak şekilde yer verilebileceği, kitapların içindekiler bölümünün bütüncül tasarlanabileceği, kitap içerisinde yer alan etkinliklerin yönerge ve simge eksiklikleri giderilebileceği, etkinlik içindeki simge ve yönergenin aynı öğrenme alanına yönelik olmasına dikkat edilebileceği, yazma ve dinleme/okuma etkinliklerinin orantılı dağılımının süreci olumlu etkileyebileceği önerilerine ulaşılmıştır (Büyükikiz vd. 2021).

“Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adı altında Eylül 2022’de alanda yayımlanan araştırma ise Gürbüz Us ve Ercan Güven tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacılar 2009 ve 2018 yılında yayımlanmış olan son iki öğretim programını incelemiş ve birbirleri ile karşılaştırmışlardır. Burada 2009 yılında yayımlanan Öğretim programının 2018 yılındakine nazaran daha geniş yelpazeli ve kapsamlı olduğu ve Türkçe ile Türk Kültürü başlığı altında iki ana kısımdan oluştuğu tespit edilmiştir. Sonrasında hazırlanan programda böyle bir ayrıma ihtiyaç duyulmamış, kültür konuları dil konularının içine dâhil edilerek program bir bütün olarak sunulmuştur. 2009 yılındaki program yoğun bir şekilde Türk Kültürü ve tarihi içerirken, 2018 programında daha ağır basan konunun kültürler arası bir yapısı olduğunu söylemek mümkündür. Burada önemli bir ayrım ise 2009 programı Türkiye’de ders veriyormuşçasına hazırlandığı ve bu nedenle yurt dışında yaşayan çocukların seviye ve ihtiyaçlarına göre olmadığı, 2018’de hazırlanan programın ise bu bilgiler göz önünde bulundurularak yaş ve sınıf olarak değil de dil seviyelerini göz önünde bulundurulmuş olmasıdır. Her iki programda da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin hedefinin akademik başarı olmadığı belirtilmiştir. Geniş çaplı bakıldığında

2018 yılında hazırlanıp hâlen uygulamada olan Türkçe ve Türk Kültürü ders programının ihtiyaçları ve istekleri karşılayabilecek şekilde hazırlandığı söylenebilir (Gürbüz ve Ercan, 2022).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarını dil açısından inceleyen 2000-2018 yılları arasında yayımlanan araştırmaları inceleyen Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp 2019 yılında “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Analiz Çalışması” başlığı altında çalışmalarını yayımlamışlardır. İçerik analizi kullanılarak incelenen tezler ve makaleler sonucunda 20 yıllık bir dönemde sadece 37 çalışmanın bulunması alan içerisinde yeterince bilimsel çalışma bulunmadığını gözler önüne sermektedir. Alanın canlanıp, hız kazanması 2018 yılında Yurt dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığının desteği ile açılan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programları sayesinde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu araştırmalar konular açısından incelendiğinde yoğunluğun dil becerilerine, bilhassa yazma ve okuma becerilerine verildiği saptanmıştır. Bu bağlamda dinleme ve konuşma becerilerinin araştırmalar içerisinde genellikle ihmal edildiği görülmüştür. En çok kullanılan anahtar kelimeler ise iki dillilik ve ana dili kavramıdır. Öneriler ise genel itibarıyla en çok hükûmetlere yönelik önerilerdir. Aynı zamanda ailelerin Türkçe hassasiyeti bakımından da bilinçlendirilmesi de tavsiye edilmektedir. Burada ailenin yaşadığı ülke dilini ana diline nazaran daha önemli görmesi öğrencilerin ana dillerini öğrenmesinde büyük bir olumsuz etken olduğu da araştırmalar neticesinde görülebilir (Ortaköylü vd., 2019).

Çakır ve Yıldız’ın yaptığı kapsamlı Türkçe ve Türk Kültürü dersleri araştırmasına göre 2014-2015 eğitim öğretim yılında Almanya’da toplam 2499 ders sınıfı var olduğu ve 110 binden fazla öğrencinin ise bu derslere katıldığı belirtiliyor. Fakat yine araştırmada öğretmenlerin ders saatleri ve dersliklerin teknolojik donatım açısından yetersizliklerinden mustarip olduklarını görülmektedir. Yine ders kitaplarının eksik olarak mevcut olması da yine TTK dersini olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında. Öğretmenler TTK derslerinin seçmeli değil, zorunlu olması gerektiği kanaatinde, fakat yerel yönetimlerin destekleyici olmayan tutumları dersleri negatif etkilemektedir. Burada MEB tarafında görevlendirilen öğretmenlerin yerel resmî daire ve okul müdürleri ile sağlıklı ve vaktinde iletişim kurabilmeleri için en az bir prestijli dili iyi seviyede bilmeleri gerektiği savunuluyor. Alan için düzenlenen konferansların ile

TTK eğitimine büyük katkıda bulunabileceği, kâr ve şahsi amaç gütmeyen insanlarla yeni fikirlerin dersi yeni ufuklara taşıyabileceği vurgulanıyor (Çakır ve Yıldız, 2016).

Üniversite seviyesine gelmiş, yurt dışında doğmuş ve büyümüş Türk çocuklarının Türkçe ve Türkçe dersi hakkında nasıl bakış açısına sahip olduğunu anlamak için bir anahtar niteliğinde olan sıradaki çalışmaya ise Fransızca öğretmenliği okumak için Türkiye'ye gelen Fransa'da ve Belçika'da yetişmiş olan öğrencileri konu almıştır. Bu öğrencilerin birçoğu Türkçeyi iyi konuşabildiği kanaatindedir, büyük bir çoğunluğu dili konuşarak ailelerinden, sosyal çevrelerinden ve TV, dizi ve film izleyerek öğrendikleri için yazarken kendilerini konuşurken olduğu kadar iyi bulmamaktadırlar. Yazarken kendilerini rahat hissetmemektedirler. Katılımcı ülkeler yaşadıkları ülkelerdeki Türkçe dersi eğitimini yeterli bulmamaktadır ve artırılması gerektiği kanaatindedirler. Büyük bir çoğunluğu ana dilleri olarak Fransızca'yı zikretmekte azınlığı ise iki dili de ana dili olarak görmektedir. Katılımcılar kendilerini Fransızca daha iyi ifade edebildikleri düşüncesinde hemfikirdirler (Aydoğdu vd., 2020).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın kapsamı ve örnekleme veri toplama süreci, kullanılacak olan veri toplama yöntemleri ve verilerin nasıl analiz edileceğini ele alınacaktır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Hamburg’da 8-14 yaş arasındaki iki dilli ve iki kültürlü Türk çocuklarının Türkçe ve Türkçe dersi hakkında görüşlerinin araştırıldığı bu çalışma Nitel Araştırma Yöntemi ile hazırlanmıştır (Meriam, 2018).

Nitel araştırmanın genelleme ve kapsayıcı yapısına karşın nitel araştırma insanının kendine has doğası gereği olan bireysel özelliklerin birbirinden çeşitli yapısına odaklanır. Bu tür araştırmalarda odak noktası küçük araştırma gruplarından elde edilen bilgilerin derinliği ve kapsamıdır (Baltacı, 2019). Burada ayırım yapılması gereken husus nitel araştırma yöntemlerinin bir veri toplama tekniği olmadığıdır. Nitel araştırmada “gözlem tekniği”, “odak grup tekniği” ve “görüşme tekniği” olarak veri toplamam tekniklerini üç ana başlık altında toplanabilir. (Zülfikar, 2022). Bu araştırmada ise veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Veri toplandıktan sonra ise kodlama sistemi ile içerik analizi yapılmıştır. Kodlama sisteminin adımları sıra ile şu şekildedir:

1. Veriler gözden geçirilir; düzenli tekrarlar, kalıplar ve başlıklar tespit edilir.
2. Bu başlık ve kalıplar sınıflandırılır, temsilen sözcükler ve sözcük grupları yazılır.
3. Oluşan kodlama sınıfların yoğunluğuna göre araştırma soruları doğrultusunda sınıflandırılır.
4. Raporlaştırılarak bulgular içerisinde sunulur. (Tarkun, 2000).

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden bir durum çalışmasıdır. Temel özelliklerinin “belirlilik, betimleme ve sezgisellik” olarak Merriam tarafından özetlendiği durum çalışması “case study” araştırma konusu olarak neden ve niçin sorularına cevap arayarak veri toplamayı amaçlar (Meriam, 2018). Bu bağlamda kullanılan belirlilik tanımı çalışma başlangıcında incelenen durumun sınırlarının, amacının ve hedeflerinin net şekilde ortaya konmasını ifade eder. Betimlemeden kasıt

ise araştırma konusunun bağlamını, katılımcıları ve aralarındaki etkileşimleri, olayların gelişim ve sonuçlarını detaylı bir şekilde göz önünde bulundurarak tanımlamasıdır. Son olarak sezgisellik ise araştırmacının öz deneyim, içgüdü ve duygusal zekasını harmanlayarak olayı anlamaya çalışmasını ifade eder (Özdemir ve Tuti, 2023).

Genel olarak derinlemesine bir anlayışı hedefleyen nitel araştırma yöntemlerinin de her birinin odak noktası farklıdır. Bir durumu tam manasıyla olduğu gibi tanımlamaya çalışan, araştırmacı tarafından ortama sürece ve/veya olaya müdahale edilmeden ortaya konan ve durumu kendi ortamında, kendi akışında izleme ve betimleme fırsatı veren nitel araştırma yöntemi durum çalışmasıdır (Ozan Leymun vd., 2017).

Durum çalışması doğrusal ve tekrarsız yapıda işleyen bir çalışma değildir. İlk planlama ve tasarım sürecinden sonra hazırlık, paylaşma, toplama, analiz ve tekrar tasarım süreçleri birbirini tekrarlayabilir, yani doğrusal olsa da kendini tekrarlayan bir süreçtir.

Durum çalışması incelediği durumlar bakımından 4'e ayrılır. Bunlar:

- Bütüncül Tek Durum Deseni: Bu desende, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir olay vb.) detaylı bir şekilde incelenir.
- İç İç Geçmiş Tek Durum Deseni: Tek bir durum içinde birden fazla alt birim veya tabaka bulunabilir. Her alt birim ayrı ayrı incelenir.
- Bütüncül Çoklu Durum Deseni: Çoklu durum desenlerinde, farklı durumlar ayrı ayrı incelenir ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılır.
- İç İç Geçmiş Çoklu Durum Deseni: Bu desende, birden fazla durum içinde farklı alt birimler veya tabakalar incelenir. Her bir alt birim veya tabaka ayrı ayrı analiz edilir ve durumlar arasında karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırma iç içe geçmiş tek durum deseni ile modellendirilmiştir. Tek durum olarak ele alınabilecek katılımcı öğrencilerin durumunu birçok alt tabakaya ayırarak incelenecektir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Almanya'nın Hamburg eyaletinde bulunup farklı okul ve okul türlerine giden 9 ila 14 yaş arasında, en az iki dilli, Türkçe ve Almanca bilen, okulda ve/veya

STK'lar tarafından verilen Türkçe dersine katılmış ya da hâlâ katılmakta olan 7 erkek ve 33 kız öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma Kuzey Almanya İslam Toplumu bünyesinde bulunan Hamburg Merkez Camii'nde hafta sonu eğitimlerine devam eden 100'ün üzerinde öğrenciye teklif edilmiş, 40'ı araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu öğrenciler hafta sonu kurslarında eğitim almakta ve burada devir dâim eden sistemle belirli yarıyıllarda Türkçe dersi görmektedirler. Araştırmaya katılan grupların 2'si araştırmanın yapıldığı dönemde Türkçe dersi almakta, yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulduğunda Türkçe öğretmenleri sınıfta bulunmaktadır. Diğer gruplar ise geçtiğimiz dönemlerde Türkçe dersi görmüş ya da gelecek dönemlerde görecektir. Öğrencilerin şahsî bilgileri kişisel haklarını ihlâl etmeyecek şekilde anonim tutulmuştur. Öğrencilerin isimleri yerine listelerde kodlama sistemi kullanılmıştır: KÖ1, KÖ2, vs. gibi. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerde de Ö1, Ö2, vs gibi kodlamalar kullanılmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Aşağıdaki bölümlerde öğrencilerin kişisel bilgi formlarını doldurarak verdiği bilgilerin değerlendirmesi yer almaktadır. Örneğin katılan öğrencilerin yaş, sınıf, doğum yeri, evde konuşulan dili bu kısımda öğrenilebilir.

3.2.2. Genel Katılımcı Profili

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Yaş, Cinsiyet, Doğum Yerleri, Sınıf Verileri

Öğrenci kodu	Yaş	Cinsiyet	Doğum yeri	Annenin Doğum yeri	Babanın Doğum Yeri	Sınıf
KÖ1	9	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	4
KÖ2	9	Kız	Almanya	Türkiye	Almanya	3
KÖ3	9	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	3
KÖ4	9	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	3
KÖ5	9	Kız	Almanya	Almanya	Türkiye	3
KÖ6	9	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	3
KÖ7	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	5
KÖ8	10	Kız	Almanya	Almanya	Türkiye	4
KÖ9	10	Kız	Almanya	Almanya	Türkiye	4
KÖ10	10	Kız	Almanya	Almanya	Pakistan	4
KÖ11	10	Kız	Almanya	Almanya	-	4
KÖ12	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	5
KÖ13	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	5
KÖ14	10	Kız	Almanya	Almanya	Türkiye	4
KÖ15	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	5
KÖ16	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	4
KÖ17	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	4
KÖ18	10	Kız	Almanya	Almanya	Almanya	5
KÖ19	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	4

Devamı

KÖ20	10	Kız	Almanya	Türkiye	Almanya	4
KÖ21	10	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	4
KÖ22	11	Erkek	Almanya	Almanya	Almanya	6
KÖ23	11	Kız	Almanya	Almanya	Almanya	6
KÖ24	11	Kız	Almanya	Türkiye	Almanya	6
KÖ25	12	Kız	Almanya	Türkiye	Almanya	7
KÖ26	12	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	7
KÖ27	12	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	6
KÖ28	12	Kız	Almanya	Almanya	Almanya	7
KÖ29	12	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	6
KÖ30	12	Kız	Almanya	Türkiye	Almanya	7
KÖ31	12	Kız	Almanya	Türkiye	Türkiye	6
KÖ32	12	Kız	Almanya	Almanya	Almanya	7
KÖ33	13	Erkek	Almanya	Türkiye	Türkiye	7
KÖ34	13	Erkek	Almanya	Türkiye	Almanya	7
KÖ35	13	Erkek	Almanya	Afganistan	Afganistan	8
KÖ36	13	Erkek	Almanya	Almanya	Türkiye	8
KÖ37	13	Erkek	Almanya	Almanya	Afganistan	8
KÖ38	13	Kız	Almanya	Almanya	Almanya	7
KÖ39	13	Kız	Almanya	Türkiye	Almanya	7
KÖ40	14	Erkek	Almanya	Almanya	Türkiye	8

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin kardeş sayısına, hangi okula gittiklerine anne ve babalarının mesleğine, ana dillerine ve evde en çok kullandıkları dile dair bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilere İlişkin Kardeş Sayısı, Ebeveyn Mesleği, Okul Türü ve Dil Verileri

Öğrenci kodu	Kardeş Sayısı	Anne Mesleği	Baba Mesleği	Okul Türü	Ana dili	En çok kullanılan dil
KÖ1	2	Satış elemanı	Bakkal (kiosk)	İlkokul	Türkçe	Türkçe
KÖ2	3	Ev Hanımı	Postacı	İlkokul	Türkçe/ Zazaca	Türkçe/ Zazaca
KÖ3	2	Ev Hanımı	DB- Tren yolları işçisi	İlkokul	Türkçe	Türkçe
KÖ4	2	Ev Hanımı	Otobüs şoförü	İlkokul	Türkçe	Almanca/ İngilizce
KÖ5	>4	Ev Hanımı	Ofis çalışanı	İlkokul	Almanca/ Türkçe	Türkçe
KÖ6	3	Sosyolog	Pedagog	İlkokul	Türkçe	Türkçe/ Almanca
KÖ7	2	Seyahat acentesi çalışanı	Müteahhit	Stadtteil- schule	Almanca/ Türkçe	Almanca
KÖ8	2	Hemşire	-	İlkokul	Almanca/ Türkçe	Almanca

KÖ9	>4	Yok	DB- Tren yolları işçisi	Stadtteil-schule	Türkçe Almanca/ Türkçe	Türkçe
KÖ10	2	Muhasebeci	Tüccar	İlkokul	Türkmençe/Almanca	Almanca
KÖ11	>4	İş bulma kurumu çalışanı	Tüccar	İlkokul	Almanca/ Türkçe	Almanca/ Türkçe
KÖ12	4	Hasta bakıcısı	-	Stadtteil-schule	Türkçe	Türkçe
KÖ13	3	Ev Hanımı	Postacı	Stadtteil-schule	Türkçe	Türkçe
KÖ14	3	Öğretmen	Bilişimci	İlkokul	Almanca/Türkçe	Almanca/ Türkçe
KÖ15	4	Ev Hanımı	Lokanta sahibi	Gymnasium	Türkçe	Türkçe
KÖ16	2	-	Gıda transport	İlkokul	Almanca/Türkçe	Türkçe
KÖ17	3	Din görevlisi	Fabrika işçisi	İlkokul	Türkçe	Almanca/ Türkçe
KÖ18	3	Eczacı	Çikolata Firması işçisi	Stadtteil-schule	Almanca	Almanca/ Türkçe
KÖ19	4	Din görevlisi	Berber	İlkokul	Türkçe	Almanca/ Türkçe
KÖ20	4	Ev Hanımı	Serbest meslek	İlkokul	Türkçe	Türkçe
KÖ21	3	Hemşire	Döner ustası & aşçı	İlkokul	Almanca/Türkçe	Almanca/ Türkçe
KÖ22	2	Laboratuvar asistanı	Mersedes Benz'de işçi	Gymnasium	Almanca/Türkçe	Almanca/ Türkçe
KÖ23	3	Yok	Seyahat acentası çalışanı	Gymnasium	Türkçe	Türkçe
KÖ24	3	Yok	Seyahat acentası çalışanı	Gymnasium	Türkçe	Türkçe
KÖ25	>4	Yok	Temizlikçi	Stadtteilschule	Türkçe	Türkçe
KÖ26	4	Aşçı	Kapıcı	Stadtteil-schule	Türkçe	Türkçe
KÖ27	3	Ev Hanımı	Lokanta işçisi	Gymnasium	Türkçe/ Zaza'ca	Türkçe
KÖ28	3	Ateşe	İşçi	Stadtteil-schule	Almanca/ Türkçe	Almanca

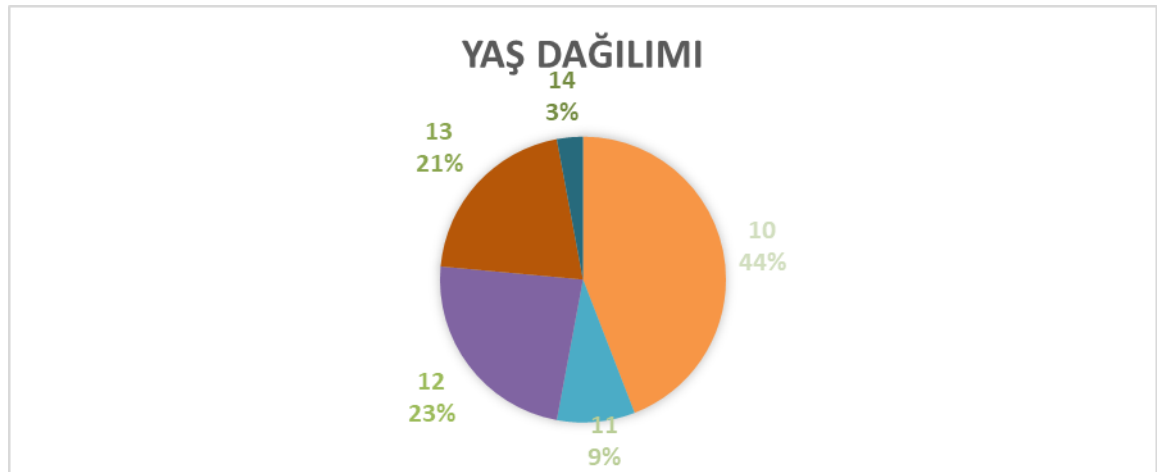
Devamı

KÖ29	4	Ev Hanımı	Lokanta sahibi	Gymnasi um	Türkçe	Türkçe
KÖ30	2	Ofis çalışanı	Ofis çalışanı	Gymnasi um	Almanca	Almanca
KÖ31	>4	Ev Hanımı	Bahçıvan	Gymnasi um	Türkçe	Türkçe
KÖ32	3	Psikolog	İşveren	Gymnasi um	Türkçe	Almanca
KÖ33	3	Yok	Kasap	Stadtteil-schule	Türkçe	Türkçe
KÖ34	3	Öğretmen	Otobüs şoförü	Stadtteil-schule	Türkçe	Almanca
KÖ35	7	Pedagog	Büro asistanı	Stadtteil-schule	Türkmence	Türkmence
KÖ36	3	Hemşire	Temizlikçi	Gymnasi um	Türkçe	Türkçe
KÖ37	2	Muhasebeci	Tüccar	Gymnasi um	Türkmence	Almanca
KÖ38	4	Ofis çalışanı	Otobüs şoförü	Gymnasi um	Türkçe	Almanca/Türkçe
KÖ39	2	Ev Hanımı	Elektrikçi	Stadtteil-schule	Türkçe	Türkçe
KÖ40	2	Sosyal-pedagog	Seyahat acentesi çalışanı	Stadtteil-schule	Türkçe	Türkçe

3.2.3. Yaş Dağılımı

Aşağıdaki şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin yaş dağılımı verilmiştir. Öğrenciler 9-14 yaş aralığındadır. 10 yaş katılımcılar arasında ağırlıktadır. Yaş ortalaması 10,95'tir. Katılımcılarının yarısından çoğu 10-11 yaşları arasındadır.

Şekil 2. Katılımcıların Yaş Dağılımı



3.2.4. Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kız öğrencilerden oluştuğunu görüyoruz. Camide eğitim gören öğrencilerin de ağırlıklı olarak kız öğrencilerden oluştuğunu gözlemiş olsak da elimizde bu bilgiye dair bilimsel bir veri bulunmamaktadır. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi katılımcılar sadece 17% erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

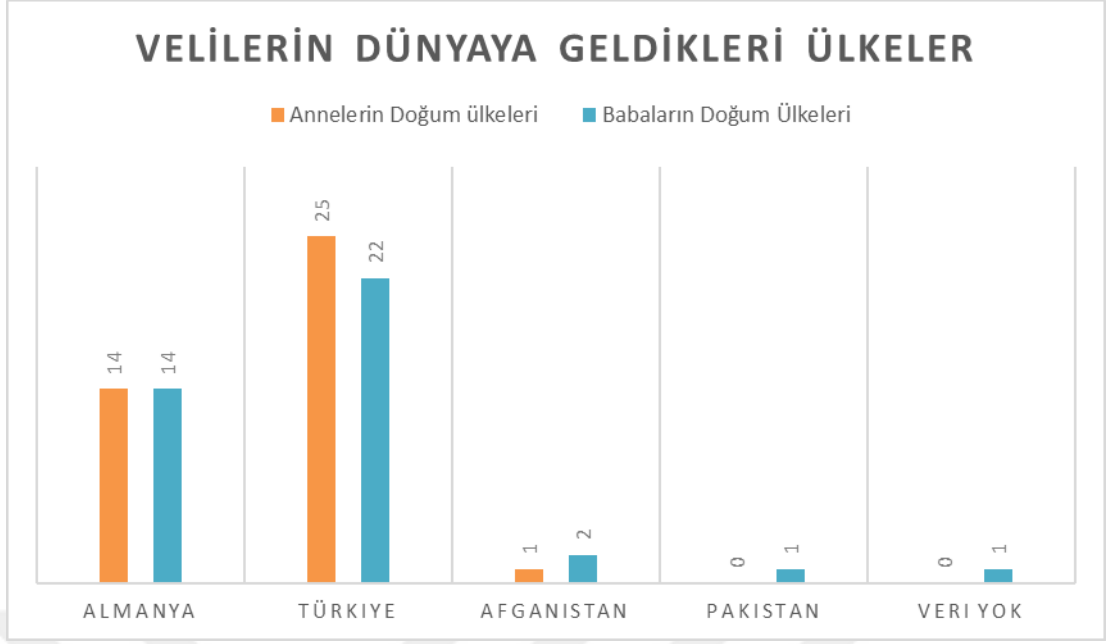
Şekil 3. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı



3.2.5. Velilerin Dünyaya Geldikleri Ülkeler

Katılımcı öğrencilerin tamamının Almanya’da doğduğunu göz önünde bulundurulursa velilerin ülke yelpazesi oldukça genişlemektedir. Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi bu veriler, annelerin ve babaların büyük bir kısmının Türkiye kökenli olduğunu gösteriyor. Bununla birlikte, bir kısmının Almanya ve diğer ülkelerde doğduğu da dikkat çekiyor.

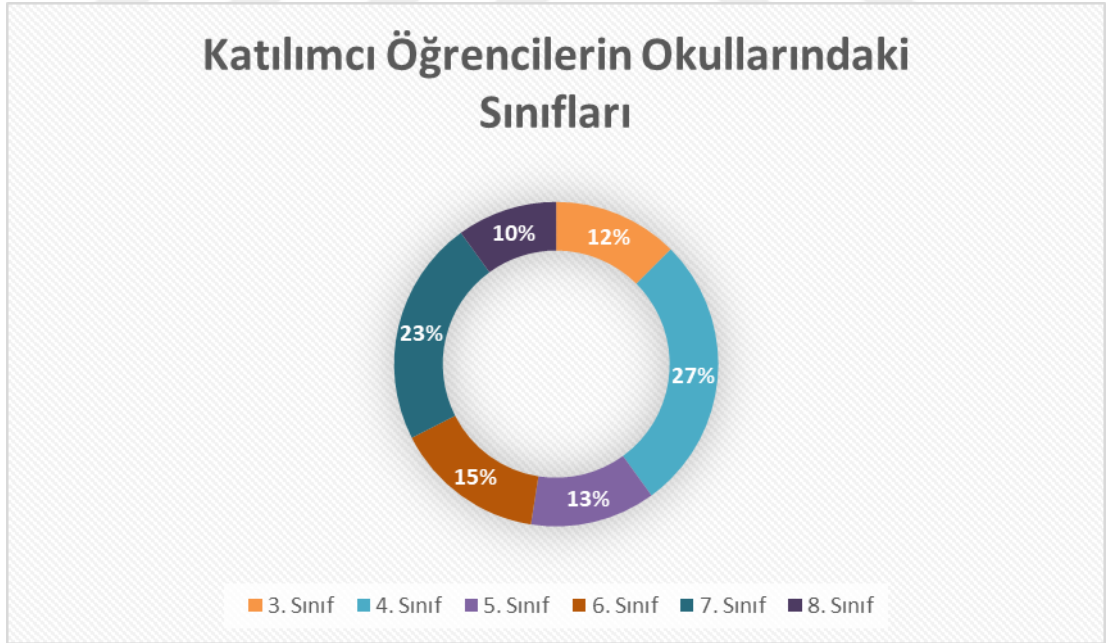
Şekil 2. Velilerin Dünyaya Geldikleri Ülkeler



3.2.6. Okul Sınıfları

Aşağıdaki şekilde ise katılımcı öğrencilerin okullarındaki 2023/2024 eğitim öğretim yılında bulundukları sınıfları göstermektedir.

Şekil 3. Katılımcı Öğrencilerin Sınıfları



3.2.7. Katılımcıların Ana dili Bilgilerine İlişkin Değerlendirme

Öğrencilerin ana dili olarak aktardığı verilerin dağılımına incelendiğinde, renkli ve çok kültürlü bir mozaikle karşılaşılacaktır. Bu mozaik, öğrencilerin çeşitli kökenlerini ve yaşadıkları iki farklı dünyanın etkileşimini gözler önüne seriyor.

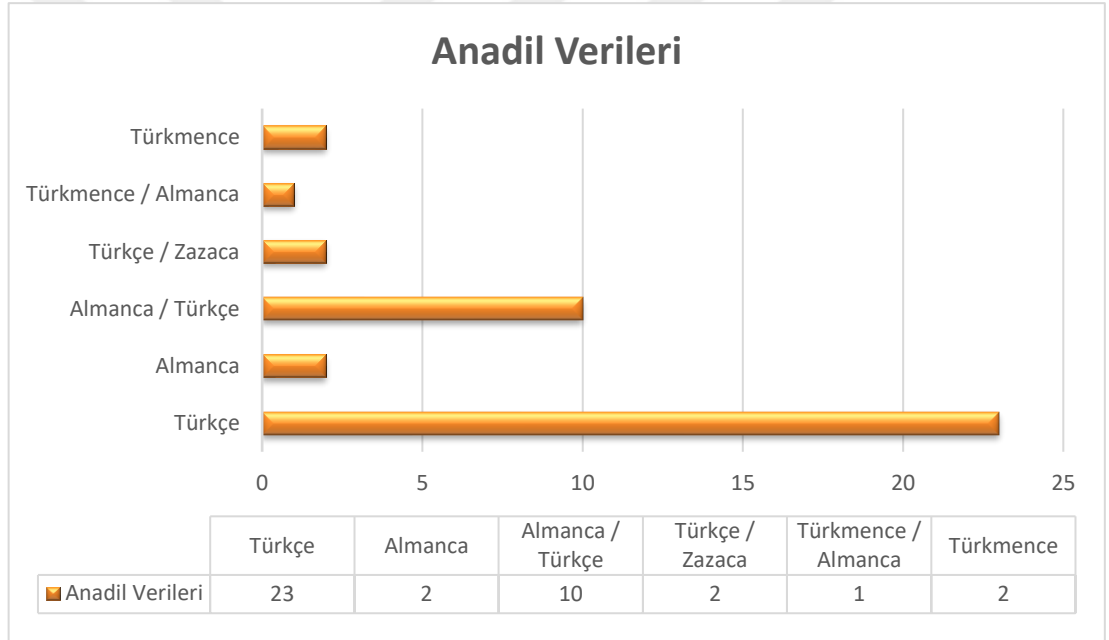
Öğrencilerin çoğu (%57,5), Türkçeyi ana dili olarak göstermiştir. Bu, onların Türk köklerine ve Türkçeye olan bakışlarını gösteriyor.

İlginç bir şekilde, %25'lik bir grup hem Almanca hem de Türkçeyi ana dili olarak benimsemiştir. Bu durum, onların iki farklı kültürel dünyanın ortasında köprü kurduklarını gösteriyor.

Öğrenciler arasında Türkçe/Zaza'ca (%5), sadece Almanca (%5), Türkmençe (%5) ve Türkmençe/Almanca (%2.5) gibi farklı dil kombinasyonlarına rastlamak, onların kökenlerinin ne kadar çeşitli olduğunu gösteriyor.

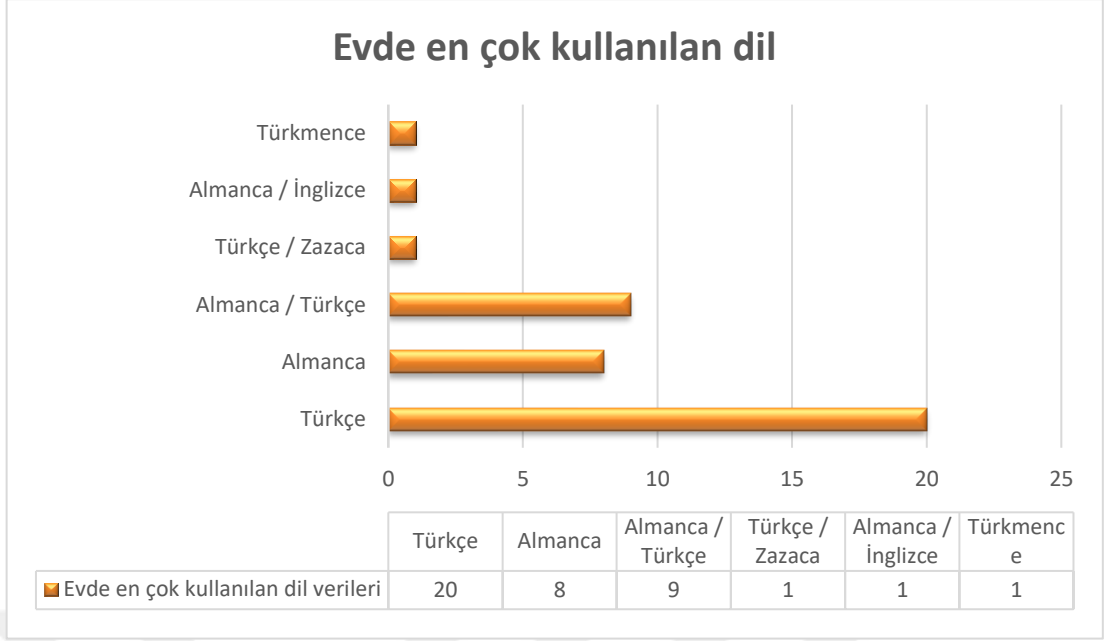
Aşağıdaki şekilde katılımcı öğrencilerin ana dilleri olarak gördükleri diller sayıları ile belirtilmiştir.

Şekil 4. Katılımcıların Ana Dili Verileri



3.2.8. Evde En Çok Kullanılan Dil

Şekil 5. Katılımcıların Evde En Çok Kullandıkları Diller

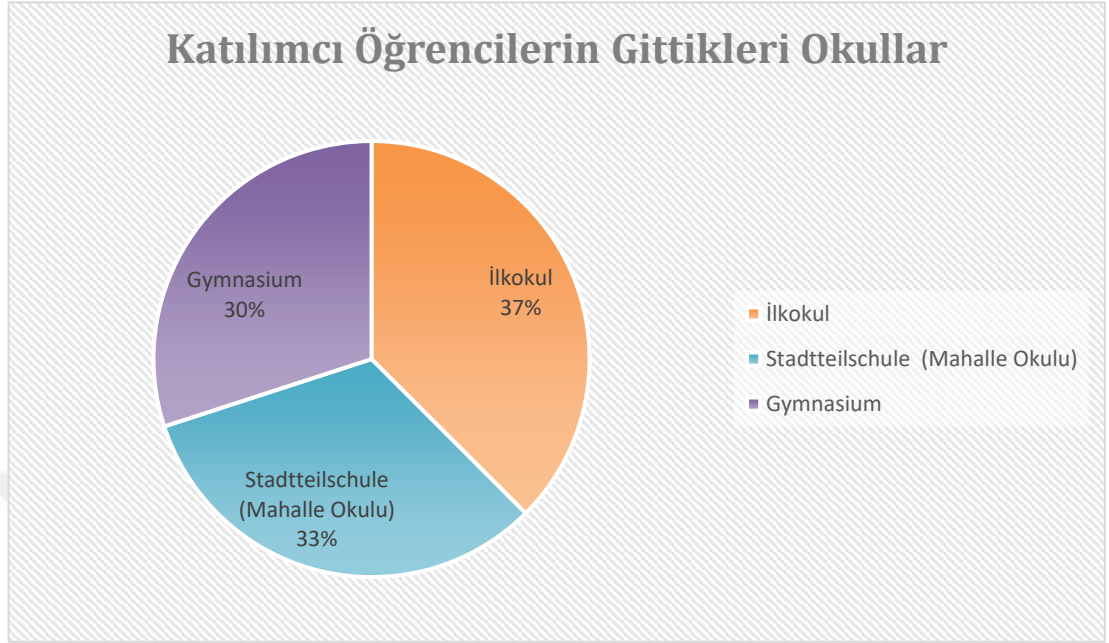


Yukarıdaki şekilde verilen bilgiler öğrencilerin ve ailelerinin çok dilli ve çok kültürlü bir sosyal yapı içerisinde nasıl konumlandıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin % 47,5'i evde en çok Türkçe konuştuğunu belirtmiştir. Diğer yandan, öğrencilerin % 20'si evde Almanca konuştuğunu belirtmiş, bu da Almanya'daki eğitim sistemi ve sosyo-kültürel çevrenin aile içi dil kullanımı üzerindeki etkisini yansıtmaktadır. Hem Almanca hem de Türkçeyi (% 20) evde kullanan aileler, iki farklı kültürel ve dilsel arka planı bir araya getiren benzersiz bir yapı sergilemektedir. Bu iki dilli yapı, öğrencilerin ve ailelerinin, iki farklı kültürel kimliği nasıl içselleştirdiklerini ve günlük yaşamlarına nasıl entegre ettiklerini gösterdiği söylenebilir.

Dil çeşitliliği, Türkçe/Zazaca, Almanca/İngilizce, Türkçe/Almanca ve Türkmençe gibi diğer dil kombinasyonları (% 2.5'er) ile de kendini göstermektedir. Bu dillerin varlığı, ailelerin etnik ve kültürel kökenlerinin çeşitliliğini yansıtmakta ve bireylerin kimlik inşası süreçlerindeki karmaşıklığı göstermektedir.

3.2.9. Katılımcı Öğrencilerin Okulları

Şekil 6. Katılımcı Öğrencilerin Gittikleri Okul Çeşitleri

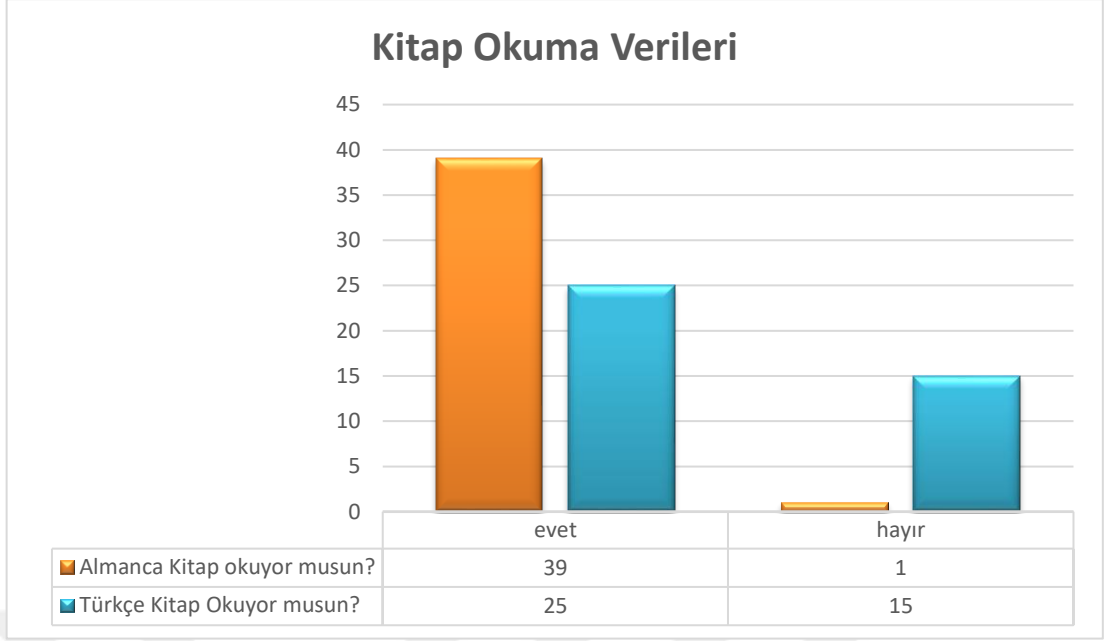


Katılımcıların yaklaşık üçte biri 4 sene süren ilk okulun 3. Ya da 4. Sınıfına giderken % 33'lük kısmı 5. Sınıftan sonra mahaller okullarına giderken, % 30'luk kısmı ise Gymnasium'a gitmiştir.

3.2.10. Kitap Okuma Verileri

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları analizi, onların hem Türkçe (% 62,5) hem de Almanca (% 97,5) kitapları yaygın olarak okuduklarını göstermektedir. Fakat Almanca kitap okuma oranı belirgin bir şekilde çok daha yüksektir.

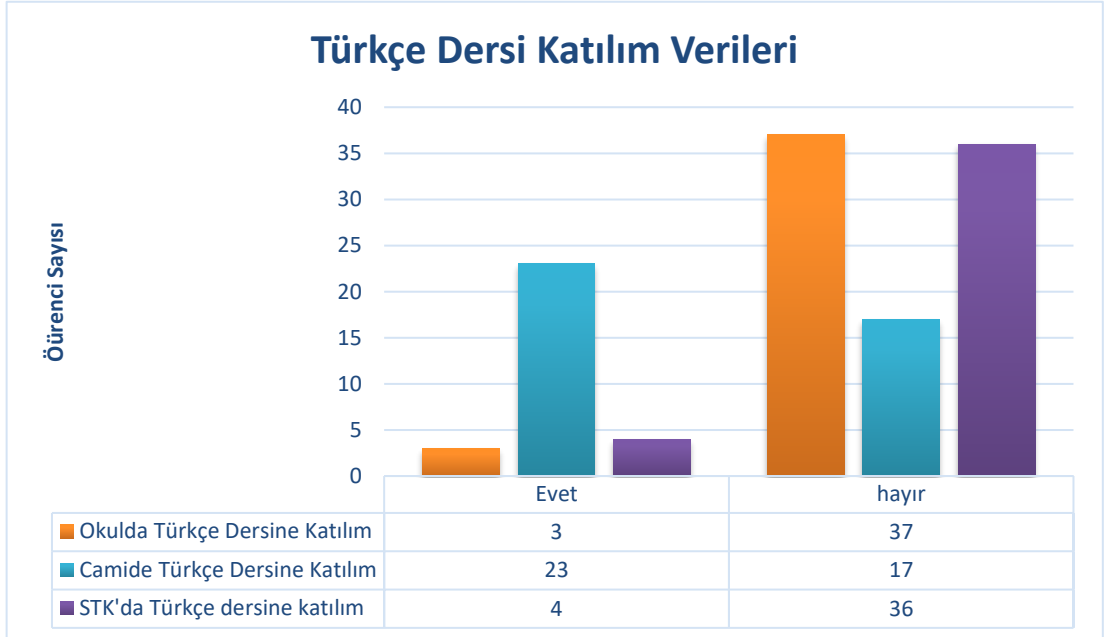
Şekil 7. Katılımcıların Kitap Okuma Verileri



3.2.11. Türkçe Dersine Katılım

Aşağıdaki şekilde de görüldüğü gibi çocukların büyük bir çoğunluğu 2023-2024 eğitim yılında hem okulda hem camide hem de başka bir STK'da Türkçe dersi görmemektedir. Burada sadece 3 öğrencinin okulunda Türkçe dersi olduğunu belirtmesi manidardır. Cami müfredatına alarak Türkçe dersi öğretiminde büyük bir görev üstlenmiştir denilebilir, çünkü yarıyıl sırası geldiğinde her sınıfı Türkçe dersi görmektedir. Okul ve diğer STK'larda Türkçe dersi alan öğrencilerin sayısı 7'dir.

Şekil 8. Katılımcıların Türkçe Dersine Katılım Verileri



3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma metodolojisi olarak, nitel veri toplama çerçevesinde yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme tekniği, ayrıca katılımcıları tanımak ve demografik özelliklerini öğrenmek için öncesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda yararlanılan görüşme tekniği katılımcıların bir konu ya da durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini anlaşılması amacıyla bilgi toplama hedefine sahip olan bir sohbettir. İlk etapta basit ve nicel araştırmalar karşısında zayıf gibi görünse de Dömbekci ve Erişen'in araştırmalarında da tespit ettikleri üzere iyi iletişim kurabilen bir araştırmacı temelinde iletişim yatan bu veri toplama etkinliğinde anket vb. tekniklerinden çok daha doğru, detaylı ve güvenilir sonuçlar elde edebilir. Her ne kadar bu yönden kuvvetli olsa da çok daha fazla vakit alması ve araştırmacının öznelliğini araştırmanın içine katması gibi risklerden dolayı negatif yönleri de de bulunmaktadır (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022). Bu araştırmada ikinci riskin gerçekleşmemesi için güvenilirlik esaslarına azami derecede uyulmaya gayret edilmiştir.

Görüşme Tekniği doğrusal bir yapı ile yedi aşamadan oluşmaktadır:

- Temalaştırma
- Tasarım
- Görüşme
- Transkripsiyon
- Analiz
- Teyit
- Raporlama

Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olan görüşmeler olarak görüşme tekniğini kategorize etmek mümkündür.

Yapılandırılmış görüşme de sorular ile cevap kategorileri de hazırlanır. Esnek değildir, yüzeysel bilgiler elde edilir, fakat bu sayede elde edilen bilgileri kategorize etmek kolaylaşır.

Yarı yapılandırılmış görüşmede ise derin ve genel bir çerçevede önceden hazırlanmış soruları sorar araştırmacı. Araştırmayı yarı yapılandırılmış görüşme esnasında soru ekleyebilir. Cevaplar belli oranda kategorilere ayrılabilir.

Yapılandırılmamış görüşmelerde ise öncesinde herhangi bir soru formu hazırlanmamıştır. Derinlemesine ve çok çeşitli bilgi edinilmesine vesile olabilir. Daha çok ön çalışma ve bilgi olmayan alanlarda yapılır. Çok esnektir ve kategorize etmesi hayli zordur (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır.

Araştırma sorularını içeren görüşme soruları katılımcılardan oluşan öğrenci gruplarına yöneltilmiş, katılımcılara araştırmanın temel odak noktalarını belirleyen 6 soru sorulmuştur. Sorular, katılımcılara önceden belirlenmiş bir düzende sunulmuş, her görüşme yaklaşık olarak 5 ila 10 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılara görüşme soruları önceden gösterilmemiştir. Araştırmacının katılımcılara ya da aralarında ve/veya öğretmenleri ile geçen iletişimlerine herhangi bir müdahalesi bulunmamaktadır. Durum çalışması gereği böyle bir müdahaleden kaçınılmıştır.

Öğrencilerin araştırmaya katılımları, gönüllülük esasına dayalı olarak, katılım formlarının imzalanmasıyla teyit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmadan önce, bu sürecin velilerin iznine tabi olduğu belirtilmiştir. Elde edilen veriler ilk olarak ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiş, daha sonra bu ses kayıtları yazılı metinlere dönüştürülerek detaylı bir incelemeye tabi tutulmuştur.

Katılımcılar kişisel bilgi formunu ve gerekli izin formlarını doldurduktan, dolayısıyla aileleri tarafından doldurulduktan sonra sınıflarda bulunan öğrenci gruplarına yarı-yapılandırılmış görüşme formunda bulunan önceden hazırlanmış 6 soru sorulmuştur. Burada katılımcılara hangi dilde yanıtlayacaklarına dair özgür seçim hakkı bırakılmıştır. Bu sayede her öğrenci kendini daha rahat hissettiği dilde cevap verecek ve kendi iradesi ile iki dili hangi oranda hangi sıklıkla kullandığı da tespit edilebilecektir. Burada katılımcılara Türkçe dersi hakkındaki düşünceleri, Türkçe dersine verdiği önem, dersi sevip sevmediği, okul dışında Türkçe öğrenmek için neler yaptığı, günlük hayatında kiminle ve ne zaman Türkçe konuştuğu ve son olarak da Türkçe konuşurken karşılaştığı zorluklar hakkında sorular sorulur.

Katılımcıların verdiği yanıtlar ses kaydı altına alınır. Veriler toplandıktan sonra ses kayıtları deşifre edilerek ve kişisel bilgiler kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılır.

3.3.2. Verilerin Analizi

Araştırmayı analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilip veri toplandıktan sonra transkript metin

hâline getirilir. Sonrasında araştırmacı cevapları analiz ederken kodlama sistemi geliştirir cevaplara binaen, anahtar kelimeler ve kelime grupları bu bağlamda yol göstericidir. Geliştiren kodlar kategorize edilerek temalara ayrılır. Bu temalar araştırma sorularına cevap verebilmeli, dışardan biri baktığında dahi anlaşılabilir ve elde edilen verilere duyarlı, kapsamlı ve kavramsal açıdan uyumlu olmalıdır. (Meriam, 2018) Sonrasında ise araştırmacı elde edilmiş olan kodları, temaları ve kategorileri literatür taramasında, doküman analizinde elde ettiği bilgiler doğrultusunda yorumlar. Son olarak ise tüm elde edilen sonuçlar raporlanır (Akman Dömbekci ve Erişen, 2022).

3.3.3. İnandırıcılık ve Aktarılabilirlik

Araştırmacının üslûbu, güven verici, dürüst ve nazik olmalıdır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri yerlerde gerçekleştirilmeli ve araştırmacı, katılımcıların ifadelerini dikkatle dinlemeli, onları anlamaya çalışmalıdır. Beklenmedik cevaplar karşısında sakin ve anlayışlı bir tavır sergilemelidir. Katılımcıları yönlendirmekten kaçınarak, onların kendi düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınmalıdır. Konuşmaları bölmekten ya da katılımcıları susturmaktan kaçınmalı, gerekirse cevap vermek için onlara zaman tanınmalıdır. Araştırmacı, görüşme sonunda katılımcılara zamanlarını ayırdıkları ve katkıda bulundukları için teşekkür etmelidir. Bu yaklaşım, etik ve verimli bir araştırma sürecinin temelini oluşturur (Baltacı A., 2019). Araştırma sırasında araştırmacı tarafından bu kurallara uymaya azami gayret gösterilmiştir.

Başlangıçta katılımcılara çalışmanın niteliği ve kişisel verilerinin güvende olduğu bilgisi aktarılmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla etkileşimde samimi ve rahat bir ortam oluşturmayı amaçlamış, çalışmaya katılımın önemini vurgulamıştır. Araştırmacı araştırma ortamında eğitimci olduğu için katılımcı öğrencilerin büyük birçoğu tarafından tanınmaktadır. Araştırmacı katılımcıların kişisel görüşleri ve deneyimlerinin değerli olduğunu, yanıtların "doğru" veya "yanlış" olarak değerlendirilmeyeceğini belirtmiştir. Araştırmacının tarafsızlığını koruma çabası, katılımcının ifadelerini kesmeden, ancak tartışmayı çalışmanın odağı içinde tutmaya yönelik bir yaklaşım sergilemiştir. Anlaşılmayan noktalarda araştırmacı, soruları açıklığa kavuşturmak için örnekler sunmuş, soruyu Almanca tekrar anlatmış ve katılımcılar soruları cevaplayıp cevaplamamakta özgür bırakılmışlardır. Her katılımcı yarı yapılandırılmış görüşmedeki her soruya cevap vermemiştir. Katılımcıların

cevaplarının çözümlenmesi ve Almanca olanların Türkçeye çevirisi, orijinal ifadelerine olabildiğince sadık kalınarak yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formuna dahil edilen sorular, katılımcıların yaş gruplarına ve dil becerilerine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini maksimize etmek amacıyla benimsenmiştir. Dolayısıyla, gerçekleştirilen görüşmelerin hem geçerli hem de güvenilir olduğu varsayılmaktadır. Bu metodolojik tercihler, araştırmanın bütünlüğünü ve sonuçlarının sağlamlığını desteklemekte, katılımcıların deneyimlerini ve perspektiflerini doğru bir şekilde yansıtmayı amaçlamaktadır.



4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma esnasında elde edilen veriler kodlama sürecinden geçirildikten sonra ana temalara ayrılıp kategorize edilmiştir. Araştırma sorularını aydınlatma hedefiyle araştırma amacını destekleyen bulgular kapsamlı bir şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tablo 3. Katılımcılardan Elde Edilen Verilerin Temalara Göre Değerlendirilmeleri

Tema 1: Dil			
Kod 1.1. Dil Tasviri	Katılımcılar Türkçeden bahsederken kullandıkları dil		Örneğin: Ana dili, Türkçem
Kod 1.2. Duygu durumu	Katılımcıların Türkçeye karşı duygu durumları		Örneğin: seviyorum
Kod 1.3. Konuşulan dil tercihi	Cevap verirken öğrenciler dili tercihleri		Ör.: Almanca, Türkçe ya da 3. dil
Tema 2: Ders			
Kod 2.1. Derse karşı duygu durumu	Katılımcıların Türkçe dersine karşı duygu durumu		Ör.: Türkçe dersini seviyorum.
Kod 2.2. Derse karşı beklentiler	Katılımcıların beklentileri	dersten	Ör.: eğlenceli
Kod 2.3. Öğretmenin rolü	Öğretmenin Öğrenmedeki Rolü	Türkçe	Ör: (öğretmene) sen bunu iyi yapıyorsun.
Tema 3: Öğrenme Stratejileri			
Kod 3.1. Aktif öğrenme stratejileri	Katılımcıların aktif öğrenme stratejileri	Türkçe	Ör.: Kitap okumak
Kod 3.2. Pasif öğrenme stratejileri	Katılımcıların pasif öğrenme stratejileri	Türkçe	Ör.: Dizi izlemek, aile ile konuşmak
Kod 3.3. Rezignasyon	Türkçe Öğrenmeye çalışılmaması durumu		Ör.: hiçbir şey
Tema 4: Karşılaşılan Zorluklar			
Kod 4.1. Dil Bariyeri	Türkçe konuşurken karşılaşılan zorluklar		Ör.: Bazen bazı kelimeleri unutuyorum

Kod 4.2. Çevresel faktörler	Toplumsal sorunlar	Ör.: Öğretmenlerimiz hep Almanca konuşmamızı istiyorlar
------------------------------------	--------------------	---

Tema 1: Dil

Kod 1.1. Dil Tasviri: Katılımcılar Türkçeden bahsederken kullandıkları dil

Kod 1.2. Duygu durumu: Katılımcıların Türkçeye karşı duyu durumları

Kod 1.3. Konuşulan dil tercihi: Cevap verirken öğrenciler dili tercihleri

Tema 2: Ders

Kod 2.1. Derse karşı duyu durumu: Katılımcıların Türkçe dersine karşı duyu durumu

Kod 2.2. Derse karşı beklentiler: Katılımcıların dersten beklentileri

Kod 2.3. Öğretmenin rolü: Öğretmenin Türkçe Öğrenmedeki Rolü

Tema 3: Öğrenme Stratejileri

Kod 3.1. Aktif öğrenme stratejileri: Katılımcıların aktif Türkçe öğrenme stratejileri

Kod 3.2. Pasif öğrenme stratejileri: Katılımcıların pasif Türkçe öğrenme stratejileri

Kod 3.3. Rezignasyon: Türkçe Öğrenmeye çalışılmaması durumu

Tema 4: Karşılaşılan Zorluklar

Kod 4.1. Dil Bariyeri: Türkçe konuşurken karşılaşılan zorluklar

Kod 4.2. Çevresel faktörler: Toplumsal sorunlar

4.1. Dil

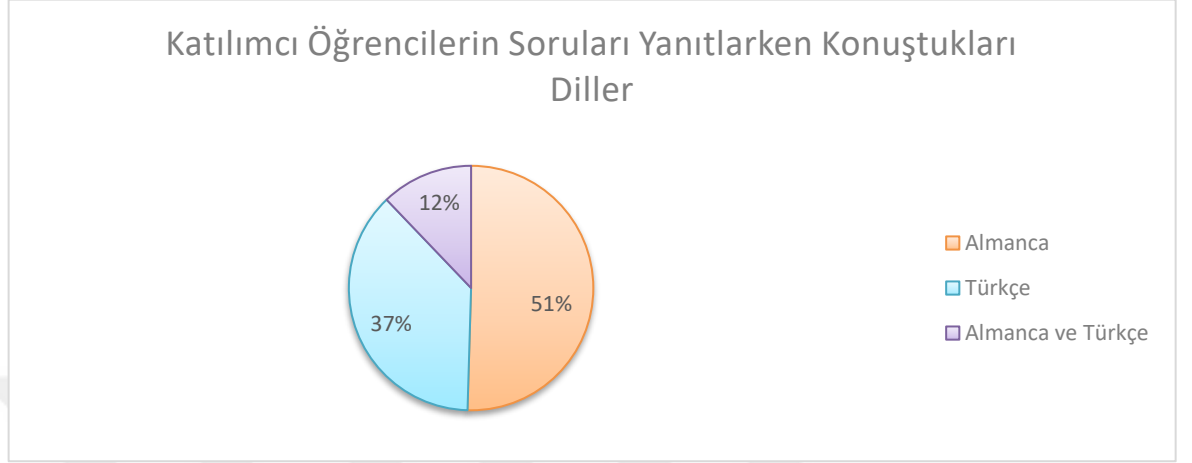
4.1.1. Dil Tasviri

Öğrenciler Türkçeden bahsederken genel itibari ile olumlu bir dil takınımış, ana dilleri olarak Türkçeyi göstermişlerdir. Araştırmada Almancayı ana dili olarak gören katılımcı bulunmamaktadır.

4.1.2. Katılımcı Öğrencilerin Dil Seçimleri

Araştırmanın bir parçası olarak öğrencilere cevap verirken dil seçiminde özgür oldukları söylenmiştir. Öğrencilerin dil seçimleri şu şekildedir:

Şekil 9. Katılımcıların Yanıtlardaki Dil Seçimleri



Tüm cevaplar analiz edildiğinde öğrencilerin cevapları % 51'inin sadece Almanca, % 37'sinin sadece Türkçe geri kalan % 12'sinin ise her iki dili harmanlayarak verdikleri görülmüştür.

4.2. Ders

4.2.1. Katılımcı Öğrencilerin Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Türkçe dersi hakkındaki görüşleri olumlu ve olumsuz görüşlere ayrılarak ve konuşurken kullanılan yani, şey gibi dolgu kelimelerinden arındırılarak sıralanmıştır. Ayrıca dil yetkinliğinin eksikliğinden dolayı anlaşılmayacak ya da zor anlaşılabilecek cümleler tekrar yapılandırılmıştır.

Tablo 4. Katılımcıların Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleri

Yaş Aralığı	Olumlu Yanıtlar	Olumsuz Yanıtlar
9-10	Türkçe dersi güzel ve eğlenceli ve Türkçeyi daha iyi yapıyor. Benim hoşuma gidiyor, çünkü okulda çoğunlukla Almanca konuşuyorum, onu daha iyi konuşabiliyorum da. Ama Türkçe öğrenmemiz iyi, çünkü böylece onu daha iyi öğreniyoruz. Ve eğlenceli. Türkçeyi daha iyi öğreniyoruz Türkçe dersi eğlenceli.	

Türkçe dersi hakkında düşündüğüm şu ki; yani sen (öğretmenine) bunu gerçekten iyi yapıyorsun, bence de böyle devam etmelisin. Bitti.

Bence Türkçe ders çok iyi. Türkçemiz daha iyi oluyor. Daha genişleniyor. Ve hocamız da çok iyi. Sen (Türkçe öğretmenine) bunu gerçekten çok iyi yapıyorsun. Ve bu böyle de devam etmeli. Ben Türkçe dersini seviyorum yani memnunum.

Bence sen çok nazıksın. İyi ders veriyorsun. İnsan seni anlıyor. Ve her cumartesi günü gelmeyi seve seve geliyorum.

Bence Türkçe dersini siz çok iyi anlatıyorsunuz

Bence, sen gerçekten seninle Türkçe dersi yapmak gerçekten eğlenceli. Ayrıca bazen harika görevler de yaptırıyorsun. Ben cumartesi günleri camiye gelmeyi çok seviyorum.

11-12 Türkçe dersi, özellikle eğer ebeveynlerimiz Türkçe bilmeyen veya iyi bilmeyen kişilerse, ama biz dil öğrenmek istiyorsak, dil öğrenmek harika oluyor.

Ben de iyi buluyorum. Aynı zamanda dil bilgisi açısından da kendisini geliştirebilir insan.

Ben de iyi buluyorum, çünkü insan yazısını geliştirebilir ve diğer harfleri de öğrenebilir.

Ben de iyi buluyorum, çünkü insan daha iyi öğrenebilir ve eğer bir şey okumak zorundaysa, daha iyi okuyabilir.

12-13 Aslında baya “cool” havalı olurdu ana dilini öğrendiğin için.

Ben Türkçe öğrenmenin iyi olduğunu düşünüyorum, çünkü eğlendiricidir yabancı dil gibi. Ayrıca bu evet, kendi ana dilin de ve Türkiye'ye gezi veya tatil yapmak isterseniz de ihtiyacınız olur. Bence iyi.

12-14 Türkçe öğreniyoruz.

Türkçe okuyoruz

Türkçemizi geliştiriyoruz.

Benim Türkçem iyi değil. Bazı kişiler var, onlar olunca

aklımdan:(fısıldayarak)

“ah, aman Tanrım! Hiçbir şey anlamadım” diye geçiyor.

Böle anlıyoruz ama bence, ben, bence böyle daha çok Almanca anlatın

Genel olarak Türkçe dersine bakışın olumludur. Ders hakkında “güzel, eğlenceli, iyi, daha iyi, cool” gibi kelimeler kullanarak öğrencilerin tamamı olumlu terimler

kullanmıştır. Dersin Türkçeyi öğrettiğini, geliştirdiğini, daha iyi yaptığını düşündüklerini de katılımcılar tarafından düşünüldüğünü söyleyebiliriz. Özellikle ilk iki gruptaki öğrenciler tarafından dersin eğlenceli olduğu vurgulanmıştır. Öğrencilerin özellikle sınıfta olan Türkçe öğretmenlerine dersi çok iyi verdikleri hakkında geri bildirim vermesi, bazı öğretmenlerde ise hiçbir şey anlamadıklarını ima etmeleri öğrencinin dersi olumlu algılaması ve ders motivasyonuna sahip olmasında öğretmenin büyük bir rolünün olduğunu göstermektedir. Ayrıca Türkçe dersinin Türkçeyi yani ana dillerini geliştirdiğini düşündüklerini de yanıtlarda açık bir şekilde görülebilir. Öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik genel bakış açısı pozitif eğilimlidir; ancak bazı öğrenciler dil bariyeri ve derslerin anlaşılabilirliği konusunda zorluklar yaşamakta, anlayabilmek için Almanca anlatılmasını tercih etmektedir.

4.2.2. Türkçe Dersinin Önemi ve Gerekliliği

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Türkçe dersinin önemi ve gerekliği hakkındaki görüşleri olumlu ve olumsuz görüşlere ayrılarak ve konuşurken kullanılan yani, şey gibi dolgu kelimelerinden arındırılarak sıralanmıştır. Ayrıca dil yetkinliğinin eksikliğinden dolayı anlaşılmayacak ya da zor anlaşılabilecek cümleler tekrar yapılandırılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Türkçe Dersinin Önemi ve Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri

Yaş Aralığı	Olumlu Yanıtlar	Olumsuz Yanıtlar
9-10	Yapılmak zorunda değil, yapılabilir. Duruma bağlı, örneğin bazıları için bu kadar önemli değil, ama benim için kişisel olarak önemli, çünkü benim ana dilim de Türkçe. Evde çoğunlukla Türkçe konuşuyorum. Ve benim için daha iyi, şu an burada öğrendiğimiz bu şeyler "cins isim, özel isim" gibi şeyleri daha fazla öğrenmem, çünkü öncesinde böyle bir şeyin varlığını bilmiyordum. Eğer bir kişi Türk ise, bunu öğrenebilir ve ihtiyaç duyar, eğer yani evet. Çünkü bazı ana diller de Türkçedir. Anne dili. Daha fazla Türkçe öğrenirsem, Türkiye'deki ailemle de daha iyi konuşabilirim.	
10-11	Ben Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü belki de ileride büyüdüğümüzde Türkiye'ye taşınırız ve küçükken dil öğrenirseniz daha fazla	

konusabilirsiniz. Çocuklar küçükken öğrenmeye başladıklarında, yani bizim yaşımızda, büyüdüklerinde bilgileri çok daha iyi hatırlayabilirler.

Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü örneğin Almanca bilmeyen ve Almanca konuşamayan bir kişiyle tanıştığınızda, o kişiyle sadece Türkçe konuşabilirsiniz. Eğer Türkçe tek bir kelime bilmezseniz, cümleyi doğru bir şekilde oluşturamazsınız.

Ben Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü insan kendi dilini öğrenmelidir ve eğer bir gün Türkiye'ye taşınmak isterseniz veya benzeri bir durum olursa, o zaman bilmek zorundasınız.

Türkçeye sadece Türkiye'ye taşındığınızda da ihtiyacınız olmaz, aynı zamanda Türkçeyi öylece bildiğinizde de daha iyi olur; örneğin, öğretmeniniz veya hocalarınız sadece Türkçe konuşabiliyorsa veya Almanca konusunda zorluk yaşıyorsa, onlarla Türkçe konuşabilirsiniz. Ayrıca kökeniniz Türkiye veya Almanya olsa da yine de Türkçe öğrenebilirsiniz, bu kesinlikle eğlenceli.

Yani ben Türkçenin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü eğer şimdi arkadaşların da Türkçe konuşuyorsa, onlarla Türkçe sohbet edebilirsin. Ve eğer Türkiye'de iseniz, diğer insanlarla iyi bir şekilde konuşabilir ve onları anlayabilirsiniz.

Bence Türkçe konuşmak önemli, çünkü bizim bazı ailelerimiz Türkiye'den geliyorlar ve Almanca onlar için biraz zor oluyor ve onlara örneğin Almanların ne dediklerini Türkçe aktarabiliriz.

11-12 Eğer ana diliniz Türkçe ise, o zaman dilinizi bir okul veya camide desteklemenin önemli olduğunu düşünüyorum. Yani bence daha iyi olurdu eğer öğrenirseniz, o zaman daha iyi ilerletebilirsiniz.

Ben de (Türkçe dersini) iyi buluyorum, çünkü eğer ana dilinizse, o zaman onu iyileştirebilirsiniz.

Ben de onu (Türkçe dersini) iyi buluyorum, çünkü orada Türk tarihine dair bir şeyler öğrenebiliriz.

12-13 Bence önemli, çünkü zaten söylediğim gibi kendi ana dilin. Eğer Türk iseniz veya başka

insanlarla Türkçe konuşabilirsiniz ve tatil yaparken vs. Türkiye, Antalya
Yani bence de öyle, çünkü ninen ve deden de Türkçe konuşuyorlar. Çünkü bu senin ana dilin.

Bizim memleketimiz Türkiye ve dolayısıyla da ana dili bilmemiz gerektiğini düşünüyorum.

Almanca konuştuğumuzda annemiz anlamakta zorlandığı zaman, annemiz için Türkçe öğrenmemiz lazım.

12-14 Evet, çünkü hep Almanca konuştuğumuz için aynı anda Türkçe de öğrenmek iyi bir şeydir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbiri Türkçe dersinin önemi ve gerekliliği hakkında olumsuz bir yorumda bulunmamış, sadece bir öğrenci öğrenmenin mecbur olmadığını vurgulamıştır. Türkçe dersinin önemli ve gerekli olduğunu benimseyen katılımcılar ise bunun altını; ana dillerinin olması, aile akrabalık ve kültürel bağları güçlendirmesi ve hatta ayakta tutması, Türk tarihinin öğrenilmesi ve Türkiye’de yaşama ya da tatil yapma, ailelerinde Almanca bilmeyen ya da ay bilen bireylerin bulunması gibi pragmatik gerekçelere dayandırmışlardır. Ana dili olarak Almanca ya da Almanca ve Türkçeyi gören katılımcı öğrenci yoktur. Yaş aralıklarında olan katılımcıların cevapları arasında büyük farklılıklar gözlemlenmemiştir. Aynı zamanda öğrenciler ders sayesinde sadece konuşabildikleri ana dillerinin dilbilgisine de dile de vakıf olabileceklerinin altını çizmiştir. Genel olarak baktığımızda katılımcı öğrenciler Türkçe dersinin ve Türkçe bilmenin kişisel ve toplumsal manada faydalı olduğunu vurgulamışlardır.

4.2.3. Katılımcı öğrencilerin Türkçe Dersine Karşı Duygu Durumları

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin Türkçe sevip sevmedikleri hakkındaki görüşleri olumlu ve olumsuz görüşlere ayrılarak ve konuşurken kullanılan yani, şey vs. gibi dolgu kelimelerinden arındırılarak sıralanmıştır. Ayrıca dil yetkinliğinin eksikliğinden dolayı anlaşılmayacak ya da zor anlaşılabilecek cümleler tekrar yapılandırılmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların Türkçe Dersine Karşı Duygu Durumları

Yaş Aralığı	Olumlu Yanıtlar	Olumsuz Yanıtlar
9-10	Ben Türkçe dersini çok seviyorum, çünkü öğretmenimiz bize iyi davranıyor ve hep böyle güzel şeyler yapıyoruz. Ben eğlenceli buluyorum ve alıştırmaları yaparken öğretmenim bunun yanı sıra	

oyunlar da oynatıyor. Ve kişisel olarak benim için daha iyi. Öğretmenim bir şeyi açıkladığında genellikle ben anlarım, çünkü zaten iyi bir şekilde açıklar. Sonra bir hız oyunu gibi oyunlarla anlatır. O cevaplar aklıma daha hızlı gelir. Bir çalışma kâğıdı aldığımdan daha hızlı oluyor. Genel olarak hızlı yazarım, ama o zaman yanıtı zaten kafamda bulmuş olurum. Genel olarak öğretmenimiz bize nazik davrandığı için eğlenceli, bize öyle bağırıyor. Bu bazı öğretmenler için normal, ama o bize hiç ödev vermiyor ve bu harika.

Benim için çok eğlencelidir, çünkü çok güzel şeyler yapıyoruz.

- 10-11 Ben Türkçe dersini çok seviyorum, çünkü ihtiyacım olacağını biliyorum. Mesela ... (sınıf arkadaşının adı)'s dediği gibi diğer ülkelerden de gelen aileler geliyor ve o yüzden ben de bundan zevk alıyorum. Yani şimdi gerekçesiz öğrenirsem, örneğin şimdi İspanyolca öğrenmek istiyorum dersem, o zaman bu eğlenceli olmaz, çünkü biliyorum ki hiç ihtiyacım olmayacak. Tabii ki doktor olmak gibi bir amacım olmadıkça ya da öyle bir şey.

Ben Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü Türkçe öğrenmek de istiyorum. Çünkü, şöyle söylenebilir ki kreşe gittiğimde Türkçe konuşmayı unuttum. Ve Türkiye'de arkadaşlarım var ve genellikle onlarla sadece İngilizce konuşuyorum ve aslında onlarla Türkçe konuşmak istiyorum.

Ben Türkçe dersini seviyorum, çünkü siz konuşuyorsunuz, güzel dersi anlatıyorsunuz. Bir de sen son derece açık konuşuyorsun hocam. Evet, ben de bunu seviyorum.

Ben Türkçe dersini seviyorum, çünkü Türkçe dersinde hem Türkçemiz gelişiyor hem de Türkçe bizim çoğunlukla hepimizin ana dili.

Türkçe dersini seviyorum. Yeni kelimeler de öğrenebiliyorum ve sonra her nasıl olduysa buraya geldiğimden beri Türkçem daha iyi hale geldi, çünkü buraya gelmeden önce Türkçem daha kötüydü.

Yani bence Türkçe dersi iyi, diyelim ki örneğin sen başka bir ülkedesin ve Almanca konuşuyorsun ve hiç Türkçe bilmiyorsun. O zaman Türkçe konuşamazsın ki. Bu yüzden Türkçe dersi, Türkçeyi iyi bilmeyen insanlar

- İçin de iyidir. Çünkü biz yeni kelimeler öğreniyoruz ve Türkçemiz her zaman daha iyi hale geliyor.
- Türkçe dersini önemli buluyorum. İnsanın birden fazla dil bilmesi gerekir ve bence Türkçe öğrenmek çok keyifli.
- Ben Türkçeyi yani Türkçe dersini seviyorum. Hem daha çok Türkçemiz geliyor. Hem daha çok Türkçe konuşabiliyoruz. Anlatamıyorum.
- 11-12 Türkçe dersini seviyorum. Bazen sıkıcı gelebilir, ders içeriğini bildiğiniz için; çünkü evde Türkçe konuşuyorsunuz, ama yoksa Türkçe dersini seviyorum. Bazen sıkıcı gelebilir, ders içeriğini bildiğiniz için; çünkü evde Türkçe konuşuyorsunuz
- Yani Türkçe dersini seviyorum, çünkü bir şeyi bilmiyorsak, hocamız bize açıklayabilir. Ben de bunu iyi buluyorum, çünkü bilmediğimiz birçok şeyi öğrenebiliriz.
- Ben de bunu iyi buluyorum, farklı şeyler öğrenilebildiği için.
- 12-13 Hayır! (Güler) Şaka, şaka yapmak için hayır dedim. Evet, demek istedim. Evet, çünkü ana dilimi konuşmayı seviyorum.
- 12-14 Evet, çünkü ana dilimi konuşuyorum.

Katılımcı öğrencilerden söz alıp yarı yapılandırılmış görüşme sorusunu yanıtlayanların tamamı olumlu cevap vererek Türkçe dersini sevdiklerini belirtmişlerdir. Aktif bir şekilde 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkçe dersi gören iki gruptaki öğrenciler özellikle eğlenceli ve interaktif ders anlatım metotlarından zevk aldıklarını ve bu sayede dersi sevdiklerini anlatmışlardır. Ders için iyi, farklı şeyler öğrenme, ana dili konuşma gibi birçok nedenden dolayı önemsendiğini görmek mümkün. Burada Türkçe öğretmenlerinin ders anlatım metotlarının Türkçe dersine karşı tutumdaki önemini görüyoruz. Öğretmenlerin nazik davranmaları, oyunlar oynatmaları, interaktif ve eğlenceli ders yapmaları öğrencilere dersi daha çok sevdirmiştir. Öğrenciler gerekli buldukları Türkçe dersinin günlük hayattaki ve gelecekteki Türkçe gereksinimlerinde onları destekleyici bulmuşlardır. Ana dillerini konuşmak çocuklar tarafından sevilmektedir. Kreş vaktinde Almanca öğrenirken unutulmuş ana dili katılımcı öğrenci tarafından üzücü bulunmaktadır. Ders içeriklerini önceden tanıyan katılımcı tarafından bazı dersler sıkıcı bulunsa da bu Türkçe dersini sevdiği gerçeğini değiştirmemiştir. Türkçe öğrencilerin Türkiye'deki arkadaş ve aileleri ile görüşmede birincil dil olarak öne çıkmaktadır. Derslerin ana dili gelişime

katkısı da olumlu bakış açısının altını çizmektedir. Ayrıca insanın birden fazla dil bilmesi gerektiği vurgulanırken Türkçe'nin de önemli bir dil olduğunun altı çizilmiştir.

4.3. Öğrenme Stratejileri

4.3.1. Katılımcıların Türkçe Öğrenme Stratejileri

Aşağıdaki tabloda katılımcı öğrencilerin okul dışında Türkçe öğrenmek için neler yapıp yapmadıkları hakkındaki genel görüşleri olumlu ve olumsuz görüşlere ayrılarak ve konuşurken kullanılan yani, şey vs. gibi dolgu kelimelerinden arındırılarak sıralanmıştır. Ayrıca dil yetkinliğinin eksikliğinden dolayı anlaşılmayacak ya da zor anlaşılacak cümleler tekrar yapılandırılmıştır.

Tablo 7. Katılımcılar Türkçe Öğrenmek İçin Neler Yapıyorlar?

Yaş Aralığı	Olumlu Yanıtlar	Olumsuz Yanıtlar
9-10	Türkçe kitap okuyorum. Ben normal bir okula gidiyorum ... (Okulun adı) ve orada da gayet normal Almanca konuşuyorum ve sonra beni almaya geldiklerinde, arabada olduğum andan itibaren annemle Türkçe konuşmaya başlıyoruz. Annemle ben arabada her zaman müzik dinleriz, genellikle Türkçe müzik. Ve sonra eve geldiğimizde, şimdi pek sık yapmasak da eskiden her gün bir sayfa okuduğumuz bir kitabımız vardı, çünkü yılın sayısı kadar 365 sayfaya sahipti ve her gün bir hikâye okurduk. İçinde hep Türkçe hikâyeler vardı; "Neden paylaşmalı?" veya "Bayram nedir?" gibi sorular sonra cevaplandırılırdı. Ben ailemden Türkçe öğreniyorum, bazen Türkçe kitaplar da okuyorum. Anneme bazı kelimeleri bilmediğimde söylüyorum. Kaç tane kelime bilmediğim ona söylüyorum, annem sonra bana anlatıyor kelimelerin anlamlarını.	Çok fazla Türkçe okumuyorum da Almanca kitap da okuyorum
10-11	Ben Türkçe kitap çok okuyorum annemle birlikte. Türkçe film bakıyoruz; mesela Nasreddin Hoca gibi. Ayrıca öğrenmek için Türkçe kitaplarımız var: Temel bilgiler gibi ve Türkçe öğrenmek için camiye geliyoruz. Okuldan sonra eve geldiğimde arada sıra Türkçe kitabı okuyorum ve annemle Türkçe filmler izliyorum. Ve orda Türkçem gelişiyor	

- ve annem benimle arada sırada Türkçe konuşuyor.
Ben okuldan sonra eve gittiğimde daha çok ailemle Türkçe konuşuyorum. Bazen Türkçe filmlere izliyorum.
Ben Türkçe filmler izliyorum. Ve camiye gidiyorum Türkçe öğrenmek için ve evde Türkçe konuşmaya çalışıyoruz.
Ben Türkçe film izliyorum. Camideki arkadaşlarımla Türkçe konuşmaya çalışıyorum. Hep beraber ailemle oturursak Türkçe konuşuyoruz. Ve arkadaşlarıma Türkçe öğretmeye çalışıyorum.
Benim Türkçe öğrenmeme gerek yok ve Türkçe bir şey yapmama gerek yok, çünkü çocukluğumdan beri biliyorum. Ama annemle Türkçe konuşuyorum, okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.
- 11-12 Annem sık sık evde Türkçe konuşmamız gerektiğini söylüyor. Annem bize sık sık Türkçe kitaplar satın alır. Onlardan geceleri birkaç sayfa okuruz ve sonra evde Türkçe konuşuruz.
Evde Türkçe konuşmamız ve bazen Türkçe kitap okumamız.
Evde genellikle Türkçe konuşuruz ve kitap da okuruz
- 12-13 Cami. Camiye geliyoruz
Ebeveynlerimizle Türkçe konuşuyoruz
İçinde Türkçe alıştırma olan bir Türkçe defterimiz var.
Türkçe diziler falan bakıyoruz.
- 12-14 Hiçbir şey.
Özel öğrenmiyorum, ama evde babamla ve annemle Türkçe konuşuyorum.
-

Katılımcıların Türkçe dil becerilerini geliştirmek için çoğunlukla özel kursa ya da aktiviteye gitmedikleri gözlemlenmiştir. Aile ile Türkçe konuşma, genel olarak en tutarlı ve yaygın olarak benimsenen yöntem olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler en çok anneleri ile Türkçe konuşmaktadırlar. Kitap okuma ve film/dizi izleme ve hatta müzik dinleme aktiviteleri de önemli ölçüde popüler yöntemler arasında yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştiği STK olan camideki dersler de Türkçeyi öğrenmek için kullanılan yöntemlerden biri olarak benimsenmiştir. Ailelerin özellikle annelerin Türkçe konuşarak veya Türkçe kitaplar alarak ve beraber okuyarak katılımcı öğrencilerin Türkçelerini teşvik ettiği sonucu çıkarılabilir.

STK'larda ya da okulda Türkçe dersi alma aktif öğrenme stratejileri olarak kodlanmıştır; fakat bu şekilde aktif bir öğrenme stratejisi kullanan öğrenci sayısı azınlıktadır. Bilhassa Türk asıllı her öğrencinin okullarda Türkçe dersi alma hakkı olan Hamburg Eyaletinde bu denli az öğrencinin Türkçe dersine katılması şaşırtıcıdır.

Fakat katılımcılar arasında Türkçe öğrenmek için hiçbir şey yapmadığını belirten ya da daha fazla Almanca kitap okumaya ağırlık verdiğini belirten birer öğrenci de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin rezignasyon içerisinde Türkçe öğrenme istekleri bulunmamakta ya da bunun için herhangi bir çaba göstermemektedirler.

4.3.2. Katılımcı Öğrencilerin Türkçe Konuştukları Zaman ve Kişiler

Aşağıdaki tabloda günlük hayatlarında ne zaman ve kimlerle Türkçe konuştuklarına dâir düşüncelerine yer verilmiştir. Görüşler olumlu ve olumsuz görüşlere ayrılarak ve konuşurken kullanılan yani, şey vs. gibi dolgu kelimelerinden arındırılarak sıralanmıştır. Ayrıca dil yetkinliğinin eksikliğinden dolayı anlaşılmayacak ya da zor anlaşılacak cümleler tekrar yapılandırılmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların Türkçe Konuştukları Zaman ve Kişiler

Yaş Aralığı	Olumlu Yanıtlar	Olumsuz Yanıtlar
9-10	Sabahları aynı odayı paylaştığımız kız kardeşimin çalar saati beni uyandırır. İki dakika sonra annem de 'Uyanın!' diye çağırır. Ve o andan itibaren normal olarak Türkçe konuşmaya başlarız, sonra babam beni okula götürür. Arabada genellikle daha çok Almanca konuşuyoruz. Sonra, okuldayken gayet normal Almanca konuşuyorum. Annem beni aldığında, daha önce söylediğim gibi, daha fazla Türkçe konuşuruz, Türkçe müzik dinleriz. Sonra eve gideriz. Alışveriş yaparken de genellikle gayet normal Türkçe konuşuruz. Yani en çok annemle Türkçe konuşuyorum. İki kız kardeşim de var, belki onları tanırsın; Ve (Kız kardeşlerinin isimlerini söylüyor) ve bir de erkek kardeşim var, Onunla (erkek kardeşimle) daha çok Almanca konuşuyorum, ama genel olarak evde daha fazla Türkçe konuşurum. Ben en çok ablamla konuşuyorum, çünkü hediye falan yapıyoruz. Ve tüm ailemle Türkçe konuşuyorum, çok güzel oluyor. O yüzden sohbet falan ediyoruz. En çok annemle	

- 10-11 Ben hocalarımla ve ailemle en çok Türkçe konuşuyorum. Ve Türkçe genellikle hep evde konuşuyorum.
Ben evde Türkçe konuşuyorum. Bir de ailemle ve de hocalarımla, bir de birkaç tane arkadaşım.
Ben hocamla Türkçe konuşuyorum. Okuldan sonra ailemle daha çok konuşuyorum ve arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.
Abilerim benimle Türkçe konuşuyorlar, çünkü onlar benim Türkçemi geliştirmeye çalışıyorlar. Onların Türkçesi çok iyi. Sonra benim bir tane komşum var, o da Türk, onunla bazen Türkçe konuşuyoruz, çünkü onun Türkçesi çok iyi değil. Onun arkadaşları da Türk, onlar benim de arkadaşlarım ve biraz bulduk kendimizi. Onlar çok iyi Türkçe konuşabiliyorlar, onlarla da konuşuyoruz üçümüz aramızda. Ve benim bir eskiden matematik hocam vardı: Benimle hep Türkçe konuşurdu. Onun sebebini bilmiyorum.
Ben de evde Türkçe konuşuyorum ama çok da konuşmuyorum. Hafta sonları buraya geliyorum camiye: Türkçem daha iyi olsun diye hem de burada öğreniyorum zaten. Mesela tatilde hep biz Türkiye'ye gidiyoruz arabayla. Orda da benim çok arkadaşlarım var. Onlarla daha çok Türkçe konuşuyorum ya da onlar da bana biraz yardım ediyorlar, Türkçem daha iyi olsun diye.
Mesela okulumda bir tane Türkçe hocam var. Bir tane hoca var Türk. Bazen onunla Türkçe konuşuyorum. Ya da kuzenim var okulumda o da Türkçe biliyor, onunla da Türkçe konuşuyorum, eğer bir sır anlatmak istiyorsam. Ya da evde o Türkçe konuşuyoruz, annemle ya da babamla.
- 11-12 Evde sık sık ebeveynlerimle ve küçük kardeşimle Türkçe konuşuyorum, ayrıca okulda arkadaşlarımla tenefüslerde Türkçe konuşuyoruz, birbirimizi anlamak için
Ben evde annemle Türkçe konuşuyorum, çünkü o Almanca iyi konuşamıyor. Ve büyükannemle ve bütün ailemle Türkçe konuşurum. Okulda arkadaşlarımla da Türkçe konuşuyorum
Evde veya birine gittiğimizde ve onlarda Türkçe konuşabiliyorsa veya okulda kız arkadaşlarımla tenefüslerde
-

	Ben de: aile içinde ve arkadaşlarla aynısı ve bazen okulda.
12-13	Ailemle Ben de ailemle Türk arkadaşım varsa onlarla Türkçe konuşuyorum. Akrabalarımle Kuzenlerimle
12-14	Ailemle ve okuldaki Türk arkadaşlarımla.

Katılımcıların % 100'ü aile içinde çekirdek ya da büyük aileleri ile Türkçe konuştuğunu belirtmiştir. Kuzenler, akrabalar, anne ve baba, kardeşler birincil Türkçe konuşulan sosyal çevre olarak gözlemlenebilir. Bu, Türkçe'nin aile içi iletişimde merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların yarısından çoğu okulda ve arkadaş çevresinde Türkçe konuştuğunu ifade etmiştir. Hem aile efradında hem de arkadaşlardan bahsederken Türkiye'de ya da burada bulunmaları açısından büyük bir ayırım yapılmamıştır. STK'da bulunan öğretmenler de Türkçe konuşulan insanlar arasında yer almaktadır. Bunların dışında olan bireylerle, örneğin; okuldaki matematik öğretmeni ya da başka bir Türk öğretmen ile Türkçe konuşmanın katılımcılar arasında şaşkınlık hatta sevinç oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Burada Türkçenin geliştirilmesinde ebeveynlerin bilhassa annelerin rolü gözden kaçmamalıdır.

4.4. Katılımcı Öğrencilerin Türkçe Konuşurken Karşılaştıkları Zorluklar

Aşağıdaki tabloda günlük hayatlarında Türkçe konuşurken karşılaştıkları zorluklara dair düşüncelerine yer verilmiştir. Görüşler olumlu ve olumsuz görüşlere ayrılarak ve konuşurken kullanılan yani, şey vs. gibi dolgu kelimelerinden arındırılarak sıralanmıştır. Ayrıca dil yetkinliğinin eksikliğinden dolayı anlaşılmayacak ya da zor anlaşılacak cümleler tekrar yapılandırılmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların Türkçe Konuşurken Karşılaştıkları Zorluklar

Yaş Aralığı	Olumlu Yanıtlar	Olumsuz Yanıtlar
9-10	Ben hiç zorluk çekmiyorum Türkçe konuşurken, çünkü ben zaten Türkçe konuşmayı çok iyi biliyorum. O yüzden ben zorluk çekmiyorum Türkçe konuşurken.	

10-11

Ben de çok zorluklar yok.

Ben de bazen şöyle oluyor, ne söylemem gerektiğini tam olarak biliyorum ama bunu söyleyemiyorum. Daha önce adımı söylerken önündeki "R" harfini her zaman "Y" ile karıştırırdım. Ancak artık bu zorluğu yaşamıyorum, ama bazen kelime aklıma gelmiyor.

Türkçe konuşurken hep bazı kelimeleri bilmeyince onları hep Almancaya çeviriyorum, ama Almanca içine koyunca da değişik bir şey geliyor. Yani Almanca o kelimeyi kullanınca diyorlar: „heh! Hiçbir şey anlamadım!” o benim en çok zoruma gidiyor.

Türkiye'deki kuzenlerimle Türkçe konuşurken; bazen zorluklar yaşıyorum ve her zaman, diyelim ki bir cümle söylediğimde, o kelimeyi Türkçe bilmiyorsam, Almanca olarak söylüyorum. Ama onlar Almanca bilmiyorlar ki.

Benim zorluklarım: Türkiye'ye gidiyorum sonra birkaç tane kelimeyi o kadar iyi bilmiyorum, sonra teyzeme veya başkalarına Almanca bir şey diyorum. Bir de annemle, babama. O kadar iyi Türkçem benim yok. Birkaç tane kelimeleri çok değişik söylüyorum. Sonrasında ben de Almancasını söylüyorum sadece.

Ama bazı Türkçe kelimeler; kitaplarda ya da ailemle konuşurken çok zor oluyorlar. O yüzden onların Türkçelerini annemlere soruyorum. Türkçe daha kolay kelimelerle anlatıyorlar.

Bazı Türkçe kelimeler bana zor geliyor. Ama biraz karmaşık olanları ve bazen de Türkçe kelimeleri unutuyorum.

Benim Türkçede zorlandığım: şimdi Almanca konuşursam Türkçe konuşuyorum ya da Türkçe konuşursam Almancayı da konuşuyorum. Çünkü ben her şeyi karışık yapıyorum. (Sınıf arkadaşı) ‘nın da dediği gibi Türkçe bir kelimeyi bilmezsem eğer onu

11-12 12-13 12-14	Almanca' ya çeviriyorum. Şu an da bu zorluğu yaşıyorum. Ben de öyle birisiyle Türkçe konuşunca bir şey bilmezsem anneme soruyorum. „Anne bunun ne Türkçesi? “Ya da birisine soruyorum. Ya da birisi Almanca bilmezse çok iyi, o zaman konuşamıyorum. Ben Türkçe konuşurken bunda zorlanıyorum: mesela ben Türkçe konuşuyorum Türkiye’de teyzemlerle. Ondan sonra teyzemler bir soru soruyorlar ve ben hiçbir şey anlamıyorum o sorudan. Türkçe konuşurken, bazı kelimeler bana zor geliyor, mesela büyükannemle konuşurken, benim anlamadığım birkaç kelime söylüyor. Arkadaşlarımla konuşurken; bazen bazı kelimeleri anlayamamam ya da çok azının ulaşması veya dilbilgisi hataları yapıyorum, küçük şeyler işte. Almancadan Türkçeye çevirirken bazen uyan Türkçe kelimeleri bilemiyorum. Aynı bende de öyle Bazen bazı kelimeleri unutuyorum Zor cümlelerde zorlanıyorum. Öğretmenler bunu çok iyi bulmuyorlar. Yani okul öğretmenleri. Okulda Türkçe konusunda okulda öğretmenlerimiz hep Almanca konuşmamızı istiyorlar.
--	--

Araştırmaya katılan öğrencilerin sadece biri hiçbir zorluk yaşamadığını söylerken bir diğeri ise az zorluk çektiğini vurgulamıştır. Genel olarak söz alan neredeyse tüm katılımcılar Türkçe konuşurken zorluk çektiğini belirtmiştir. Bu zorlukları iki ana başlık altında toplanabilir.

Bunlardan ilki eksik, yetersiz ya da çok az olan Türkçe dil yetkinliği ile alakadır. Araştırmada dil bariyeri olarak kodlanan bu sorunda katılımcıların birçoğu aktif Türkçe kullanımında Türkçelerini yeterli bulmamaktadır. Özellikle bazı kelimeleri bilmeme, bilinse de eksik ya da yanlış söyleme, telaffuz hataları ya da hiç söyleyememe, kelimeleri Almancadan Türkçeye çevirirken yaşanan zorluklar, Türkçe kelime dağarcığının yetersizliği, Türkçe bilinmeyen kelimelerin istemsizce code

switching yani dil değiştirme kullanılarak Almanca kelime ya da cümlelerle değiştirilmesi öğrencilerin neredeyse hepsinin paylaştığı ve dile getirdiği sorunlar. Dili hatalı kullanmaktan korkmanın ya da dinleyenler tarafından yadırganma korkusunun öğrencilerin tamamen Almanca konuşmasına da sebebiyet verdiği görölmektedir. Aynı zamanda bilinmeyen kelimelerin aile bireylerine ya da diğer Türkçe bilen büyüklere sorularak öğrenme isteğinin bulunduğunu da gözlemlemek mümkündür.

İkinci vurgulanması gereken zorluk ise katılımcı öğrencilerin Türkçe konuşurken karşılaştığı toplumsal sorunlardır, bu sorun çevresel faktörler kodu altında incelenmiştir. Büyük bir çoğunluk olmasa da öğrencilerin bir kısmı okuldaki öğretmenlerin Türkçe konuşulmasını istemediğini ve okuldayken Türkçe konuşulduğunda Almanca konuşmaları için uyarıldıklarını söylemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırma grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin sonuçları değerlendirilmiş, mevcut çalışmalarının sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Bulgular, mevcut literatürdeki sonuçlarla örtüşen yönleri vurgulamakla birlikte, aynı zamanda farklılık arz eden unsurlara da odaklanmaktadır. Temalar altındaki kategoriler ve bu kategorilere ait özel kodlar, ayrıntılı bir analiz sürecinden geçirilmiş olup, elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine karşı genel bakış açısı olumlu olarak ortaya çıkmış durumdadır. Özellikle öğretim metotlarının ve öğretmen tutumunun öğrencilerin dile ve derse olan bakışlarını şekillendirirken büyük rol oynadığı aşikâr bir şekilde sonuçlardan elde edilebilir. Katılımcıların tamamı Almanya’da doğup büyüüp sosyalleşmesine rağmen aralarında Almancayı ana dili olarak gören yoktur.

Katılımcı öğrencilerin derse pozitif bakış açısı Türkçeye verdikleri değerden de ileri gelmektedir. Dersi önemli ve gerekli bulmuş; bunu ana dilleri olması, dil bilgisini öğrenmeleri, aile ve akrabalar ile iletişimde birincil dil olması, Türk kültür ve tarihini öğretmesi, Türkiye’deki bulunan insanlarla iletişimi kolaylıkla sağlaması başlıca nedenlerden göstermişlerdir. Aynı zamanda Türkçe bilen arkadaşlarıyla da Türkçe ya da iki dilde iletişim kurulduğu katılımcılar tarafından beyan edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersinin dili öğrettiği, geliştirdiği ve sonuç olarak ders sayesinde daha iyi bir şekilde dile hâkim olduklarını ya da olabileceklerini düşündükleri de ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılanların hiçbiri Türkçe dersinin önemli ve gerekliliği hakkında olumsuz bir tutum sergilememiştir. İnteraktif bir ders içeriği, kibar ve saygılı bir öğretmen, eğlenceli ders içerikleri katılımcıların derse karşı tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemiştir. Bu bağlamda Alan ve Biçer farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmaya göre: Yurt dışında verilen Türkçe derslerine ilişkin görüşler incelenmiş; bu derslere yönelik olumlu görüşlerin yanı sıra, ağırlıklı olarak olumsuz değerlendirmelerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Türkçe dersinin, Türkçeye olan ilgiyi artırması ve dil becerilerini geliştirmesi olumlu görüşler arasında yer almaktadır. Buna karşın, öğrencilerin Türkçe dersine önem vermemesi, derse karşı önyargılı olunması, devamsızlık yapmaları, derslerin notlandırma dışında tutulması, okulların dersi

gereksiz görmesi, aynı sınıfta farklı seviyelerde öğrencilerin bulunması ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulması, belirtilen olumsuz görüşler arasındadır. Ayrıca Türkçeye karşı ilgi ve isteksizliğin dersleri olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır (Alan ve Biçer, 2022). Bu araştırmanın sonuçları Alan ve Biçer'in araştırma sonuçları ile kesişme noktaları olmakla birlikte örtüşmemektedir. Özellikle derse karşı ilgisizlik araştırma sonuçlarının genelini yansıtmamaktadır, fakat katılımcı öğrencilerin, birkaç kişi hariç, okullarda verilen Türkçe derslerine katılmadıkları da burada belirtilmelidir.

Ana dilini az ya da hiç konuşamamak katılımcılar tarafından üzücü bulunmuştur, çoğunluk tarafından Türkçenin sevildiği ortaya çıkmıştır. Aile ve Türkçe bilen arkadaşlar ile konuşulan birincil dilin Türkçe olduğu sonuçlarda ortaya çıkmıştır. Aile içi iletişimde Türkçenin önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür, fakat burada sadece Türkçe bilen aile bireyleri ile Türkçe konuşulduğu, Almanca bilenler ile ise iki dilin de kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Fakat tamamı olumlu olan katılımcı değerlendirmelerine karşın Türkçe öğrenmek için bilinçli bir şekilde geliştirilen stratejilerin aynı yoğunlukta olmadığı meydana çıkmaktadır. Öğrencilerin neredeyse tamamı okullarda verilen Türkçe derslerine katılmamaktadır. STK'da verilen Türkçe dersleri ise müfredatın içerisinde olduğu takdirde alınmakta, yoksa alınmamaktadır. STK o dönem sunmadığı takdirde öğrenciler Türkçe dersi görmemektedirler. Katılımcı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin inisiyatifi genel olarak velilerdedir.

Katılımcı öğrenciler arasında azınlıkta da olsa Türkçe öğrenmek için hiçbir şey yapmadığını, daha çok Almancaya ağırlık verdiğini, öğrenme istekleri bulunmadığını belirten katılımcı öğrenciler de vardır. Burada Türkçeye ve Türkçe dersine karşı nötr bir tutum sergilendiği görülmektedir. Bu araştırmanın genelini yansıtmayan bu sonuç Bekar'ın 2013'de yaptığı araştırmayı ise tamamen desteklemektedir. Türklerin kendi dillerine karşı tutumunu araştıran Bekar birden beşe kadar toplum üyelerinin dile karşı tutumlarını bir skala halinde değerlendirmiştir. Burada beşinci aşama tüm toplum bireyleri dillerine değer verip ve özendirilmesini isterken, her aşamada düşüş görülüp son olan sıfır aşamasında ise toplumun hiçbir bireyi dil kaybını umursamaz bir hale gelmektedir. Bekar'a göre Türkler 2013 yılında bu skalada ikinci seviyededirler. İkinci seviyede bazı üyeler dilin korunmasını desteklerken, diğerleri kayıtsızdır ya da dil

kaybını desteklerler. Bu araştırmanın sonuçları Bekar'ın bulguları ile örtüşmemektedir (Bekar, 2013).

Sonuçlar aynı zamanda ders içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil yeterlilik seviyelerine göre uyarlanması gerektiğini göstermektedir. Fakat okul hayatlarında çoğunlukla katılımcı Almanca konuşan öğrencilerin Türkçe öğrenirken kimi zaman zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, dil bariyerinin öğrenme sürecinde önemli bir engel oluşturduğunu göstermektedir. Alan ve Biçer'in ortaya koyduğu araştırma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. İkilinin elde ettiği bulgular, öğrencilerin sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ve özellikle konuşma ve yazma becerilerini kullanmada zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Alan ve Biçer, 2022).

Dili öğrenirken çekilen zorluklar iki ana başlık altında toplanabilir: ilki dil yetkinliği ikincisi ile toplumsal zorluklardır. Dil yetkinliğinin konu edildiği cevaplarda en çok kelime dağarcığının yeterli olmadığına değinilmiştir. Bu manada yapılan bu araştırma Şengün ve Çetin 2022 yılında yaptıkları araştırmalarını desteklemektedir (Şengül ve Çetin, 2022). Code switching yaparak konuşmanın ise Türkçeyi iyi bilenler tarafından yadırganacağı düşünülmektedir. Telaffuz ya da dilbilgisi hataları sadece Almanca konuşmaya yönlendirir. Gözlemlere göre tamamı Almanya'da doğmuş olan katılımcıların neredeyse daha iyi ya da eşit seviyede Almanca konuşmaktadır. İkinci sorun ise okul öğretmenleri tarafından okul içerisinde Türkçe konuşmanın hoş görülmemesidir. Bu bağlamda Alan ve Biçer'in saptadıkları sonuçlar bu araştırmayı desteklemektedir.

“...sosyal çevrenin olumsuz tutumları ise çocukların Türkçe öğrenme sürecine ket vurabilmektedir. Çocukların Türkçe konuştukları için ayrımcılığa maruz kalmaları, yabancı öğretmenlerin önyargılı olması, ailelerin destek vermemesi ve ailelerin eğitimsiz olması gibi etkenler çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemektedir” (Alan ve Biçer, 2022).

Tüm cevaplar bütüncül bir şekilde analiz edildiğinde öğrenci cevaplarının % 51'inin sadece Almanca, % 37'sinin sadece Türkçe geri kalan % 12'sinin ise her iki dili harmanlayarak cevap verdikleri görülmüştür. Belet Boyacı ve Genç Ersoy'da yurtdışında yaşayan Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları bir araştırmada öğrencilerin

kelime dağarcığının yetersiz olduğunu ve buna bağlı olarak kendilerini ifade etmede zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Belet Boyacı ve Genç Ersoy, 2015).

Demir ile Karakök ve Bekar ile Öztürk tarafından yapılan araştırmalarda bulgularan öğrencilerin öğleden sonra bulunan Türkçe derslerine katılımının daha az olması bu araştırma sonuçları ile kıyaslanamamıştır (Demir ve Karakök, 2016).

Bu araştırmaya katılan çok az öğrenci okullarda bulunan Türkçe derslerine katılmaktadır. 37 öğrenci okullarında Türkçe dersi almamaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme süreçlerinde, günlük hayata entegre edilebilen ve sosyal etkileşimi teşvik eden yöntemlere daha fazla yönelim gösterdikleri görülmektedir; Türkçe konuşmak, kitap okumak, film izlemek, yakınları ile Türkçe konuşmak ve müzik dinlemek bunların başlıcalarıdır. Oksan ve Güner'in araştırma sonuçlarına göre ev ortamında Türkçe konuşmaları, medya araçlarını Türkçe kullanmaları, Türkçe kitap okumaları ve tatillerde Türkiye'ye gitmeleri ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenme süreçlerine destek verdiklerini göstermektedir. Bu bağlamda iki araştırmanın sonuçları örtüşmektedir, fakat Oksan ve Güner'in araştırma sonuçlarında ilgisiz ve destek vermeyen ailelerin de olduğu ortaya konmuştur (Oksal ve Güner, 2017).

Önemli bir nokta ise STK'ların en az okullar kadar Türkçe eğitime katkıda bulunduğudır. Araştırmanın gerçekleştirildiği cami katılımcı öğrencilerin neredeyse tamamının Türkçe dersi gördüğü veya göreceği tek eğitim alanıdır. Alan ve Biçer 2022 yılında ortaya koydukları meta-tematik analiz çalışmasında hem yerel makamların, konsoloslukların, dolayısıyla eğitim ataşeliklerinin, hem de sivil toplum kuruluşlarının Türkçe öğretimi çalışmalarına destek verdiklerini, fakat bu desteğin yetersiz olduğu ya da hiç destek sunulmadığı görüşünün de bulunduğu da ortaya koymuşlardır (Alan ve Biçer, 2022).

Ayrıca öğrencilerin birçoğunun Türkçe öğrenmenin ileride Türkiye'ye geri dönülmesi, orada yaşanılması gerekebileceğini düşünerek de önem kazandığını vurgulaması dikkate alınması gereken bir husustur. Almanya'da doğmuş büyümüş çocukların ileride Türkiye'de yaşamaları gerekeceğini düşünmelerinin sebepleri büyük bir tartışma konusudur. Gökalp Yılmaz gurbetçi ve Almancı söylemleri hakkında yaptığı araştırmada Avrupa'da yaşayan Türkiye kökenli nüfusun, artık neredeyse hiç yaşamadıkları bir ülkenin hayali özlemi üzerinden tanımlanması yerine, yaşadıkları

coğrafyaya ve Avrupa'ya da ait olduklarının kabul edilmesi ve dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Avrupa ve Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli nüfusun "Avrupalı" kimliğiyle tanınmasını gerektiğini, "Euro/Avrupa Türkleri" ifadesinin kullanılması büyük önem taşıdığını belirtir aynı zamanda (Gökalp Yılmaz, 2017). Araştırma sonuçları Gökalp Yılmaz'ın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu bağlamda dördüncü kuşağın Avrupa Türkleri kimliğinden uzaklaşıp uzaklaşmadığı ilerideki araştırmalara konu olabilecek niteliktedir.

5.2. Öneriler

Ana dili eğitimi evde başlar ve her alanda desteklenmesi gerekir. Aileler ve öğrenciler, Türkçenin evde konuşulması, dinlenmesi, okunması ve yazılması gerektiği konusunda teşvik etmeleri gerekmektedir. Özellikle Türkçe kitap okumak ve düzenli okuma alışkanlıklarının kazandırılması önerilir. Veliler evlatlarının Türkçe alabilmesi için mutlaka organize olmalı, imza toplamalı ve okullarına Türkçe dersi gelmesi için çaba sarfetmelidirler. Ders öğrencilerin en büyük sorunu olan kelime dağarcığının genişlemesine en çok katkıda bulunabilecek şeylerdendir.

Aile içi faaliyetlerle, okul ve STK'larda Türkçenin eğlenceli ve planlı bir şekilde öğretilmesi ve doğru kullanımı teşvik edilmelidir.

Eğitimciler, ana dili konusunda toplumu bilinçlendirmeli ve devletin sunduğu imkanların velilere aktarılması için çalışmalıdır. Türkçe eğitimlerinin içeriğinin zenginleştirilmesi, eğlenceli hale getirilmesi ve kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesi önem taşır. Çocukların zayıf oldukları noktaların tespit edilmesi ve bu noktalara yoğunlaşılması, iki dilliliğin desteklenmesi ve yerel dil ve kültürün öğrenilmesi önerilir. Burada çocukların seve seve kullandığı materyaller dersi ve Türkçeyi sevdirmek için kullanılabilir, örneğin film, dizi izlemek, müzik dinlemek ya da yaşlıları ile konuşmak gibi. Öğretmenler Alman eğitim müdürlükleri ile irtibata geçerek ortak projelere imza atabilirler.

Zaten var olduğu gözlemlenen Türkçe öğrenim isteğine olabildiğince çok imkân verilmelidir. STK'lar bu konuda destekleneceği gibi, veliler imza toplayarak konsolosluk ana dili destek derslerinin kendi okullarında da verilmesini sağlayabilir.

Eğitim Ataşeliği Türkçe eğitiminde en büyük rolü oynayan veliler için bilgilendirme seminerleri ya da çocukları ile interaksyon barındıran Türkçe oyun günleri ya da saatleri düzenleyebilirler.

STK'lar ve resmî kurumlar da Türkçe eğitimini desteklemeli, ders içeriğini zenginleştirmeli ve eğlenceli hale getirmelidir. Türkçe kaynakların sağlanması, kütüphanelerin oluşturulması ve ana dille bağ kurmak adına yarışmalar ve faaliyetler düzenlenmesi Türkçe eğitimine büyük katkı sağlayabilir.



6. KAYNAKLAR

- Akman Dömbekci, H. ve Erişen, M. A. (2022). Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2), 141-160.
- Alan, Y. ve Biçer, N. (2022). Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi: Bir meta-tematik analiz. *Kuram ve Uygulamada Sosyan Bilimler Dergisi*, s. 233-247.
- Arı, T. G. (2015, Nisan). İki Dilli Türk Çocuklarının ve Velilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Tutumları (Aisne Bölgesi- Fransa Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Ankara, Türkiye.
- Aydoğdu, C., Gündoğdu, B. ve Ercanlar, M. (2020). The Views of Turkish Students Coming from France and Belgium towards Turkish Language: Anadolu University Sample. *Journal of Language Education and Research*, 1-16.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, , s. 368-388.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bekar, B. (2013). Almanya'da Türkler ve Türkçe. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9, s. 771-787.
- Bekar, B. (2016). Almanya'da Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimi ve Türklerin Türkçe Kullanımlarıyla İlgili Kaynakça Denemesi. *ZfWT*, s. 285-302.
<https://dieweltdertuerken.org>:
<https://dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/838-3677-1-PB.pdf>

- Bekar, B. ve Öztürk, A. (2018, Mart). Avrupa’da Türkçe Derslerinin Dil Edinimine Katkısı (Almanya’da Üçüncü Kuşaklar Üzerine Bir İnceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, s. 17-28.
- Belet Boyacı, Ş. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), s. 159-180.
- Beyer, R. ve Plewnia, A. (2020). *Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH Co. KG.
- Blanz, M. (2021). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit*. Stuttgart: w.Kohlhammer GmbH .
- BMBF, (2024). https://www.bmbf.de/https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildung-im-schulalter/bildung-im-schulalter_node.html
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). Bilingualism: Theoretical Discussions on Definition and Types. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 98-113.
- BSB, B. f. (2014). *Bildungsbericht Hamburg*. Münster: BSB.
- BSB, B. f. (2023, 10). <https://www.hamburg.de>. <https://www.hamburg.de/gymnasium/>
- Bundesamt, S. (2023, 21 Şubat). https://www.destatis.de/https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2023/PD23_08_p002.html
- Büyükikiz, K. K. ve Yıldız, A. G. (2021, 9 29). Araştırmalar Ne Diyor? Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretime Yönelik Yapılan Lisansüstü Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, s. 81-95. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/67883/953118>
- Büyükikiz, K. K., Yıldız Güler, A., & Kızırdıncı, F. (2021). 1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları’ndaki etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 655-669.

- Çakır, M., ve Yıldız, C. (2016, Aralık). Turkish Teachers' Perceptions on Turkish and Turkish Culture Courses in Germany. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 217-257.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2014). *ULUSLARARASI İŞGÜCÜ ANLAŞMALARI*. ANKARA: ÇASGEM.
- Cantone, K. F. (2020). *Italienischstämmige SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Italienisch: Spracherwerb und Spracherhalt im mehrsprachigkeitsdidaktischen Kontext. Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen.*. Thübingen: NARR.
- Çetin, A. (2023). *Nitel Araştırma Yöntemleri Kuram, Uygulama ve Sınırlılıklar*. Konya-İstanbul: Çizgi Kitapevi.
- Demir, H., & Karakök, T. (2016, Aralık). DER MUTTERSPRACHLICHE TURKISCHUNTERRICHT IM ISLAMISCHEN REALGYMNASIUM IN WIEN. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* , s. 393-405.
- Dilidüzgün, S. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil-Kültür İlişkisi. *II. AVRUPALI TÜRKLER ANADİLİ EĞİTİMİ ÇALIŞTAYI, İkidilli ve Çokdilli Eğitim veren Öğretmenlerin Yeterlikleri* (s. 86-98). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Ilmenau, Deutschland: Springer-Verlag GmbH.
- Edelstein, B. (2013, 23 Temmuz). *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/>: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/163283/das-bildungssystem-in-deutschland>
- Federal Almanya Cumhuriyeti Anayasası. (2022, 12 19). <https://www.bundestag.de/gg>. <https://www.bundestag.de/gg> adresinden alındı
- Geissler, R., ve Pöttker, H. (2005). *Massenmedien und Integration ethnischer Minderheiten in Deutschland: Problemaufriss - Forschungsstand - Bibliographie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Glück, H. (2005). *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH in Stuttgart.

- Gökalp Yılmaz, G. (2017). Avrupa'da yaşayan Türkiyelilere dair Gurbetçi ve Almanca söylemlerinin yeniden düşünülmesi. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 22, s. 1473-1490.
- Gülbüz Us, R., ve Ercan Güven, A. N. (2022, 9). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 1561-1576.
- Güzel, A., Baş, B., Karadağ, Ö., Esgin, A., & Demir, S. B. (2017). *Kalkınma için Uluslararası İşbirliği Altyapısının Geliştirilmesi Programı (KAGEP), Türkçe/Türk Kültürü Dersi Mevcut Durum Analizi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Hägi-Mead, S. (2016, Aralık). Wie zeitgemäß ist Herkunftssprachlicher Unterricht? Exemplarische Antworten anhand von Leitfadeninterviews. *ÖDaF-Mitteilungen*, s. 67-82. doi:<https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.2.67>
- Haller, P. (2021). *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen der Nordrhein-Westfalen*. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Hamburger Bildungsserver (HBS). (2024). <https://bildungsserver.hamburg.de>. <https://bildungsserver.hamburg.de/schulfaecher/sprachen/tuerkisch/unterricht/tuerkisch-schulen#:~:text=Louise%20Weiss%20Gymnasium%20bietet%20als,als%20>
- Herbert, U. (2001). *Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge*. Münih: C.H.Beck oHG.
- Holstein, S. A. (2014, 22 Eylül). *Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig Holstein*. Hamburg ve Schleswig Holstein İstatistik Ofisi: https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_IX_2014_komplett.pdf
- Hunn, K. (2005). " Nächstes Jahr kehren wir zurück--": die Geschichte der türkischen "Gastarbeiter" in der Bundesrepublik (Vol. 11). Göttingen Almanya: Wallstein Verlag.

- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu Zeka Kuramına Göre Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7, 577-601.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019, Eylül). Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 434-454.
- Kniffka ve Siebert-Ott. (2009). *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn.
- Korkmaz, P. D. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Küppers, Pusch ve Semerci. (2016). *Bildung in transnationalen Räumen /Education in transnational Spaces*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden 2016.
- Langenscheidt Sözlüğü. (2024). <https://tr.langenscheidt.com/almanca-turkce/herkunft>.
- Lengyel, D. ve Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule* 109 (2017) 3,, s. 273-282.
- Lengyel, D. ve Neumann, U. (2017). Herkunftssprachlicher Unterricht in Hamburg. Eine Studie zur Bedeutung des herkunftssprachlichen Unterrichts aus Elternsicht (HUBE). *Die Deutsche Schule* 109, s. 273-283.
- MEB Hamburg Eğitim Ateşeliği. (2022, 27 Mayıs). <https://hamburg.meb.gov.tr/>. <https://hamburg.meb.gov.tr/>
- Mediendienst Integration. (2020). <https://mediendienst-integration.de>. Berlin: WWW.MEDIENDIENST-INTEGRATION.DE. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf
- Mehlhorn, G. (2022, Ekim). Unterricht in der Herkunftssprache – Zum Forschungsstand. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, s. 1-16.
- Meriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Osmanlı Matbaacılık.

- Montanari, E. G. ve Panagiotopoulou, A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen*. Thübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Oechsle, M. K. (2009). *Abitur und was dann? Orientierungen und Handlungsstrategien im Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oksal, A. ve Güner, F. (2017). Fransa'daki Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri: Aveyron Bölgesi örneği. *International Journal of Languages Education*, 5(4), 73-84.
- Ortaköylü, S., Satılmış, S. ve Eyüp, B. (2019). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Yönelik Yapılan Araştırmalar Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 87-112.
- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 5(3), 369-385.
- Özdemir, M. ve Tuti, G. (2023). Nitel Araştırma Desenleri: Metodolojik Bir Temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235.
- Perspektif Dergisi. (2020, 10 Ağustos). <https://perspektif.eu/>. <https://perspektif.eu/2020/08/10/almanyada-okullarda-turkce-anadil-egitiminin-bilancosu>
- Pürckhauer, A. (2020). <https://mediendienst-integration.de/>. Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?: <https://mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html>
- Schader, B. (2016). *Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Şen, Ü. (2015). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı Belçika Örneği*. Ankara: Edege Akademi.
- Şengül, K. ve Çetin, G. (2022, 01 Mart). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya Örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, s. 91-116.

- Süverdem, B. ve Ertek, B. (2020, 22 Aralık). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, s. 183-207.
- Tarkun, E. T. (2000). Nitel Araştırmalar. *Öneri Dergisi*, 3(14), 29-34.
- Thun, C. (2013). <https://www.hamburg.de/>. <https://www.hamburg.de/schulstruktur/>
- Trabant, J. (2008). *Was ist Sprache?* . München Almanya: CH Beck.
- TRT Deutsch. (2022, 19 Temmuz). <https://www.trtdeutsch.com/>. <https://www.trtdeutsch.com/news-inland/hamburg-turkisch-grosste-sprachgruppe-an-schulen-9594459>
- Ülper, H. (2017). *Türkçe Eğitimi Güncel Araştırmaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Walsum, B. (1963). *Belegschafts- und Sozialbericht der Bergwerksgesellschaft Walsum von 1963*. Walsum, Niederrhein: Bergwerksgesellschaft Walsum.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. (2015). Almanya’da Ana Dili Türkçenin Durumu. *II. Avrupalı Türkler Ana dili Eğitimi Çalıştayı* (s. 77-85). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case study methods: design and methods (4. Baskı)*. Thousand Oaks: Sage Pbc.
- Zülfikar, H. (2022). TÜBİTAK Bilim ve Toplum Başkanlığı. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/nitel_arastirma_yontemleri

6.1. Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Bu sorular aynı zamanda Almanca sorulmuş ve açıklanmıştır.

Türkçe sorular:

- Türkçe dersleri hakkında ne düşünüyorsun?
- Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli midir, sebepleri nelerdir?
- Türkçe dersini seviyor musun?
- Okul dışında ana dilini öğrenmek için neler yapıyorsun?
- Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun?
- Günlük hayatında Türkçe konuşurken hangi zorluklarla karşılaşıyorsun?

Almanca sorular:

- Was denkst du über den Türkischunterricht?
- Ist deiner Meinung nach Türkischunterricht wichtig und notwendig? Was sind die Gründe für deine Ansicht?
- Magst du den Türkischunterricht?
- Was machst du außerhalb der Schule, um deine Muttersprache zu lernen?
- Wann und mit wem sprichst du im Alltag Türkisch?
- Mit welchen Schwierigkeiten bist du konfrontiert, wenn du im Alltag Türkisch sprichst?

6.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sonuçları

Yarı yapılandırılmış görüşmede aşağıdaki sorular sorulmuş, ardından tercüme edilerek katılımcılara tekrar sorulmuştur. Sorular hakkında soru meydana geldiğinde araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Sorular şunlardır:

- Türkçe dersleri hakkında ne düşünüyorsun?
- Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli midir, sebepleri nelerdir?
- Türkçe dersini seviyor musun?
- Okul dışında ana dilini öğrenmek için neler yapıyorsun?
- Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun?
- Günlük hayatında Türkçe konuşurken hangi zorluklarla karşılaşıyorsun?

Öğrenciler cevap verdikleri dilde serbest bırakılmış; kısmen ya da tamamen Almanca verilen cevaplar orijinaline olabildiğince sadık kalmış bir dil ile tercüme edilerek alt sekmesine eklenmiştir. Almanca ya da İngilizce olan kelimeler italik olarak cevaplarda işaretlenmiştir.

Örnek cevap:

- *Ich rede* Türkçe hocam.
- Ben Türkçe konuşuyorum hocam.

Görüşme STK'da bulunan sınıf düzeninde gerçekleşmiştir, öğrenciler birbirlerini ve öğretmenlerini tanımaktadırlar. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşmenin sonuçları birebir yorumlanmadan ve öğrencilerin birbirleri ile olan interaksyonu belli olacak şekilde verilmiştir.

6.2.1. Araştırma Grubu 1

Bu grup 23/24 eğitim yılında bulunduğumuz STK'da Türkçe dersi görmektedir, araştırma esnasında Türkçe öğretmeni sınıfta bulunmaktadır. Grup 9-10 yaş arası kız çocuklarından oluşmaktadır.

6.2.1.1. Araştırma grubu 1- Soru 1

Türkçe Dersi hakkında ne düşünüyorsun? /

Was denkst du über den Türkischunterricht?

Cevaplar:

- Öğ1: Türkçe dersi güzel ve eğlenceli ve Türkçeyi *besser* (daha iyi) ähm daha iyi yapıyor.
- Türkçe dersi güzel ve eğlenceli ve Türkçeyi daha iyi, emm daha iyi yapıyor.
- Öğ2: *Mir gefällt es gut, weil ich auch meistens in der Schule Deutsch rede, ich kann das auch besser. Aber es ist gut auch, daß wir Türkisch haben, weil dann, weil man das halt dann besser lernt. Und es macht Spaß.*
- Benim hoşuma gidiyor, çünkü okulda çoğunlukla Almanca konuşuyorum, onu daha iyi konuşabiliyorum da. Ama Türkçe öğrenmemiz iyi, çünkü böylece onu daha iyi öğreniyoruz. Ve eğlenceli.
- Öğ3: Türkçeyi daha iyi öğreniyoruz.
- Öğ4: *Türkisch Unterricht macht Spaß.*

- Türkçe dersi eğlenceli.

6.2.1.2. Araştırma grubu 1- Soru 2

Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli mi? Sebepleri neler? / *Findest du, daß Türkisch lernen wichtig und notwendig ist? Begründe.*

Cevaplar:

- Öğ1: *Man muß es nicht machen, man kann es machen.*
- Yapılmak zorunda değil, yapılabilir.
- Öğ2: *Also es kommt drauf an, wie... Für mache ist das zum Beispiel nicht so wichtig, aber für mich persönlich ist es wichtig, weil ich zu Hause auch ehm meine Muttersprache ist ja auch türkisch. Ich rede halt zu Hause meistens Türkisch. Und mir, es ist für mich besser so, wenn ich wie Sachen wie jetzt hier "cins isim, özel isim" mehr lerne, weil davor wußte ich nicht, daß es sowas überhaupt gibt.*
- Yani, duruma bağlı, örneğin bazıları için bu kadar önemli değil, ama benim için kişisel olarak önemli, çünkü evde de hmm, benim ana dilim de Türkçe. Evde çoğunlukla Türkçe konuşuyorum. Ve benim için daha iyi, şu an burada öğrendiğimiz bu şeyler "cins isim, özel isim" gibi şeyleri daha fazla öğrenmem, çünkü öncesinde böyle bir şeyin varlığını bilmiyordum
- Öğ3: *Also, wenn man Türkin ist, kann man das lernen und man braucht es, wenn man nun ja. Manche Muttersprachen sind ja auch Türkisch. „Anne dili“*
- Eğer bir kişi Türk ise, bunu öğrenebilir ve ihtiyaç duyar, eğer yani evet. Çünkü bazı ana diller de Türkçedir. Anne dili.
- Öğ4: *Also, wenn ich mehr türkisch lerne, dann kann ich auch besser mit meine Familie reden in der Türkei.*
- Yani, daha fazla Türkçe öğrenirsem, Türkiye'deki ailemle de daha iyi konuşabilirim.

6.2.1.3. Araştırma grubu 1- Soru 3

Türkçe dersini seviyor musun? / *Magst du den Türkischunterricht?*

Cevaplar

- Öğ.1: Ben Türkçe dersini çok seviyorum, çünkü öğretmenimiz bize iyi davranıyor ve hep böyle güzel şeyler yapıyoruz.
- Öğ2: *Ich find es macht Spaß und das ist ja auch wichtig, wie wir machen Aufgaben und dazu macht sie (die Lehrerin) halt noch Spiele. Und dann für mich persönlich ist es besser, wenn ich es sozusagen; ähm sie erklärt was, und halt allgemein verstehe ich es meistens auch, weil sie es auch schon gut erklärt und dann mit spielen ist es sozusagen, wie jetzt so ein Schnelligkeitsspiel, dann wird es bei mir immer schneller, daß es kommt- Wie, wenn ich ein Arbeitsblatt dazu bekomme, wird immer schneller. Also ich schreibe auch allgemein schnell, aber dann habe ich die Antwort sozusagen schon im Kopf. Allgemein es macht Spaß, weil sie (die Lehrerin) auch nett zu uns ist. Sie schreit uns nicht so an. Es ist für manche Lehrer ganz normal, aber sie gibt uns keine Hausaufgaben auf und das ist halt cool.*
- Ben eğlenceli buluyorum ve bu da önemli, görevleri yaparken ve o (Türkçe öğretmeni) bunun yanı sıra oyunlar da oynatıyor. Ve kişisel olarak benim için daha iyi, yani, şöyle düşünün; o (öğretmen) bir şeyi açıkladığında ve genellikle ben de anlarım, çünkü zaten

iyi bir şekilde açıklar ve sonra oyunlarla, örneğin sanki bir hız oyunu gibi, o zaman benim için hep daha hızlı oluyor, aklıma gelmesi (cevabın)- Yani, eğer bir çalışma kâğıdı alırsam, her zaman daha hızlı oluyor. Genel olarak hızlı yazarım, ama o zaman yanıtı zaten kafamda bulmuş olurum. Genel olarak, o (öğretmen) bize nazik davrandığı için eğlenceli, bize öyle bağırıyor. Bu bazı öğretmenler için normal, ama o bize hiç ödev vermiyor ve bu harika.

- Öğ3: Benim için çok eğlencelidir, çünkü çok güzel şeyler yapıyoruz.

6.2.1.4. Araştırma grubu 1- Soru 4

Okul dışında ana diliinizi öğrenmek için neler yapıyorsunuz? / *Was macht ihr, um eure Muttersprache außerhalb der Schule zu lernen?*

Cevaplar:

- Öğ1: Türkçe kitap okuyorum. Çok fazla Türkçe kitap okuyorum ama okumuyorum da Almanca kitap da okuyorum.
- Öğ2: *Bei mir ist das so; ich geh auf eine ganz normale Schule ... (Okulun adı) und da rede ich auch ganz normal deutsch und wenn ich dann halt abgeholt werde, ab dem Moment, wo ich halt im Auto bin, fangen wir an mit meiner Mama türkisch zu reden. Meine Mama und ich hören im Auto immer Musik, auch meistens Türkisch. Und dann, wenn wir zu Hause früher, jetzt machen wir das nicht so oft, früher haben wir ein Buch, das hatte 365 Seiten, das jeden Tag eine Seite gelesen, weil es hat, ja so viele Seiten wie in einem Jahr und da waren immer Geschichten auf türkisch; „warum sollte man teilen?“ „Bayram ne?“ immer solche Fragen, die dann beantwortet wurden.*
 - Ben de böyle; ben normal bir okula gidiyorum ... (Okulun adı) ve orada da gayet normal Almanca konuşuyorum ve sonra beni almaya geldiklerinde, arabada olduğum andan itibaren annemle Türkçe konuşmaya başlıyoruz. Annemle ben arabada her zaman müzik dinleriz, genellikle Türkçe müzik. Ve sonra eve geldiğimizde, şimdi pek sık yapmasak da eskiden her gün bir sayfa okuduğumuz bir kitabımız vardı, çünkü yılın sayısı kadar 365 sayfaya sahipti ve her gün bir hikaye okurduk. İçinde hep Türkçe hikayeler vardı; "Neden paylaşmalı?" veya "Bayram nedir?" gibi sorular, sonra cevaplandırılırdı.
- Öğ3: Ben ailemlen Türkçe öğreniyorum, bazen Türkçe kitaplar da okuyorum. Annem bazı kelimeler bilmediğim *halt* (yani) diyorum. Kaç tane kelime bilmediğim ona diyom, ondan sonra bana anlatıyor hangi kelimeleri.

6.2.1.5. Araştırma Grubu 1- Soru 5

Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun? / *Wann und mit wem sprichst du im Alltag Türkisch?*

Cevaplar:

- Öğ2.: *Also am Morgen, wenn ich aufstehe, weckt mich, von meiner Schwester, wir teilen uns sein Zimmer, ihre Wecker. Dann nach 2 Minuten ruf meine Mutter auch: "Uyanın!" Und ab dem Moment fangen wir dann ganz normal türkisch zu reden dann bringt mich mein Papa zur Schule. Im Auto mit dem sprechen wir eher Deutsch. Und dann, wenn ich in der Schule bin rede ich ganz normal Deutsch, dann wenn mich meine Mama holt, habe ich ja schon gesagt, reden wir mehr türkisch hören türkische Musik*

und so. Und dann halt gehen wir nach Hause. Wie manchmal beim Einkaufen da reden wir auch ganz normal Türkisch. Also am meisten rede ich mit meine Mama Türkisch, ich hab ja auch noch 2 Schwestern, vielleicht kennst du sie; und(ablalarının isimlerini söylüyor) und ich hab auch noch nen Bruder, mit ihm spreche ich eher deutsch, aber allgemein spreche ich mehr Türkisch zu Hause.

- Sabahları aynı odayı paylaştığımız kız kardeşimin çalar saati beni uyandırır. İki dakika sonra annem de 'Uyanın!' diye çağırır. Ve o andan itibaren normal olarak Türkçe konuşmaya başlarız, sonra babam beni okula götürür. Arabada genellikle daha çok Almanca konuşuyoruz. Sonra, okuldayken gayet normal Almanca konuşuyorum. Annem beni aldığında, daha önce söylediğim gibi, daha fazla Türkçe konuşuruz, Türkçe müzik dinleriz ve öyle. Sonra eve gideriz. Alışveriş yaparken de genellikle gayet normal Türkçe konuşuruz. Yani en çok annemle Türkçe konuşuyorum. İki kız kardeşim de var, belki onları tanırsın; Ve (Kız kardeşlerinin isimlerini söylüyor) ve bir de erkek kardeşim var, Onunla (erkek kardeşimle) daha çok Almanca konuşuyorum, ama genel olarak evde daha fazla Türkçe konuşurum.
- Öğ1: Ben en çok ablamla konuşuyorum, çünkü hediye falan yapıyoruz. Ve tüm ailemle Türkçe konuşuyorum, çok güzel oluyor. O yüzden sohbet falan ediyoruz.
- Öğ3: En çok annemlen

6.2.1.6. Araştırma Grubu 1 – Soru 6

Günlük hayatınızda Türkçe konuşurken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? / *Welche Schwierigkeiten erlebt ihr beim Türkisch Sprechen im Alltag?*

Cevaplar:

- Öğ1: Yani ben hiç zorluk çekmiyorum Türkçe konuşurken, çünkü ben zaten Türkçe konuşmayı çok iyi biliyorum. O yüzden ben zorluk çekmiyorum Türkçe konuşurken.
- Öğ2: *Bei mir ist das manchmal so, daß ich halt ganz normal weiß, was ich sagen soll aber das nicht aussprechen kann. Früher war das bei meinem Namen so, ich vorne das R mit einem Y verwechselt immer. Aber diese Schwierigkeit habe ich jetzt nicht mehr und aber manchmal fällt mir das Wort nicht ein.*
- Ben de bazen şöyle oluyor, ne söylemem gerektiğini tam olarak biliyorum ama bunu söyleyemiyorum. Daha önce adımı söylerken önündeki "R" harfini her zaman "Y" ile karıştırdım. Ancak artık bu zorluğu yaşamıyorum, ama bazen kelime aklıma gelmiyor.

6.2.2. Araştırma Grubu 2

Bu grup 23/24 eğitim yılında bulunduğumuz STK'da Türkçe dersi görmektedir, araştırma esnasında Türkçe öğretmeni sınıfta bulunmaktadır. Grup 10-11 yaş arası kız çocuklarından oluşmaktadır.

6.2.2.1. Araştırma grubu 2- Soru 1

Türkçe Dersi hakkında ne düşünüyorsun? / *Was denkst du über den Türkischunterricht?*

Öğ.1-Türkçe ehmm Türkçe dersinde Hoca *mein türkisch ist nicht gut.* (İki dilde de cevap verebileceği bilgisi tekrarlanır) *Über den türkischen Unterricht denk ich daß;*

also du (zu der Lehrerin) machst das richtig gut. Es gibts Leute, wo ich mir denke: „(fısıldayarak)ah du meine Güte! Ich habe nichts verstanden.“ Aber du machst das richtig gut und ich find, du solltest auch so weiter machen. Bitti.

- Türkçe ehmm Türkçe dersinde Hoca benim Türkçem iyi değil. (İki dilli cevap verebileceği bilgisi tekrarlanır) Türkçe dersi hakkında düşündüğüm şu ki; yani sen (öğretmenine) bunu gerçekten iyi yapıyorsun. Bazı kişiler var, onlar olunca aklımdan:(fısıldayarak) “ah, aman Tanrım! Hiçbir şey anlamadım” diye geçiyor. Ama sen bunu gerçekten iyi yapıyorsun ve bence de böyle devam etmelisin. Bitti.
- Öğ.2.- *Also ich find: Darf ich auch Deutsch erklären? Ich finde Türkçe ders also sehr gut. Türkçemiz daha iyi oluyor. Daha genişleniyor. Und hocamız da çok iyi. Du machst das auch richtig gut. Und so sollte es auch bleiben.* Ben Türkçe dersini seviyorum yani memnunum.
- Yani bence: Almanca açıklayabilir miyim? Bence Türkçe ders çok iyi. Türkçemiz daha iyi oluyor. Daha genişleniyor. Ve hocamız da çok iyi. Sen (Türkçe öğretmenine) bunu gerçekten çok iyi yapıyorsun. Ve bu böyle de devam etmeli. Ben Türkçe dersini seviyorum yani memnunum.
- Öğ.3- *Ich find, du bist sehr nett. Ehmm machst du gutes Unterricht. Man versteht dich auch. Und immer am Samstag komme ich gerne.*
- Bence sen çok nazıksın. Hmm, iyi ders veriyorsun. İnsan seni anlıyor. Ve her cumartesi günü gelmeyi seve seve geliyorum.
- Öğ.4 – Yani bence Türkçe dersi, siz çok iyi anlatıyorsunuz ve ehmm. Böle çok an... Böle anlıyoruz ama bence, ben, bence böyle daha çok Almanca anlatın.
- Öğ.5 – Ben... *Ich finde, daß du richtig ehmm es macht Spaß mit dir türkisch Unterricht zumachen. Du machst auch manchmal auch coole Aufgaben und so. Und ich finde ehmm ich mags sehr gerne am Samstag zur Cami zukommen.*
- Ben... Bence, sen gerçekten hmmm seninle Türkçe dersi yapmak gerçekten eğlenceli. Ayrıca bazen harika görevler de yapıyorsun ve öyle yani. Ben cumartesi günleri camiye gelmeyi çok seviyorum.

6.2.2.2. Araştırma grubu 2- Soru 2

Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli mi? Sebepleri neler? / *Findest du, daß Türkisch lernen wichtig und notwendig ist? Begründe.*

Cevaplar:

- Öğ. 1 - *Ich finde es, daß Türkisch Unterricht wichtig ist, weil vielleicht werden wir zum Beispiel, wenn wir älter sind in die Türkei ziehen und da müssen wir denn, halt wenn man von... Also wenn man schon klein ist und anfängt zu lernen, wirds man es, auch wenn man grösser ist; viel mehr sprechen können als, wenn man anfängt, wenn man Groß ist zu lernen. Weil wenn Kinder klein ist lernen, also so in unserem alter können wir es uns viel besser merken.*
- Ben Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü belki de örneğin ileride büyüdüğümüzde Türkiye'ye taşınırız ve o zaman, yani eğer... küçükken başladığınızda, büyükken öğrenmeye başladığınızdan çok daha fazla konuşabilirsiniz

(dili). Çünkü çocuklar küçükken öğrenmeye başladıklarında, yani bizim yaşımızda, bilgileri çok daha iyi hatırlayabilirler.

- Öğ.2 – *Ich find türkisch Unterricht ist wichtig, weil zum Beispiel, wenn man eine Person kennt, z.B. die kein Deutsch kann und nicht deutsch reden kann, daß man dann türkisch reden kann mit der Person nur, weil z.B., wenn man, sagen wir jetzt mal ein Wort auf türkisch nicht weiß, kann man den Satz auch nicht richtig formulieren und so.*
 - Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü örneğin, Almanca bilmeyen ve Almanca konuşamayan bir kişiyle tanıştığınızda, o kişiyle sadece Türkçe konuşabilirsiniz, çünkü örneğin Türkçe tek bir kelime bilmezseniz, cümleyi doğru bir şekilde oluşturamazsınız ve öyle işte.
- Öğ.3- *Also ich find türkisch Unterricht ist wichtig, da man muss man seine Sprache lernen und ehmm ja, wenn, wie gesagt halt wenn man in die Türkei mal ziehen möchte oder so dann Muß man es auch können.*
 - Ben Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü insan kendi dilini öğrenmelidir ve hmm eğer, dediğim gibi yani, bir gün Türkiye'ye taşınmak isterseniz veya benzeri bir durum olursa, o zaman bilmek zorundasınız.
- Öğ.4- *Also Türkisch braucht man jetzt auch nicht nur, wenn man in die Türkei zieht, sondern auch besser, wenn man türkisch auch so kann; wenn z.B., wenn deine Lehrerin oder Hoca's nur türkisch können oder Schwierigkeiten beim deutsch haben, kannst du türkisch mit Ihnen sprechen. Auch wenn deine Herkunft Türkei ist oder Deutschland; du kannst trotzdem halt noch türkisch lernen, das macht doch Spaß.*
 - Türkçeye, şimdi sadece Türkiye'ye taşındığınızda da ihtiyacınız olmaz, aynı zamanda Türkçeyi öylece bildiğinizde de daha iyi olur; örneğin, öğretmeniniz veya hocalarınız sadece Türkçe konuşabiliyorsa veya Almanca konusunda zorluk yaşıyorsa, onlarla Türkçe konuşabilirsiniz. Ayrıca kökeniniz Türkiye veya Almanya olsa da yine de Türkçe öğrenebilirsiniz, bu kesinlikle eğlenceli.
- Öğ.5- *Also ich find Türkisch ist wichtig, denn man kann sich auch wenn jetzt die Freunde auch türkisch reden, kann man sich mit den auch auf türkisch unterhalten. Und wenn man jetzt in der Türkei ist, kann man sich auch gut mit anderen unterhalten und die verstehen.*
 - Yani ben Türkçenin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü eğer şimdi arkadaşların da Türkçe konuşuyorsa, onlarla Türkçe sohbet edebilirsin. Ve eğer Türkiye'de iseniz, diğer insanlarla iyi bir şekilde konuşabilir ve onları anlayabilirsiniz.
- Öğ.6- *Also (yani) bence Türkçe konuşmak önemli, çünkü bizim bazı ailelerimiz halt Türkiye'den geliyorlar ve Almanca onlar için biraz zor oluyor ve onlarla Almanca yerine onlara bazen Türkçe de onlara anlatabiliyoruz, mesela Almanlar ne diyor?*

6.2.2.3. Araştırma grubu 2- Soru 3

Türkçe dersini seviyor musun? /*Magst du den Türkischunterricht?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Ben Türkçe dersini çok seviyorum, *weil(çünkü)* çünkü ben biliyorum: *ich werd das brauchen für irgendwas wie ... (sınıf arkadaşının adı) gesagt hat. Es kommen auch aus anderen Ländern Familien, und deswegen machst du mir auch Spaß. Also wenn ich das ohne Grund jetzt lerne, macht das kein Spaß so zum Beispiel, wenn ich jetzt sage ich habe jetzt Lust auf spanisch zu lernen und das macht mir dann auch keinen Spaß, weil ich weiß ich werde das gar nicht brauchen. Es sei denn, ich will Arzt werden oder so.*
- Ben Türkçe dersini çok seviyorum, çünkü ben biliyorum: Buna bir şey için ihtiyacım olacak gibi hissediyorum, mesela ... (sınıf arkadaşının adı)'ın dediği gibi. Diğer ülkelerden de gelen aileler geliyor ve o yüzden ben de bundan zevk alıyorum. Yani şimdi gerekçesiz öğrenirsem, örneğin şimdi İspanyolca öğrenmek istiyorum dersem, o zaman bu eğlenceli olmaz, çünkü biliyorum ki hiç ihtiyacım olmayacak. Tabii ki doktor olmak gibi bir amacım olmadıkça ya da öyle bir şey.
- Öğ.2- *Also ich finde Türkisch Unterricht wichtig, denn ich will türkische lernen auch, weil ich hab in der Kita auch, kann man sagen, verlernt Türkisch und ich hab Freunde in der Türkei und ich rede eigentlich meist nur mit den Englisch und ich wollte eigentlich mit denen auch mal türkisch reden.*
- Yani ben Türkçe dersinin önemli olduğunu düşünüyorum, çünkü Türkçe öğrenmek de istiyorum. Çünkü, şöyle söylenebilir ki kreşe gittiğimde Türkçe konuşmayı unuttum. Ve Türkiye'de arkadaşlarım var ve genellikle onlarla sadece İngilizce konuşuyorum ve aslında onlarla Türkçe konuşmak istiyorum.
- Öğ.3- Ben Türkçe dersini seviyorum, çünkü ehm *sie reden*, güzel dersi anlatıyorlar. Bi de *du redest sehr deutlich* hocam. *Ja, wegen das mag ich das.*
- Ben Türkçe dersini seviyorum, çünkü hmm siz konuşuyorsunuz, güzel dersi anlatıyorlar. Bi de sen son derece açık konuşuyorsun hocam. Evet, bunun sayesinde ben de bunu seviyorum.
- Öğ.4- Ben Türkçe dersini seviyorum, çünkü Türkçe dersinde hem Türkçemiz gelişiyor hem de Türkçe bizim çoğunlukla hepimizin ana dili.
- Öğ.5- *Ich mag Türkçe Unterricht. Ich kann auch neue Wörter lernen und dann irgendwie, seit ich hier bin, ist mein Türkisch besser geworden, weil bevor hier hier nicht war, war mein türkisch schlechter.*
- Türkçe dersini seviyorum. Yeni kelimeler de öğrenebiliyorum ve sonra nasıl olduysa buraya geldiğimden beri Türkçem daha iyi hale geldi, çünkü buraya gelmeden önce Türkçem daha kötüydü.
- Öğ.6- *Also bence Türkçe dersi iyi, çünkü: Türkisch ist gut, weil halt, wenn man jetzt zum Beispiel so sagen wir mal du bist in ein anderes Land und du bist Deutsch und du weißt ja gar kein Türkisch. Dann kannst du dir ja zum Beispiel nicht türkisch. Darum ist Türkisch Türkçe dersi auch gut für Leute, die nicht gut türkisch können. Denn wir lernen andere Wörter und unser Türkisch wird immer besser.*
- Yani bence Türkçe dersi iyi, çünkü Türkçe iyidir, çünkü yani, diyelim ki örneğin sen başka bir ülkedesin ve Almanca konuşuyorsun ve hiç Türkçe bilmiyorsun. O zaman Türkçe konuşamazsın ki. Bu yüzden Türkçe dersi, Türkçeyi iyi bilmeyen insanlar için de iyidir. Çünkü biz yeni kelimeler öğreniyoruz ve Türkçemiz her zaman daha iyi hale geliyor.

- Öğ.7- *Ich find türkisch Unterricht wichtig. Ehmm man müßte auch mehrere Sprachen können und ich find, bringt mir halt auch Spaß halt türkisch zu lernen.*
- Türkçe dersini önemli buluyorum. Hmm, insanın birden fazla dil bilmesi gerekir ve bence Türkçe öğrenmek çok keyifli.
- Öğ.8- Ben Türkçeyi yani Türkçe dersini seviyorum. Hem böyle daha çok Türkçemiz geliyor. Hem daha çok böyle Türkçe konuşabiliyoruz yani. *Ich kanns nicht erklären.*
- Ben Türkçeyi yani Türkçe dersini seviyorum. Hem böyle daha çok Türkçemiz geliyor. Hem daha çok böyle Türkçe konuşabiliyoruz yani. Anlatamıyorum.

6.2.2.4. Araştırma grubu 2- Soru 4

Okul dışında ana diliinizi öğrenmek için neler yapıyorsunuz? / *Was macht ihr, um eure Muttersprache außerhalb der Schule zu lernen?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Ehmm ben Türkçe kitap çok okuyorum annemle birlikte. Türkçe film bakıyoruz; *also sowie Nasreddin Hoca oder so (lacht) ehmm das machen wir. Dann haben wir auch türkische Bücher zum Lernen, so wie Temel bilgiler und wir kommen zur Cami, um türkisch zu lernen.*
- Ehmm ben Türkçe kitap çok okuyorum annemle birlikte. Türkçe film bakıyoruz; yani Nasreddin Hoca gibi (gülüşür), hmm bunu yapıyoruz. Ayrıca öğrenmek için Türkçe kitaplarımız var: Temel bilgiler gibi ve Türkçe öğrenmek için camiye geliyoruz.
- Öğ.2- Türkçe; ben okuldaki sonra eve geldiğimde arada sıra Türkçe kitabı okuyorum ve annemle hep öyle Türkçe filmler izliyorum. Ve orda Türkçem geliyor ve annem benimle arada sırada Türkçe konuşuyor.
- Öğ.3- Ben Türkçe ee yani hem okuldaki sonra eve gittiğimde daha çok ailelerimde Türkçe konuşuyom. Bazen Türkçe filmlerine bakıyom. Yani böyle.
- Öğ.4- ben Türkçe filmler bakıyom. Ve *ähmm* camiye gidiyorum Türkçe öğrenmek için ve evde çalışıyoruz Türkçe konuşmaya.
- Öğ.5- Ben Türkçe film bakıyorum. Camideki arkadaşlarımla Türkçe konuşmaya çalışıyom. Hep aile beraber oturursak Türkçe konuşuyoruz. Ve arkadaşlarımı Türkçe öğretmeye çalışıyorum.
- Öğ.6- *Ok also: ich brauch nicht türkisch zu lernen;* ben Türkçe bişey yapmama gerek yok, *weil ich kenne es schon seit ich ein Kind war. Aber ich spreche mit meiner Mutter türkisch, ich spreche in der Schule mit meinen Freunden türkisch.*
- Tamam yani, benim Türkçe öğrenmeme gerek yok, ben Türkçe bişey yapmama gerek yok, çünkü çocukluğumdan beri biliyorum. Ama annemle Türkçe konuşuyorum, okulda arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.

6.2.2.5. Araştırma Grubu 2- Soru 5

Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun? / *Wann und mit wem sprichst du im Alltag Türkisch?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Ben hocalarımla ve ailemle en çok Türkçe konuşuyorum. Ve Türkçe genellikle hep evde konuşuyorum.
- Öğ.2- Ben evde Türkçe konuşuyorum. Bi de ailemlen, bi de hocalarımla, bi de birkaç tane arkadaşımın.
- Öğ.3- Ben hocamla Türkçe konuşuyorum. Okuldan sonra ailemle daha çok konuşuyorum ve arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.
- Öğ.4- Ben... Abilerim bana Türkçe, yani benimle Türkçe konuşuyorlar, çünkü onlar benim Türkçemi geliştirmeye çalışıyorlar, çünkü onların Türkçesi çok iyi. Sonra benim bir tane komşum var, o da Türk, onunla bazen Türkçe konuşuyoruz, çünkü onun Türkçesi çok iyi değil. *Ehmm* sonra onun arkadaşları da Türk, onlar benim de arkadaşlarım ve biraz bulduk kendimizi. Onlar çok iyi Türkçe konuşabiliyorlar, onlarla da konuşuyoruz üçümüz aramızda. Ve benim bir eskiden matematik hocam vardı: Benimle hep Türkçe konuşurdu. Onun sebebini bilmiyorum.
- Öğ.5- Ben de evde Türkçe konuşuyom ama çok da konuşmuyom. Hafta sonları buraya geliyorum camiye Türkçem daha iyi olsun hem de burda öğreniyom zaten. Mesela şimdi tatilde hep biz Türkiye'ye gidiyoz arabayla. Orda da benim çok arkadaşlarım var onlarla daha çok Türkçe konuşuyom ya da onlarda bana biraz yardım ediyö, Türkçe daha iyi olsun diye.
- Öğ.6- Yani ben... soruyu? (Soru hatırlatıldı) Mesela okulumda bi tane Türkçe hocam var. Bir tane hoca var Türk. Bazen onunla Türkçe konuşuyorum. Ya da kuzenim var okulumda o da Türkçe biliyor, onunla da türkçe konuşuyorum, mesela böyle bir sır anlatmak istiyorsam. Ya da evde o kadar Türkçe konuşuyoruz, annemle ya da babamla.

6.2.2.6. Araştırma Grubu 2 – Soru 6

Günlük hayatınızda Türkçe konuşurken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? / *Welche Schwierigkeiten erlebt ihr beim Türkisch Sprechen im Alltag?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Benim çok Türkçe konuşurken hep bazı kelimeleri bilmeyince onları hep Almancayla çeviriyorum, ama Almanca içine koyunca da değişik bir şey geliyor. Yani Almancadan o kelimeyi alınca diyorlar: „heh! Hiçbir şey anlamadım! “ya o benim en çok zoruma geliyor.
- Öğ.2- *Also, wenn ich türkisch spreche und mit meinen Cousinen in der Türkei; da habe ich etwas Schwierigkeiten und dort immer, wenn ich was, sagen wir mal so ein Satz, dann sage ich das auf deutsch das Wort, wenn ich das nicht weiß. Aber die verstehen doch kein Deutsch.*
 - Yani Türkçe konuşurken Türkiye'deki kuzenlerimle; orada bazen zorluklar yaşıyorum ve her zaman, diyelim ki bir cümle söylediğimde, o kelimeyi Türkçe bilmiyorsam, Almanca olarak söylüyorum. Ama onlar Almanca bilmiyorlar ki.
- Öğ.3- Hocam benim zorluklarım Türkiye'ye gidiyorum sonra birkaç tane Wörterları o kadar iyi bilmiyorum, sonra teyzeme veya başkalarına diyorum ki: Almanca da bir şey

diyorum yani. Bi de annemle, bi de babamla o kadar iyi Türkçem benim yok. Birkaç tane *wörter*ları çok değişik diyorum. Sonra *make ich es auf deutsch einfach*.

- Hocam benim zorluklarım Türkiye'ye gidiyorum sonra birkaç tane kelimeleri o kadar iyi bilmiyorum, sonra teyzeme veya başkalarına diyorum ki: Almanca da bir şey diyorum yani. Bi de annemle, bi de babamla o kadar iyi Türkçem benim yok. Birkaç tane kelimeleri çok değişik diyorum. Sonra ben de Almanca diyorum sadece.
- Öğ.3- Ben de çok zorluklar yok, ama bazı Türkçe kelimeler böyle ya kitaplarda ya da ailemle konuşurken bazı kelimeler çok zor oluyor o yüzden onları annemgillere Türkçede soruyorum. Böyle Türkçede daha kolay kelimelerle anlatıyorlar.
- Öğ.4- *Also paar Wörter fallen wir in türkisch schwer. Aber die so bißchen schwieriger sind und manchmal vergesse ich auch die Wörter auf türkisch.*
- Bazı Türkçe kelimeler bana zor geliyor. Ama biraz karmaşık olanları ve bazen de Türkçe kelimeleri unutuyorum.
- Öğ.5- Benim Türkçede zorluklarım: şimdi Almanca konuşursam Türkçe konuşuyorum ya da Türkçe konuşursam Almancayı da konuşuyorum. Çünkü ben her şeyi karışık yapıyorum. ... (sınıf arkadaşı)'ın da dediği gibi Türkçe bir kelime bilmezsem onu Almanca' ya çeviriyorum. Şu an da öyle zorluğum oluyor.
- Öğ.6- Ben de öyle birisiyle Türkçe konuşunca bir şey bilmezsem anneme soruyorum. „Anne bunun ne Türkçesi? “ya da birisine soruyorum. Ya da birisi Almanca bilmezse çok iyi, o zaman konuşamıyorum.
- Öğ.7- Yani bence ben böyle Türkçede şeyde zorlanıyorum: yani mesela şimdi ben Türkçe konuşuyorum Türkiye'den teyzemlerle. Ondan sonra teyzemler bir soru soruyo ve ben hiçbir şey anlamıyorum o sorudan.
- Öğ.8- *Also manchmal, wenn ich türkisch spreche, dann fallen wir paar Wörter schwer, z.B. wenn ich mit meine Babaanne rede, sagt sie z.B. paar Wörter, die ich nicht verstehe.*
- Yani bazen Türkçe konuşurken, bazı kelimeler bana zor geliyor, mesela Büyükanmemle konuşurken mesela, benim anlamadığım birkaç kelime söylüyor.

6.2.3. Araştırma Grubu 3

Bu grup 23/24 eğitim yılında bulunduğumuz STK'da Türkçe dersi görmemektedir, araştırma esnasında Türkçe eğitmeni sınıfta bulunmamaktadır. Grup 11-12 yaş arası kız çocuklarından oluşmaktadır.

6.2.3.1. Araştırma grubu 3- Soru 1

Türkçe Dersi hakkında ne düşünüyorsun? / *Was denkst du über den Türkischunterricht?*

Cevaplar:

- Öğ.1- *Also türkisch Unterricht ist eigentlich gut zum Lernen, wenn unsere Eltern z.B. Türkisch nicht können oder nicht gut türkisch können, doch wir die Sprache lernen möchten ist es halt toll sowas zulernen.*

- Yani Türkçe dersi, özellikle eğer ebeveynlerimiz Türkçe bilmeyen veya iyi bilmeyen kişilerse, ama biz dil öğrenmek istiyorsak, böyle bir şey öğrenmek harika oluyor.
- Öğ.2- *Ich finde es auch gut. Man kann auch grammatikalisch sich verbessern.*
- Ben de iyi buluyorum. Aynı zamanda dil bilgisi açısından da kendisini geliştirebilir insan.
- Öğ.3- *Ich finde es auch gut, weil man auch die Schrift verbessern kann und auch die anderen Buchstaben lernen.*
- Ben de iyi buluyorum, çünkü insan yazısını geliştirebilir ve diğer harfleri de öğrenebilir.
- Öğ.4- *Ich finde es auch gut, weil dann kann man besser lernen, wenn man etwas lesen muß, kann man besser lesen.*
- Ben de iyi buluyorum, çünkü insan daha iyi öğrenebilir ve eğer bir şey okumak zorundaysa, daha iyi okuyabilir.

6.2.3.2. Araştırma Grubu 3- Soru 2

Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli midir, sebepleri nelerdir? / Findest du, daß Türkisch lernen wichtig und notwendig ist? Begründe.

Cevaplar:

- Öğ.1- *Find es ist wichtig, wenn deine Muttersprache türkisch ist, dann kann man die Sprache fördern in eine Schule oder in einer Moschee. Also ich finde es halt besser, wenn man es lernt, dann kann man es besser fördern.*
- Bence, eğer ana diliniz Türkçe ise, o zaman dilinizi bir okul veya camide desteklemenin önemli olduğunu düşünüyorum. Yani bence daha iyi olurdu eğer öğrenirseniz, o zaman daha iyi ilerletebilirsiniz.
- Öğ.2- *Ich finde es auch gut, weil ähmm, wenn das die Elternsprache ist, kann man es verbessern.*
- Ben de (Türkçe dersini) iyi buluyorum, çünkü eğer ana dilinizse, o zaman onu iyileştirebilirsiniz.
- Öğ.3- *Ich finde es auch gut, denn man kann da etwas über die türkische Geschichte lernen.*
- Ben de onu (Türkçe dersini) iyi buluyorum, çünkü orada Türk tarihine dair bir şeyler öğrenebiliriz.

6.2.3.3. Araştırma grubu 3- Soru 3

Türkçe dersini seviyor musun? /Magst du den Türkischunterricht?

- Öğ.1- *Ich mag türkisch Unterricht. Manchmal kann es langweilig wirken, weil man die Unterrichtsinhalte kennt, weil man zu Hause türkisch spricht, aber sonst mag ich den türkischen Unterricht.*
- Türkçe dersini seviyorum. Bazen sıkıcı gelebilir, ders içeriğini bildiğiniz için; çünkü evde Türkçe konuşuyorsunuz, ama yoksa Türkçe dersini seviyorum.
- Öğ.2- *Also ich mag den Türkisch Unterricht, denn wenn man etwas nicht weiß, kann unser Hoca es uns erklären.*

- Yani Türkçe dersini seviyorum, çünkü bir şeyi bilmiyorsak, hocamız bize açıklayabilir.
- Öğ.3- *Ich finde es auch gut, weil man kann auch mehrere Sachen lernen, die man noch nicht weiß.*
- Ben de bunu iyi buluyorum, çünkü bilmediğimiz birçok şeyi öğrenebiliriz.
- Öğ.4- *Ich finde es auch gut, weil man verschiedene Sachen lernen kann.*
- Ben de bunu iyi buluyorum, farklı şeyler öğrenilebildiği için.

6.2.3.4. Araştırma Grubu 3- Soru 4

Okul dışında ana dilini öğrenmek için neler yapıyorsunuz? Was macht ihr, um eure Muttersprache außerhalb der Schule zu lernen?

Cevaplar:

- Öğ.1- *Also meine Mutter sagt halt öfters, daß wir zu Hause türkisch reden sollen. Und wenn halt wir... Meine Mutter kauft uns öfters türkische Bücher. Wir lesen die halt nachts ein paar Seiten und sprechen dann zu Hause türkisch.*
- Annem sık sık evde Türkçe konuşmamız gerektiğini söylüyor. Ve eğer yani biz... Annem bize sık sık Türkçe kitaplar satın alır. Onlardan geceleri yani birkaç sayfa okuruz ve sonra evde Türkçe konuşuruz.
- Öğ.2- *Daß wir zu Hause türkisch sprechen und manchmal türkische Bücher lesen.*
- Evde Türkçe konuşmamız ve bazen Türkçe kitap okumamız.
- Öğ.3- *Bei uns ist es auch so: wir reden öfters zu Hause türkisch und lesen auch Bücher.*
- Bizde de öyle: evde genellikle Türkçe konuşuruz ve kitap da okuruz.

6.2.3.5. Araştırma Grubu 3- Soru 5

Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun? / Wann und mit wem sprichst du im Alltag Türkisch?

Cevaplar:

- Öğ.1- *Also häufig spreche ich zu Hause türkisch mit meinen Eltern und mit meinem kleinen Bruder, aber ich spreche auch in der Schule mit meinen Freundinnen in den Pausen türkisch, um uns gegenseitig zu verstehen.*
- Yani evde sık sık ebeveynlerimle ve küçük kardeşimle Türkçe konuşuyorum, ayrıca okulda arkadaşlarımla teneffüslerde Türkçe konuşuyoruz, birbirimizi anlamak için
- Öğ.2- *Ich rede bei mir zu Hause mit meiner Mutter Türkisch, weil sie nicht gut deutsch kann. Und mit meiner Oma und mit meiner ganzen Familie spreche ich türkisch. In der Schule spreche ich mit meiner Freundinnen türkisch.*
- Ben evde annemle Türkçe konuşuyorum, çünkü o Almanca iyi konuşmıyor. Ve büyükannemle ve bütün ailemle Türkçe konuşurum. Okulda arkadaşlarımla da Türkçe konuşuyorum.
- Öğ.3- *Zu Hause oder wenn wir zu jemanden gehen und die auch türkisch sprechen oder mit meinen Freundinnen in der Pause.*

- Evde veya birine gittiğimizde ve onlarda Türkçe konuşabiliyorsa veya okulda kız arkadaşlarımla tenefüslerde
- Öğ.4- *Ich auch: in der Familie und das gleiche mit Freunden und manchmal in der Schule.*
- Ben de: aile içinde ve arkadaşlarla aynısı, ve bazen okulda.

6.2.3.6. Araştırma Grubu 3- Soru 6

Günlük hayatınızda Türkçe konuşurken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? / *Welche Schwierigkeiten erlebt ihr beim Türkisch Sprechen im Alltag?*

Cevaplar:

- Öğ.1- *Ich hab halt manchmal, wenn ich mit meine Freundinnen rede, daß ich halt manche Wörter nicht verstehe oder sie zu wenig ankommt oder ich mach grammatikalische Fehler, so Kleinigkeiten.*
- Arkadaşlarımla konuşurken; bazen bazı kelimeleri anlayamamam ya da çok azının ulaşması veya dilbilgisi hataları yapıyorum, küçük şeyler işte.
- Öğ.2- *Wenn ich von deutsch auf türkisch übersetze, dann weiß ich manchmal nicht die türkischen Wörter dazu.*
- Almancadan Türkçeye çevirirken bazen uyan Türkçe kelimeleri bilemiyorum.
- Öğ.3- *Bei mir ist es auch so*
- Aynı bende de öyle

6.2.4. Araştırma Grubu 4

Bu grup 23/24 eğitim yılında bulunduğumuz STK'da Türkçe dersi görmemektedir, araştırma esnasında Türkçe eğitimci sınıfıta bulunmamaktadır. Grup 12-13 yaş arası kız çocuklarındandır oluşmaktadır.

6.2.4.1. Araştırma grubu 4- Soru 1

Türkçe Dersi hakkında ne düşünüyorsun? / *Was denkst du über den Türkischunterricht?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Hello Guys, I speak german (lacht)
- Merhaba Arkadaşlar, ben Almanca konuşuyorum. (güler)
- Öğ.2- *Das wäre eigentlich cool, weil man die Muttersprache lernt.*
- Aslında baya “cool” havalı olurdu ana dilini öğrendiğin için.
- Öğ.3- *Ich find, es ist gut türkisch zu lernen, weil es macht Spaß so Fremdsprachenmäßig. Und daß ist ja auch die eigene Muttersprache und das brauchst du auch, wenn du in die Türkei Ausflug oder Urlaub machen willst. Find ich gut.*
- Ben Türkçe öğrenmenin iyi olduğunu düşünüyorum, çünkü eğlendiricidir yabancı dil gibisinden. Ayrıca bu evet kendi ana dilin de ve Türkiye'ye gezi veya tatil yapmak isterseniz de ihtiyacınız olur. Bence iyi.

6.2.4.2. Araştırma grubu 4- Soru 2

Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli mi? Sebepleri neler? / *Findest du, daß Türkisch lernen wichtig und notwendig ist? Begründe.*

Cevaplar:

- Öğ.1- *Ich find es ist wichtig, weil ich meinte ja schon, ist deine Muttersprache. Wenn du Türkin bist, oder du kannst dich auch mit anderen Menschen auch auf türkisch unterhalten und Urlaub und so Türkei, Antalya (lacht)*
 - Bence önemli, çünkü zaten söylediğim gibi kendi ana dilin. Eğer Türk iseniz, veya başka insanlarla Türkçe konuşabilirsiniz ve tatil yaparken vs. Türkiye, Antalya (gülüyor).
- Öğ.2- *Also ich finde auch das es wichtig ist, weil Oma und Opa und so reden auch türkisch oder auch weil es deine Muttersprache ist.*
 - Yani bence de öyle, çünkü nine ve dede de Türkçe konuşuyorlar veya çünkü bu senin ana dilin.
- Öğ.3- *Also ich denke als... Also unsere Heimat ist ja Türkei und also dementsprechend müssen wir auch die Muttersprache können.*
 - Yani ben düşünüyorum ki... Yani bizim memleketimiz Türkiye ve dolayısıyla da ana dili bilmemiz gerektiğini düşünüyorum.
- Öğ.4- Annemiz Almancada zorlandığı zaman, bizi anlayamazsa Almancada Türkçe öğrenmek lazım annemiz için.

6.2.4.3. Araştırma grubu 4- Soru 3

Türkçe dersini seviyor musun? / *Magst du den Türkischunterricht?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Nein! (lacht) Spaß, ich meinte aus Spaß nein. Meinte ja.
 - Hayır! (gülür) Şaka, şaka yapmak için hayır dedim. Evet, demek istedim.
- Öğ.2- *Ja, weil ich mag, meine Muttersprache zu sprechen.*
 - Evet, çünkü ana diliimi konuşmayı seviyorum.

6.2.4.4. Araştırma grubu 4- Soru 4

Okul dışında ana diliinizi öğrenmek için neler yapıyorsunuz? / *Was macht ihr, um eure Muttersprache außerhalb der Schule zu lernen?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Cami. *Wir kommen zur Cami.*
 - Cami. Camiye geliyoruz.
- Öğ.2- *Wir sprechen mit unseren Eltern auf türkisch*
 - Ebeveynlerimizle Türkçe konuşuyoruz.
- Öğ.3- *Wir haben so ein türkisches Heft mit türkisch Aufgaben drin.*
 - Böyle içinde türkçe ödevler olan bir Türkçe defterimiz var.

- Öğ.4- Türkçe diziler falan bakıyoruz.

6.2.4.5. Araştırma Grubu 4- Soru 5

Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun? / *Wann und mit wem sprichst du im Alltag Türkisch?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Ailemle
- Öğ.2- Ben de ailemle
- Öğ.3- Türk arkadaşım varsa onlarla Türkçe konuşuyorum.
- Öğ.4- Akrabalarımle
- Öğ.5- Kuzenlerimle.

6.2.4.6. Araştırma Grubu 4- Soru 6

Günlük hayatınızda Türkçe konuşurken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? / *Welche Schwierigkeiten erlebt ihr beim Türkisch Sprechen im Alltag?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Bazen... *Manchmal vergesse ich so paar Wörter oder so.*
 - Bazen... Bazen bazı kelimeleri unutuyorum falan.
- Öğ.2- Zor cümlelerde zorlanıyorum.

6.2.5. Araştırma Grubu 5

Bu grup 23/24 eğitim yılında bulunduğumuz STK'da Türkçe dersi görmemektedir, araştırma esnasında Türkçe eğitimini sınıfta bulunmamaktadır. Grup 11-14 yaş arası erkek çocuklarından oluşmaktadır.

6.2.5.1. Araştırma grubu 5- Soru 1

Türkçe Dersi hakkında ne düşünüyorsun? / *Was denkst du über den Türkischunterricht?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Türkçe öğreniyoruz.
- Öğ.2- Türkçe okuyoruz
- Öğ.3- Türkçemizi geliştiriyoruz.

6.2.5.2. Araştırma grubu 5- Soru 2

Sana göre Türkçe eğitimi önemli ve gerekli mi? Sebepleri neler? / *Findest du, daß Türkisch lernen wichtig und notwendig ist? Begründe.*

Cevaplar:

- Öğ.1- Evet, çünkü hep Almanca konuştuğumuz için aynı anda Türkçe de öğrenmek iyi bir şeydir.

6.2.5.3. Araştırma grubu 5- Soru 3

Türkçe dersini seviyor musun? / *Magst du den Türkischunterricht?*

Cevaplar:

- Öğ.1- Evet, çünkü ana diliimi konuşuyorum.

6.2.5.4. Araştırma grubu 5- Soru 4

Okul dışında ana diliinizi öğrenmek için neler yapıyorsunuz? / *Was macht ihr, um eure Muttersprache außerhalb der Schule zu lernen?*

Cevaplar:

- Öğ.1- *Gar nichts*
 - Hiçbir şey.
- Öğ.2- Özel öğrenmiyorum, ama evde babamla ve annemle Türkçe konuşuyorum.

6.2.5.5. Araştırma Grubu 5- Soru 5

Günlük hayatında ne zaman ve kiminle Türkçe konuşuyorsun? / *Wann und mit wem sprichst du im Alltag Türkisch?*

Cevaplar:

Öğ.1- Ailemle ve okuldaki Türk arkadaşlarımla.

6.2.5.6. Araştırma Grubu 5 – Soru 6

Günlük hayatınızda Türkçe konuşurken ne gibi zorluklarla karşılaşıyorsunuz? / *Welche Schwierigkeiten erlebt ihr beim Türkisch Sprechen im Alltag?*

Cevaplar:

- Öğ.1- *Lehrer finden das nicht so gut. Also die Schullehrer.*
 - Öğretmenler bunu çok iyi bulmuyorlar. Yani okul öğretmenleri.
- Öğ.2- Okulda Türkçe konusunda okulda öğretmenlerimiz hep Almanca konuşmamızı istiyorlar.

6.3. Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet

☐ Kız ☐ Erkek

1. Kaç yaşındasın?

☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16

2. Kaç kardeşsiniz?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ten fazla

3. Annenin mesleği nedir?

4. Babanın mesleği nedir?

5. Kaçınıcı sınıfa gidiyorsun?

☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

6. Hangi okul türüne gidiyorsun?

- ☐ Grundschule (İlkokul)
☐ Stadtteilschule (5.-12. Sınıf/Temel Eğitim ya da Abitur)
☐ Gymnasium (5.-11. Sınıf/Abitur)

7. Nerede doğdun?

- ☐ Almanya
☐ Türkiye
☐

8. Ana diliin hangi dil?

- ☐ Almanca
☐ Türkçe
☐ Diğer

9. Babanın doğum yeri neresidir?

- ☐ Almanya
☐ Türkiye
☐ Farklı bir ülke

10. Annenin doğum yeri neresidir?

- ☐ Almanya
- ☐ Türkiye
- ☐ Farklı bir ülke

11. Evde en çok hangi dili konuşuyorsunuz?

- ☐ Almanca
- ☐ Türkçe
- ☐ Diğer

12. Türkçe kitap okuyor musun?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

13. Almanca kitap okuyor musun?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

14. Okulda Türkçe dersine giriyor musun?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Okulumda Türkçe dersi yok.

15. Camide Türkçe dersine giriyor musun?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

16. Başka bir kurum ya da dernekte Türkçe dersine giriyor musun?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

Katıldığın için teşekkürler.