



Almanya’da Yetişen İki Dilli Türk Kökenli Çocukların Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Motivasyon Süreçleri

Halil Daşdemir

International Burch University, Eğitim ve Beşeri Bilimler Fakültesi,

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, <https://orcid.org/0009-0005-5617-6413>

halildasdemir@yahoo.com, halil.dasdemir@stu.ibu.edu.ba

Asistan Profesör Dr. Elif Derya Özdemir

SDU University, Kaskelen/KAZAKİSTAN

<https://orcid.org/0009-0006-9397-9087>, elif.ozdemir@sdu.edu.kz

Özet

1960’larda “misafir işçi” konumunda Avrupa’ya göç eden Türkler, Avrupa’da yerleşik hayata geçmişlerdir. Avrupa’ya göç eden Türklerin geneli Almanya’da yaşamlarını sürdürmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Almanya’da yaşamakta olan Türk öğrencilerin Türkçe dili ve Türk kültürüyle olan bağlarını güçlendirmek amacı doğrultusunda Almanya’da bulunan okullarda “Türkçe ve Türk Kültürü” dersleri açılmaya başlanmıştır. Söz konusu eğitimlerin verilmesi amacıyla Türkiye’den bu alanda öğretmenler görevlendirilmiştir.

Türk kökenli göçmen ailelerin çocuklarının Almancayı ve ana dillerini tam bir şekilde öğrenememeleri hem sosyal hayatlarını hem de akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim problemlerinin meydana gelmesine neden olmaktadır.

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: dil edinimi, dinleme, iki dillilik, ana dil, göçmen

Motivation Processes Faced by Bilingual Turkish Children Growing Up in Germany During Their Turkish Language Learning

Abstract

The Turks, who migrated to Europe as "guest workers" in the 1960s, have settled in Europe. The majority of Turks who migrated to Europe currently live in Germany. In order to strengthen the ties of Turkish students living in Germany with the Turkish language and Turkish culture, the Ministry of National Education of the Republic of Turkey initiated

"Turkish Language and Turkish Culture" courses in schools located in Germany. Teachers from Turkey have been appointed to provide this education.

The inability of children from Turkish immigrant families to fully learn both German and their mother tongue negatively affects their social lives as well as their academic success. Consequently, this leads to educational problems.

The aim of this study is to evaluate the motivation processes faced by bilingual and Turkish-origin children living and receiving education in Germany during their Turkish language learning process.

Keywords: language acquisition, listening, bilingualism, mother tongue, immigrant

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu varoluşundan beri her dönem içerisinde göç durumunu yaşamıştır. Bu bağlamda Türkiye’den yurt dışına gerçekleştirilmiş olan en kapsamlı göçün 31 Ekim 1961’de Almanya ve Türkiye arasında gerçekleştiğini ifade etmek mümkündür. 1961 yılında başlayan bu göç dalgası 2000’li yıllara dek devamlılığını sürdürmüştür (Palo,2014).

Yurt dışında yaşamakta olan Türk vatandaşlarının kültürlerini ve ana dillerini sürdürebilmeleri açısından yeni yetişmekte olan nesillere kültürlerinin ve ana dillerinin kazandırılması adeta bir mecburiyet haline gelmiştir.

“Dil, bir insan topluluğunun millet hâline gelebilmesi açısından gerekli olan en önemli şartlardan olduğu gibi, o topluluğun millet olarak kalabilmesinin de en önemli şartlarından” (Kalkan, 2016).

Almanya’da Türkçe’nin geleceği bakımından ders programlarına Türkçe dersinin eklenmesi fazlasıyla önem taşımaktadır. Eğitim kurumları kapsamında Türk öğrencilerinden bazılarının Türkçe dersine, karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm bulmaya veya konuya karşı istekli oldukları gözlemlenirken bazılarının ise Türkçe derslerine karşı oldukça isteksiz oldukları, karşı karşıya kaldıkları sorunlara çözüm üretmekten ziyade kaçınmayı seçtikleri gözlemlenmektedir. Öğrencilerin arasındaki söz konusu farkın meydana gelmesinde Türkçe dersine olan motivasyonları etki etmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çocukların bilişsel gelişimi ile bu bağlamda akademik başarıları açısından ana dil öğretimi fazlasıyla önem taşımaktadır. Özellikle de kendi ülkelerinden farklı bir ülkede yaşamakta olan çocuklar açısından bu durum daha fazla öneme sahiptir. Batı Avrupa ülkeleri kapsamında Türkçe öğretimine dair politikalar ve uygulamalar her 3-4 yılda bir revize edilmektedir. Bu yüzden de çocukların motivasyon kaybı ya da uyum sorunları yaşayabilmesi söz konusu olabilmektedir.

Almanya’da öğrenim gören Türk kökenli çocukların bilişsel gelişimleri, akademik başarıları, kültürleri ve ana dillerinin korunması açısından bu durum fazlasıyla önem arz etmektedir. Bu bağlamda Almanya’da öğrenim gören Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin değerlendirilmesinin literatüre ve bu soruna katkıda bulunması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırma Problemi

Bu çalışma kapsamında Almanya’da eğitim görmekte olan iki dilli Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenimleri konu edinilmiştir. Bu bağlamda problem durumu olarak söz konusu çocukların Türkçe öğreniminde karşılaştıkları motivasyon süreçleri incelemeye alınmıştır.

1.4. Sayıtlar

İki dilli çocukların görüşme sorularına samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları, Almanya’da eğitim görmekte olan iki dilli Türk kökenli çocukları kapsamaktadır.

1.6. Tanımlar

Dil: Bireylerin fikirlerini, duygularını ifade etmek amacıyla işaretler veya sözcükler aracılığıyla yaptıkları anlaşma ve farklı bireyler ile iletişim kurmalarını sağlayan araç.

Göç: Toplumsal, siyasal veya ekonomik sebeplerle toplulukların ya da kişilerin buldukları yerleşim alanlarını terk ederek farklı bir yerleşim alanına gitmesidir.

Ana dil: Ana dil bireyin çevresi ve kendisi ile iletişim kurmasını; etrafında yaşananları, duyduklarını, gördüklerini anlamlandırmasını; ve daha öncesinden edindikleri ile yeni öğrenmiş olduklarını değerlendirmeye alarak yorum katabilmesini; fikirleriyle ve hisleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlamaktadır (Yıldız vd., 2021).

İki dillilik: İki dilliliğin tanımlamaya tabi tutulmasında Bloomfield tarafından her iki dilin iyi bir şekilde kullanıma alınması gereklilik olarak ifade edilirken; Haugen tarafından ise karşı dilde anlam taşıyan ifadeler kurabilme yeterli görülmektedir (Rezzagil, 2010)

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin

değerlendirilmesidir. Bu nedenle araştırmada, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanan, elde edilen verilerdeki algıların, davranışların, tutumların ve durumların doğal ortamında gerçekçi, tarafsız ve bütünsel bir şekilde ortaya koymaya çalışan araştırma modelidir. Araştırmacı, topladığı verilerle birlikte daha önceden ortaya konmamış olan bazı sonuçları kendi aralarında anlamlandırarak bir kuram veya modelleme çalışması yapar. Bu çalışmayı yaparken, esnek ve tümevarıma dayalı bir yol izler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme tekniği, katılımcılarla ilgili anlık gözlemlenemeyecek kriterlerin, araştırmacının görüşme öncesinde belirli amaçlara hizmet eden soruları hazırlayarak katılımcılara yöneltip, onların düşüncelerine ulaşip araştırma konusu hakkında bilgi sahibi olacağı nitel bir araştırma tekniğidir (Creswell, 2017).

Creswell'e (2021) göre 5 görüşme tekniği vardır; 1. Yapılandırılmamış açık uçlu görüşmelerle notlar almak, 2. Yapılandırılmamış açık uçlu görüşmelerle görüşmeyi ses kaydına alarak ses kaydını yazıya dökmek, 3. Yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşmelerle görüşmeyi ses kaydına alarak ses kaydını yazıya dökmek, 4. Odak grup görüşmesiyle mülakatı ses kaydına almak ve ses kaydını yazıya dökmek, 5. Farklı türde görüşmeler yapmak: yüz yüze, e-posta, çevrimiçi odak grup ve telefon görüşmesi.

Yarı-yapılandırılmış görüşme, genel itibarıyla bir yol haritasına sahiptir. Bu görüşme türünde, görüşme öncesinde tasarlanan bir dizi soruları içeren bir görüşme formu bulunmaktadır. Görüşme esnasında görüşmecilerin özellikleri doğrultusunda genel çerçevede dahilindeki sorularda değişiklik yapılabilir (yeni soru eklemek veya çıkarmak gibi). Böylece araştırma konusunun farklı boyutlarının ortaya çıkarılması sağlanır (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2007).

Görüşme soruları ise şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Türkçe dili sizin için ne ifade etmektedir?
2. Türkçe öğrenmeyi kendiniz mi istediniz?
3. Türkçe öğrenmeye ne zaman başladınız?
4. Türkçe öğrenmeye başlamanızdaki etkenler nelerdir?
5. Türkçe öğrenmek sizi mutlu ediyor mu?
6. Ailenizden Türkçe öğrenmeye yönelik nasıl bir tutumla karşılaştınız?
7. Türkçe öğrenirken yaşadığınız zorlukları nasıl tanımlarsınız?
8. Türkçe öğrenirken yaşadığınız kolaylıkları nasıl tanımlarsınız?
9. Diğer Türk kökenli arkadaşlarınızla aranızdaki uyum Türkçe öğrenmenizde ne derece etkili olmaktadır?
10. Türkçe öğrenirken sizi motive eden durumlar ve şartlar nelerdir?

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar, kişiler vb.) örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırmanın çalışma grubu Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli 40 çocuktan oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır.

2.3. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Tablo 6. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

	Frekans (n)	
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	20
Yaş	12-15 arası	3
	15-18 arası	15
	18+	22
Şu Anki Eğitim Durumu	Orta öğretim	2
	Lise	16
	Üniversite	21
	Meslek	1
Almanya’da Bulunma Süresi	2-5 yıl	1
	5-10 yıl	3
	10-15 yıl	2
	15-20 yıl	2
	20 yıldan fazla	3
	Almanya’da dünyaya gelen	29
Bilinen Diller	Türkçe	
	Almanca	

Her ikisi de	40
İngilizce	28
Diğer	5

Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, 20 katılımcı kadın iken 20 katılımcı ise erkektir. 3 katılımcı 12-15 arası yaşlarda iken, 15 kişi 15-18 arası ve 22 kişi ise 18+ yaşlardadır. Şu anki eğitim durumu orta öğretim olan 2 kişi, lise 16 kişi, üniversite 21 kişi ve meslek 1 kişidir. Almanya’da bulunma süresi 2-5 yıl olan 1 kişi iken, 5-10 yıl 3 kişi, 10-15 yıl 2 kişi, 15-20 yıl 2 kişi, 20 yıldan fazla 3 kişi ve Almanya’da dünyaya gelen 29 kişidir. Bilinen diller arasında hem Türkçe hem de Almanca bilen 40 kişi iken, bu dillere ek olarak İngilizce de bilen 28 kişi ve diğer dilleri bilen 5 kişidir.

2.4 Çalışma Süreci

Görüşmeler ise öğrencilerle hem yüz yüze hem de Google Meet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara sessiz bir ortamda sorular yöneltilmiş ve cevaplar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Her katılımcı için görüşme 10-15 dakika süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonrasında elde edilen ses kayıtları bir program yardımıyla yazıya dökülerek Word dosyasında toplanmıştır. Etik boyut çerçevesinde katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli kalması sağlanmış ve katılımcılara verilen kodlar ile veriler sunulmuştur.

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formundan yararlanılmıştır. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarma noktasında görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim ve esneklik yoluyla irdeleme olanakları sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında konuya ilişkin literatür detaylı olarak incelenmiş iki dilli ve Türk kökenli çocukları öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlar göz önüne alınarak görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun kapsam ve içerik geçerliğinin sağlanması için uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ise alanda faaliyet gösteren akademisyenlerden alınmıştır.

Araştırmada kriter belirleme aracı olarak görüşme formundan yararlanılmıştır. Katılımcılara uygulanan formda cinsiyet, yaş, şu anki eğitim durumu, Almanya’da bulunma süresi, bilinen dillere yönelik 5 soru ve Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin belirlenmesi için de 10 sorudan meydana gelen görüşme soruları yer almaktadır.

2.6. Veri Analizi

Toplanan verilerin analizi sırasında içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Betimsel analiz olay, durum ve sözcüklere yönelik olarak gerekli bilginin aktarıldığı ve işlenmemiş verinin oluşturulan temalar bakımından tekrardan toplanarak direkt alıntılar sayesinde okuyan kişilere aktarılmasıdır. İçerik analizinde ise esas hedef, elde edilen verileri ifade edebilecek bağlantı ve sözcüklere erişmektir (Guba ve Lincoln, 1982, s. 328). Betimsel analizde kısaca

aktarılan ve kişisel görüşlere yer verilen verilere sonrasında içerik analizinde daha detaylı bir analiz gerçekleştirilir ve betimsel işlemlerde dikkatten kaçan temalar ve sözcüklere bu analiz neticesinde erişilebilir. İçerik analizinde esasen gerçekleştirilen uygulama, benzer verileri birtakım temalar ve sözcükler kapsamında birleştirmek daha sonra ise verileri okuyan kişilerin kavrayabileceği bir şekilde düzenleyerek ifade etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Dolayısıyla araştırmada Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin neler olduğunun belirlenmesi için görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bu verilerin değerlendirilmesinde en kullanışlı analiz tekniğinin içerik analizi ve betimsel analiz olduğu varsayılmaktadır. Yapılan içerik analizleri sonunda analizi gerçekleştirilen durumların hazırlanan kategorilere yönelik olarak yinelenme frekansları tespit edilmiş ve bunlara yönelik olarak yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin neler olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan görüşmelere ilişkin nitel analiz bulguları ve yorumuna yer verilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda, 10 tema ve bunlara ait kategoriler belirlenmiştir.

Nitel analiz sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar temalar ve alt kategorilere uygun olarak aşağıda sunulmuştur. Görüşmeler esnasında verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

3.1. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçe Dilinin Ne Anlam İfade Ettiğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçe dilinin ne ifade ettiğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Türkçe Dilinin Ne Anlam İfade Ettiğinin Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
	Annenin kültürel mirasını yaşatmak	3
	Türkçe konuşmayı sevmek	3
Türkçe Dilinin Ne Anlam İfade Ettiği	Duyguları rahat ifade edebilmek	4
	Türkiye’deki akrabalarla iletişim kurmak	12
	Kültürel açıdan önemli	16
	Ana dil	16

Aile arasında önemli bir bağ	22
Köken/Kimlik/Milli değer	32

Tablo 7'ye göre Türkçe dilinin ne anlam ifade ettiğine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, Türkçe dilinin annenin kültürel mirasını yaşatmak, Türkçe konuşmayı sevmek, duyguları rahat ifade edebilmek, Türkiye'deki akrabalarla iletişim kurmak, kültürel açıdan önemli, ana dil, aile arasında önemli bir bağ ve köken/kimlik/milli değer anlamına geldiği görülmüştür. Katılımcıların görüşüne göre Türkçe dili en fazla köken/kimlik/milli değer ve aile arasındaki önemli bir bağ anlamını çağrıştırmaktadır. Aşağıda Türkçe dilinin ne anlam ifade ettiği teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe, benim için yalnızca bir dil değil, aynı zamanda köklerime olan bağımlı sürdüren bir köprü. Almanya'da doğup büyümüş olmama rağmen, Türkçe sayesinde ailemle, kültürümle ve tarihimizle olan bağlantımı güçlü bir şekilde sürdürebiliyorum. Türkçe, beni ait olduğum topluluğa ve kültürel mirasıma bağlı tutan bir bağ, bu nedenle hayatımda çok özel bir yeri var.” (M15)

“Türkçe, benim için kültürel ve dini kimliğimin bir parçası. Annem ve babam Türk kökenli olmasına rağmen evde sürekli Almanca konuştuğumuz için Türkçeye olan ilgim sonradan gelişti. Türkçeyi öğrenmek, kendi kimliğimi ve inancımı daha derinlemesine anlamamı sağlıyor.” (M25)

3.2. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçeyi Nasıl Öğrendiğine İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçeyi kendilerinin öğrenip öğrenmediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Türkçenin Nasıl Öğrenildiğinin Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçenin Öğrenildiği	Türkiye'de olmaktan ötürü mecburiyetten	2
	Aile isteği üzerine	13
	Kendi isteği	30

Tablo 8'de göre katılımcıların Türkçeyi nasıl öğrendiğine yönelik görüşler değerlendirildiğinde, Türkçeyi Türkiye'de olmaktan ötürü mecburiyetten, aile isteği üzerine ve kendi isteği doğrultusunda öğrendikleri görülmüştür. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçeyi kendi isteği ile öğrendikleri fark edilmiştir. Aşağıda katılımcıların Türkçeyi nasıl öğrendiği teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe öğrenmeyi aslında çocukluğumdan itibaren ailem teşvik etti. Ancak, belirli bir yaşa geldikten sonra, bu dildeki yetkinliğimi artırma isteği tamamen benim kişisel tercihim oldu. Hem Almanya’da hem de Türkiye’de kendimi ifade edebilmek ve iki kültür arasında rahatça geçiş yapabilmek için Türkçeyi daha derinlemesine öğrenmek istedim. Bu dil, kimliğimin ayrılmaz bir parçası haline geldi.” (M15)

“Evet, Türkçeyi öğrenmeyi kendim istedim çünkü dinimi ve kültürel kökenlerimi daha iyi anlamak istiyorum. Ayrıca, Türkçeyi bilmek, İslami metinleri ve duaları daha iyi kavramama yardımcı oluyor.” (M25).

3.3. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçeyi Öğrenmeye Başlama Zamanına İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçeyi ne zaman öğrenmeye başladıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Türkçeyi Öğrenmeye Başlama Zamanının Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçeyi Öğrenmeye Başlama Zamanı	Yetişkinlikte	1
	İlkokul döneminde	6
	4-6 yaş	16
	Bebeklik döneminde	17

Çizelge 4.3.’e göre katılımcıların Türkçeyi öğrenmeye başlama zamanının yetişkinlikte, ilkökul, 4-6 yaş ve bebeklik dönemlerinde olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçeyi bebeklik döneminde ve 4-6 yaşlarında öğrenmeye başladıkları fark edilmiştir. Aşağıda Türkçeyi öğrenmeye başlama zamanı teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe öğrenmeye doğduğumdan itibaren, evde ailemle konuşarak başladım. Okul öncesi dönemde evde Türkçe konuşuluyordu, bu da benim için bir başlangıç noktasıydı. Daha sonra, okul yıllarında Türkçe dersler alarak dil bilgimi geliştirdim ve üniversite yıllarında ise bu dildeki akademik metinleri anlamaya yönelik daha derin çalışmalar yaptım.” (M15)

“Türkçe öğrenmeye birkaç yıl önce, dini inançlarımı ve kültürel kimliğimi daha iyi anlamak amacıyla başladım. Daha önce evde hep Almanca konuşulduğu için Türkçeye çok fazla maruz kalmamıştım.” (M25).

3.4. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenmeye Başlamadaki Etkenlere İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçeyi öğrenmeye başlamadaki etkenlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Türkçe Öğrenmeye Başlamadaki Etkenlerin Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçe Öğrenmeye Başlamadaki Etkenler	Türkiye’de doğmuş olmak	1
	Okul/ çevre ortamı	4
	Sanat, tarih ve İslam’a yönelik merak	9
	Türk olmak	12
	Türkiye’ye yapılan ziyaretler	16
	Dil ve kültürel değerleri koruma isteği	16
	Daha iyi iletişim kurabilmek	17
	Ailenin Türkçe konuşması	19

Tablo 10’a göre katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlamadaki etkenleri incelendiğinde, katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlamadaki etkenler arasında Türkiye’de doğmuş olmak, okul/ çevre ortamı, sanat, tarih ve İslam’a yönelik merak, Türk olmak, Türkiye’ye yapılan ziyaretler, dil ve kültürel değerleri koruma isteği, daha iyi iletişim kurabilmek ve ailenin Türkçe konuşması bulunmaktadır. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlamasında en etkili olan etkenlerin ailenin Türkçe konuşması ve daha iyi iletişim kurabilmek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca dil ve kültürel değerleri koruma isteği ile Türkiye’ye yapılan ziyaretler de Türkçe öğrenmeye başlamada etkili olmuştur. Aşağıda Türkçe öğrenmeye başlamadaki etkenler teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe öğrenmemdeki en büyük etken, ailemin dilimize ve kültürümüze olan bağlılığıydı. Ailem, özellikle dilimizi ve kültürel değerlerimizi korumamız gerektiğini her zaman vurguladı. Bunun yanı sıra, Türkiye’deki akrabalarımızla güçlü bir bağ kurmak ve kültürel mirasımızı sürdürürebilmek de bu süreçte önemli bir rol oynadı. Almanya’da yaşarken, Türkçe bilmek benim için çift dillilik avantajını sağladı.” (M15)

“Türkçe öğrenmeye başlamamdaki en büyük etken, dini ve kültürel kimliğimle daha güçlü bir bağ kurma isteğimdi. İslam dinine dair kaynakları orijinal dilinde, yani Türkçe olarak okuyup anlamak istiyorum. Ayrıca, Türkiye’deki akrabalarımınla daha iyi iletişim kurmak da önemli bir motivasyon kaynağı oldu.” (M25).

3.5. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenmenin Mutluluğa Etkisine İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçe öğrenmenin mutlu edip etmediğine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Çizelge 4.5.’te sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe Öğrenmenin Mutluluğa Etkisinin Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçe Öğrenmenin Mutluluğa Etkisi	Çok etkiliyor	40

Tablo 11’e göre Türkçe öğrenmenin mutlu edip etmediğine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, tüm katılımcılar tarafından Türkçe öğrenmenin çok mutlu ettiği ifade edilmiştir. Bu durumda Almanya’da yaşayan ve Türkçe öğrenen bireylerin mutlu oldukları söylenebilir. Aşağıda Türkçe öğrenmenin mutluluğa etkisi teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Evet, Türkçe öğrenmek beni çok mutlu ediyor. Bu dil sayesinde hem ailemle hem de Türkiye’deki arkadaşlarımla daha derin bir iletişim kurabiliyorum. Ayrıca, Türkçeyi öğrenmek, bana kendi kültürel kimliğimi daha iyi anlamamı ve ifade etmemi sağlıyor. Almanya’da yaşarken, Türkçe bilmek aynı zamanda benim için bir gurur kaynağı; bu, köklerimi ve kültürümü yaşatma isteğimi destekliyor.” (M15)

“Evet, Türkçe öğrenmek beni mutlu ediyor çünkü bu dilde öğrendikçe, dini ve kültürel kimliğimi daha iyi anlıyorum. Türkçeyi bilmek, dualarımı ve dini metinleri doğru bir şekilde anlamama yardımcı oluyor.” (M25).

3.6. Katılımcıların Görüşlerine Göre Ailenin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Dair Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre ailenin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarına dair bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Ailenin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Ailenin Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumları	Destekleyici	29
	Olumlu	40

Çizelge 4.6.'ya göre katılımcıların ailelerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde, tüm katılımcıların ailesinin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve çoğu ailenin de çocuklarını Türkçe öğrenme konusunda destekledikleri görülmüştür. Aşağıda ailenin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Ailem, Türkçe öğrenmem konusunda her zaman çok teşvik edici oldu. Küçüklüğümünden itibaren evde Türkçe konuşmamız sağlandı ve bu, dilin doğal bir parçası haline gelmesini kolaylaştırdı. Ailem, Türkçeyi sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel kimliğimizin korunması için bir zorunluluk olarak gördü. Bu destek, dil öğrenimimdeki en büyük motivasyon kaynaklarından biriydi.” (M15)

“Ailem, Türkçeyi öğrenmem konusunda başlangıçta çok baskı yapmadı, çünkü evde Almanca konuşuyorduk. Ancak, Türkçeye olan ilgim arttıkça annem ve babam da bu konuda beni desteklemeye başladı, özellikle dini sebeplerle Türkçe öğrenmek istediğimi anladıklarında.” (M25).

3.7. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçe öğrenirken yaşanan zorluklara ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Zorlukların Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Zorluklar	Uzun kelimeler	1
	Ekler sıkıntısı çekmek	2
	Yeterince pratik yapılmaması	3
	Zorluk yaşamadım	5
	Kelimeleri anlayamamak	6
	Almancanın daha baskın olması	7
	Almanca ve Türkçenin dil bilgisi açısından çok farklı olması	15
	Türkçe ve Almancayı aynı anda öğrenmek	18
	Grammer ve Telaffuzlarda zorluk yaşama	25

Tablo 13'e göre katılımcıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenirken yaşanan zorluklar arasında kelimelerin uzun olması, ekler sıkıntısı çekmek,

yeterince pratik yapılmaması, kelimeleri anlayamamak, Almancanın daha baskın olması, Almanca ve Türkçenin dil bilgisi açısından çok farklı olması, Türkçe ve Almancayı aynı anda öğrenmek, gramer ve telaffuzlarda zorluk yaşama bulunmaktadır. Türkçe öğrenirken en fazla zorluğa neden olan etkenin, gramer ve telaffuzlarda zorlanma olduğu görülmüştür. Buna ek olarak Almanca ve Türkçenin dil bilgisi açısından çok farklı olması ve Türkçe ve Almancayı aynı anda öğrenmek gibi durumlar da Türkçe öğrenme esnasında oldukça zorlayıcı olmaktadır. Ayrıca Türkçe öğrenirken zorluk yaşamayan kişilerin de olduğu fark edilmiştir. Aşağıda Türkçe öğrenirken yaşanan zorluklar teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe öğrenirken karşılaştığım zorluklar arasında, özellikle dilin gramer yapısının Almancadan oldukça farklı olması yer alıyor. Dil bilgisi kurallarını ve özellikle de Türkçe'nin karmaşık eklemeli yapısını öğrenmek başlangıçta zorlayıcıydı. Ayrıca, Türkçeyi günlük hayatta pratik yapma fırsatımın sınırlı olması da öğrenme sürecimi yavaşlattı. Ancak, bu zorluklar, dil pratiği ve sürekli tekrar yoluyla aşılabılır hale geldi.” (M15)

“Türkçe öğrenirken en büyük zorluk, dil bilgisi ve kelime haznesini geliştirmek oldu. Almanca konuşulan bir evde büyüdüğüm için Türkçeye geçiş yapmak benim için zorlayıcı oldu. Ayrıca, dini terimleri ve ifadeleri doğru bir şekilde anlamak da zaman aldı.” (M25)

3.8. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Kolaylıklara İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçe öğrenirken yaşanan kolaylıklara ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Kolaylıkların Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Kolaylıklar	Sondan eklemeli bir dil olması	1
	Rahat ve grameri kolay bir dil	3
	Türkçeyi sevmek	5
	İlginin fazla olması	4
	Türkçenin ana dil olması	8
	Eğitim almak	9
	Çevrede çok fazla Türk olması	11
	Türkçe dizi/film seyretmek	12
	Ailenin Türkçe konuşması	25

Tablo 14'e göre katılımcıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları kolaylıklar değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenirken yaşanan kolaylıklar arasında Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, rahat ve grameri kolay bir dil olması, katılımcıların Türkçeyi sevmesi, ilginin fazla olması, Türkçenin ana dil olması, katılımcıların eğitim almış olması, çevrede çok fazla Türk olması, Türkçe dizi/film seyredilmesi ve ailenin Türkçe konuşması bulunmaktadır. Türkçe öğrenirken en fazla kolaylığa neden olan etkenlerin, ailenin Türkçe konuşması ve Türkçe dizi/film seyretmek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak çevrede çok fazla Türk olması ve eğitim almak gibi durumlar da Türkçe öğrenme esnasında oldukça kolaylık sağlamaktadır. Aşağıda Türkçe öğrenirken yaşanan kolaylıklar teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe öğrenirken en büyük kolaylık, evde sürekli Türkçe konuşulmasıydı. Bu, dilin doğal bir parçası haline gelmesini sağladı. Ayrıca, Türkiye'ye yaptığımız seyahatler ve orada geçirdiğimiz zaman diliminde, dilimi aktif bir şekilde kullanabilme fırsatı bulmam da öğrenimimi kolaylaştırdı. Üniversite yıllarında Türkçe üzerine aldığım dersler ve Türkçe kaynaklarla çalışmak da dil becerilerimi pekiştirdi.” (M15)

“Türkçe öğrenirken dini motivasyonum en büyük kolaylığı sağladı. İslami metinleri anlamak ve duaları doğru bir şekilde okuyabilmek için Türkçeyi öğrenmek beni sürekli motive etti. Ayrıca, dini kitaplar ve çevrimiçi kaynaklar da bu süreçte çok yardımcı oldu.” (M25).

3.9. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türk Kökenli Arkadaşlar ile Uyumun Türkçe Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türk kökenli arkadaşlar ile uyumun Türkçe öğrenme üzerinde ne derece etkili olduğuna ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Çizelge 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 15. Türk Kökenli Arkadaşlar ile Uyumun Türkçe Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
	Zor uyum sağlamak	1
	Sosyal bağları güçlendirmek	8
Türk Kökenli Arkadaşlar ile Uyumun Türkçe Öğrenme Üzerindeki Etkisi	Türkçe anlamları öğrenmek	13
	Kaliteli ve verimli sohbet	15
	Dil pratiği sağlamak	26
	Kolay anlaşılabilirlik	32

Tablo 15'e göre katılımcıların görüşlerine göre Türk kökenli arkadaşlar ile uyumun Türkçe öğrenme üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, Türk arkadaşlar ile uyumun sosyal bağları

güçlendirdiği, Türkçe anlamları öğrenmeyi sağladığı, kaliteli ve verimli sohbet ile dil pratiği sağladığı ve kolay anlaşılabilirliğe neden olduğu görülmüştür. Özellikle kolay anlaşılabilirlik ve dil pratiği sağlamak adına Türk kökenli arkadaşlar ile uyumun Türkçe öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğu fark edilmiştir. Ayrıca Türk kökenli arkadaşlar ile zor uyum sağlayan bir kişinin olduğu da tespit edilmiştir. Aşağıda Türk kökenli arkadaşlar ile uyumun Türkçe öğrenme üzerindeki etkisi teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Diğer Türk kökenli arkadaşlarımla olan uyum, Türkçe öğrenmemde büyük bir rol oynadı. Onlarla Türkçe konuşmak, dil pratiği yapmamı sağladı ve dilin sosyal yönünü de öğrenmeye yardımcı oldu. Özellikle kültürel etkinliklerde ve sosyal toplantılarda Türkçe kullanmak, dilin günlük hayatta nasıl kullanıldığını gözlemleme ve öğrenme şansı sundu. Bu arkadaşlarla paylaştığımız ortak kültürel değerler, dil öğrenme sürecimi pekiştirdi ve motive olmamı sağladı.” (M15)

“Diğer Türk kökenli arkadaşlarımla aramda Türkçe konuşmak, dilimi geliştirmemde yardımcı oldu. Onlarla dini sohbetler yapmak ve Türkçe pratiği yapmak hem dil becerilerimi geliştirdi hem de dini konularda derinleşmeye yardımcı oldu.” (M25)

3.10. Katılımcıların Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenirken Motive Eden Durumlar ve Şartların Belirlenmesine İlişkin Bulgular

Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre Türkçe öğrenirken motive eden durumlar ve şartların belirlenmesine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu temaya yönelik alt kategoriler ve bunların yüzde ve frekans değerleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Türkçe Öğrenirken Motive Eden Durumlar ve Şartların Değerlendirilmesi

Tema	Kategori	f
Türkçe Öğrenirken Motive Eden Durumlar ve Şartları	Türkçenin daha yaygın olması	2
	Türkçe öğrenmenin bir ihtiyaç olması	2
	Öğretmenin taktiri	2
	Almanya’da Türkçe bilmenin avantajlı olması	3
	Akademik kariyerde önemli yer tutması	3
	Türkçe konuşanları anlayabilmek	4
	Dini öğrenmek	5
	Türkçeyi daha düzgün konuşmak	7
	Türkçe kitap okumak	7
	Dizi/film izlemek/ müzik dinlemek	8
Kültürel kimliği koruma isteği	19	

Tablo 16’ya göre Türkçe öğrenirken motive eden durumlar ve şartların belirlenmesine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenirken motive eden durum ve şartların Türkçenin daha yaygın olması, Türkçe öğrenmenin bir ihtiyaç olması, öğretmenin taktiri, Almanya’da Türkçe bilmenin avantajlı olması, akademik kariyerde önemli yer tutması, Türkçe konuşanları anlamak, dini öğrenmek, Türkçeyi daha düzgün konuşmak, Türkçe kitap okumak, dizi/film izlemek/ müzik dinlemek, kültürel kimliği koruma isteği ve Türkiye’deki akrabalarla konuşabilmek olduğu görülmüştür. Özellikle Türkiye’deki akrabalarla konuşabilmek ve kültürel kimliği koruma isteği Türkçe öğrenmede en önemli motivasyon kaynağı olmuştur. Aşağıda Türkçe öğrenirken motive eden durumlar ve şartların belirlenmesi teması ve alt kategorilerine yönelik örnek kesitlere yer verilmiştir.

“Türkçe öğrenirken beni en çok motive eden durumlar, ailemle olan bağlarımı güçlendirme isteği ve kültürel kimliğimi koruma arzusu oldu. Ayrıca, Türkçe bilmenin bana iki kültür arasında köprü olma fırsatı sunması ve profesyonel yaşamımda da avantaj sağlaması önemli bir motivasyon kaynağıydı. Türkiye’deki iş imkanlarını değerlendirebilmek, dil becerilerimi geliştirme isteğimi artırdı ve bu süreçte beni sürekli motive etti.” (M15)

“Türkçe öğrenirken en büyük motivasyonum, dini inancımı daha iyi anlamak ve dini metinleri orijinal dilinde okuyup anlamak. Ayrıca, Türkiye’deki ailemle daha iyi bir iletişim kurma isteği de önemli bir motivasyon kaynağı oldu. Dini kaynaklar ve dualar, dil öğrenme sürecimde beni sürekli olarak motive etti.” (M25)

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

1960’lı yıllarda Türkiye ve Almanya arasında imzalanmış olan İşgücü Anlaşması ile birlikte birçok sayıda Türk vatandaşı çalışmak amacı doğrultusunda Almanya’ya göç etmiştir. Zamanla ailelerini de yanlarına alarak Almanya’da kalıcı hale gelmişlerdir.

Göçün ilk zamanlarında bir Alman ve Türkün evlenmesi önemli sorunlara neden olmuştur. Din, dil, kültür farklılığından dolayı göç kapsamında nesilleri etkileyen sorunlar yaşanmıştır. Türk kökenli göçmenler zamanla dillerini unutmaya başlamışlardır. Dil bireyin öz kültürüyle olan bağı sürdürmesini sağlamakta olan en önemli araçlardandır. Dil, milletin kültürünü meydana getiren temel taşlar arasındadır. Dilin kaybedilmesi insan bakımından kendi öz kültürüyle bağını kopmasına yol açabilmektedir.

Bu hususta en büyük eksiklerden birisi de eğitim küçük yaşlarda başlatılmamasıdır. Almanya’ya göç eden bireylerin çocukları ve Alman halkının çocukları eğitimlerine eşit şekillerde ve zamanlarda başlamış olsaydı söz konusu sorunların bu denli büyümeyeceği ön görülmektedir. Alman halkı ile bir arada büyümekte olan çocuklar Almancayı da Türkçeyi de tam bir şekilde öğrenememişlerdir. Dolayısıyla bu çocukların ileride Almanya’da bulunan iş ve eğitim imkanlarından nitelikli olarak faydalanamamaları durumu söz konusu olacaktır. Aynı zamanda ne

Almancayı ne Türkçeyi tam bir şekilde öğrenemediklerinden dolayı aileleri ve toplum ile ilişki sorunları yaşayacaklardır. Bununla birlikte kimliklerinden ve kültürlerinden uzaklaşarak asimile olma tehlikesiyle yüz yüze kalmaktadırlar. İki dile de yeterli seviyede hâkim olamayan bireyler yarı dilli olarak nitelendirilmektedirler. Göç kökenli olan çocukların akademik başarıları oranlarının Alman çocuklara nazaran daha düşük seviyede olmasının nedeni de budur. Bu bağlamda Alman hükümetinin bu çocuklara da geleceği gözüyle bakarak bu konuda gerekli olan tedbirleri alması gerekmektedir.

Göçmen ailelerin çocuklarına yönelik öğretmenler tarafından benimsenen tutum çözüm üretmekten ziyade problem oluşturan çocukları okuldan uzaklaştırma yönündedir. Bu yüzden öğretmenler tarafından göçmen ailelerin çocukları problemlilik olarak nitelendirilerek psikoloğa yönlendirilmektedir. Okuldaki öğretmenlerin ve yönetimin aracılığıyla psikologlar tarafından da Türk kökenli çocukların özel eğitime gereksinim duyduğu ifade edilmektedir. Bu şekilde çocukların motivasyonları düşürülerek dil öğreniminden daha fazla uzaklaştırılmalarına neden olmaktadır.

Yurt dışında yaşamakta olan binlerce Türk çocuğu tarafından Türkçe öğretime dair benimsenen tutumlarda öğrencinin motivasyonu ile ilgili problemlerle karşı karşıya kalınmaktadır. Dil öğretmenleri tarafından kullanıma alınan yöntemler, ders materyalleri her ne kadar iyi olsa da, yeteri kadar güdülenmemiş ya da olumsuz yönde güdülenmiş olan öğrenciler öğrenim süreci kapsamında beklenen başarıya ulaşamamaktadırlar. Bu yüzden dil öğreniminde öğretmenler tarafından öğrencilerin motivasyonunu arttıracak olan çalışmaların gerçekleştirilmesi bu hususta kendilerini geliştirebilmek amacıyla gayret göstermeleri dil öğrenim sürecinin daha verimli bir hale gelmesini sağlayacaktır.

Türk kökenli göçmenlerin Alman toplumuna uyum sağladığı veya Almanca öğrendiği belirlenmemiştir. Üçüncü ve dördüncü kuşak Türk göçmenlerinin çocuklarının Almanya’da doğmuş olduklarından dolayı dil problemlerinin olmadığı görüşü hakimdir. Bu görüşün oluşmasının nedeni iyi bir şekilde Almanca öğrenilmesi için ana dilin de iyi olması gerekliliğidir. Almanya’da doğan çocukların Türkçeleri zayıf olduğundan dolayı Almanca öğrenirken zorlanmaları söz konusu olmaktadır. Bu hususta yeterli tecrübelerin ve tekniklerin var olması ve bunları geliştirerek, Alman eğitim sistemine eklemek göçmen Türk çocuklarının Almancayı ve ana dillerini öğrenmesi için imkanlar meydana getirmek gerekmektedir. Bunun içinde Alman okul sisteminde değişiklik yapılması zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda ilk olarak anaokullarından başlanarak iki dilli olan eğitimcilere yer verilmesi önemli faydalar sağlayacaktır. Anaokullarında kendiliğinden Almanca öğrenilmesinden ziyade belirli bir plana tabi kalarak sistemli ve denetimli Almanca öğreniminin sağlanması gerekmektedir.

Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Anayasası başta olmak üzere ilgili kanunlar ve hükümler dikkate alınarak MEB Yönetmelikleri kapsamında gerekli görülen altyapı hazırlanarak yurt dışında yaşamakta olan Türk vatandaşlarına Türk Kültürü ve Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Aynı zamanda MEB Yönetmelikleri kapsamında gerekli görülen altyapı hazırlanarak yurt dışında yaşamakta olan Türk vatandaşlarına Türk Kültürü ve Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Dil eğitimi anne karnında başladığından dolayı sosyal ve kültürel kimliğin meydana gelmesinde birinci dil veya ana dilin göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Aynı zamanda çocuklara anaokulundan itibaren dinleme becerisinin geliştirilmesine dair eğitimlerin verilmesi fazlasıyla önem taşımaktadır. Amacına uygun ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilen dinleme eğitimi bireyin tüm hayatına etki eden nitelikte bir öneme ve değere sahiptir. Dinleme eğitimi ilk olarak duyulanı eksiksiz ve doğru bir bilgiye dönüştürebilmek ve söz konusu bilgiyi de en etkili olacak şekilde aktarabilmek amacına hitap ettiğinden dolayı Türk kökenli göçmen çocuklara Almanca eğitimi verilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Eğitimin küçük yaşlarda başlatılması gerekliliğinin vurgulanmasının en önemli nedenlerinden birisinin de çocukların bu dönemde öğrenmeye daha çok açık olmasının yanı sıra oyunlarla daha etkili ve kolay bir öğrenme gerçekleştirebilmeleridir. Dil gelişimi kapsamında önem taşıyan bir yeri bulunan dört temel dil becerisinin arasında yer alan dinleme ve konuşma becerileri de oyunla desteklenerek geliştirilmesi mümkün olan becerilerden birisidir. Oyunla çocukların sözcük dağarcıklarını, ifade edici ve alıcı dillerini geliştirebilmeleri mümkündür. Canlı oyun ortamı içerisinde çocuklar oyun arkadaşlarıyla beraber yoğun bir şekilde sözel iletişim kurmaktadırlar. Oyun sırasında üstlenmiş oldukları rollerle çocuklar kendilerini daha düzgün bir şekilde anlatabilmektedirler.

Örneğin hikaye okunması ya da anlatılması çocukların merakla hikayeye odaklanmalarından dolayı dikkatlerini arttırarak dil gelişimlerine katkıda bulunabilmektedir. Aynı zamanda kulaktan kulağa oyununun da dikkat gerektirmesinin yanı sıra çocukların farklı sözcükleri birbirlerinin kulağına söylemeleri ve dinlemeleri dil gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

Bu araştırmanın amacı Almanya’da yaşamını sürdürmekte ve eğitim almakta olan iki dilli ve Türk kökenli çocukların Türkçe öğrenim süreçlerinde karşı karşıya kaldıkları motivasyon süreçlerinin değerlendirilmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların tartışmasına bu bölümde yer verilmiştir.

Katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, 20 katılımcı kadın iken 20 katılımcı ise erkektir. 3 katılımcı 12-15 arası yaşlarda iken, 15 kişi 15-18 arası ve 22 kişi ise 18+ yaşlardadır. Şu anki eğitim durumu orta öğretim olan 2 kişi, lise 16 kişi, üniversite 21 kişi ve meslek 1 kişidir. Almanya’da bulunma süresi 2-5 yıl olan 1 kişi iken, 5-10 yıl 3 kişi, 10-15 yıl 2 kişi, 15-20 yıl 2 kişi, 20 yıldan fazla 3 kişi ve Almanya’da dünyaya gelen 29 kişidir. Bilinen diller arasında hem Türkçe hem de Almanca bilen 40 kişi iken, bu dillere ek olarak İngilizce de bilen 28 kişi ve diğer dilleri bilen 5 kişidir. Şengül ve Yokuş (2021) tarafından yapılan çalışmada çocukların aileleriyle iletişim kurmada Türkçe dilini tercih ettikleri ifade edilmiştir. Eyüp ve Güler (2020) ise çalışmasında Londra’da yaşayan ve iki dilli olan Türk çocuklarının öncelikle İngilizce öğrendikleri ortaya konulmuştur. Ancak çalışmamızda ise tüm katılımcıların da hem Türkçe hem de Almanca bildikleri saptanmıştır. Bu durumda katılımcıların Almanca ve Türkçe dillerinden her ikisini de bilmeleri hem kökenlerinden kopmadıklarını hem de Türkçe konuşma konusunda hassasiyet göstermelerine kanıt sunmaktadır.

Türkçe dilinin ne anlam ifade ettiğine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, Türkçe dilinin annenin kültürel mirasını yaşatmak, Türkçe konuşmayı sevmek, duyguları rahat ifade edebilmek, Türkiye’deki akrabalarla iletişim kurmak, kültürel açıdan önemli, ana dil, aile arasında önemli bir bağ ve köken/kimlik/milli değer anlamına geldiği görülmüştür. Katılımcıların görüşüne

göre Türkçe dili en fazla köken/kimlik/milli değer ve aile arasındaki önemli bir bağ anlamını çağrıştırmaktadır. Karadağ ve Baş (2019) tarafından yapılan çalışmada, yurt dışında eğitimi verilen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin, Türk çocuklarda ana dil becerisini geliştirmede ve kültürel kimliklerine sahip çıkma noktasında rol oynadığını göstermiştir. Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018) yaptıkları çalışmada, yurt dışında yaşam süren Türk çocuklarının kültürel değerler ve dil aktarım düzeyinin gittikçe zayıfladığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle yurt dışında yaşayan çocuklarda erken yaşta dil eğitimi verilmesinin hem iletişim hem de kültürel değerler bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkçeyi nasıl öğrendiklerine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, Türkçeyi Türkiye’de olmaktan ötürü mecburiyetten, aile isteği üzerine ve kendi isteği doğrultusunda öğrendikleri görülmüştür. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçeyi kendi isteği ile öğrendikleri fark edilmiştir. Çelik (2018) yaptığı çalışmada İsveç’te yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme noktasında istekli olduklarını ifade etmiştir. Şengül ve Yokuş (2021) ise çalışmasında yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenme konusunda çoğunluğunun yüksek ve orta düzeyde istekli olduklarını belirtmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular ışığında, çocukların Türkçe öğrenme konusunda istekli olmalarının nedeninin ailenin sıklıkla Türkçe konuşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçeyi öğrenmeye başlama zamanı açısından katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların yetişkinlikte, ilkokul, 4-6 yaş ve bebeklik dönemlerinde Türkçeyi öğrenmeye başladıkları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçeyi bebeklik döneminde ve 4-6 yaşlarında öğrenmeye başladıkları fark edilmiştir. Bulgularımızdan farklı olarak, Yıldız (2012) tarafından yapılan araştırmada, Almanya’da yaşayan 11-15 yaş grubundaki Türk çocukların, çevre etkisiyle Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmeye yeterince zaman ayırmadıkları, Türkçe öğrenme ve Türk kültürünü yaşatma noktasında önemin zayıfladığı ortaya konulmuştur. Ancak çalışmamızda ise Almanya’da yaşayan Türk çocukların erken yaştan itibaren Türkçe öğrenmeye başladıkları bulunmuştur. Bu durumda çocukların erken yaştan itibaren Türkçe öğrenmeye başladıkları söylenilebilir.

Türkçe öğrenmeye başlamadaki etkenleri incelendiğinde, katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlamadaki etkenler arasında Türkiye’de doğmuş olmak, okul/ çevre ortamı, sanat, tarih ve İslam’a yönelik merak, Türk olmak, Türkiye’ye yapılan ziyaretler, dil ve kültürel değerleri koruma isteği, daha iyi iletişim kurabilmek ve ailenin Türkçe konuşması bulunmaktadır. Katılımcıların Türkçe öğrenmeye başlamasında en etkili olan etkenlerin ailenin Türkçe konuşması ve daha iyi iletişim kurabilmek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca dil ve kültürel değerleri koruma isteği ile Türkiye’ye yapılan ziyaretler de Türkçe öğrenmeye başlamada etkili olmuştur. Türkçe öğrenmenin mutlu edip etmediğine yönelik görüşler değerlendirildiğinde, tüm katılımcılar tarafından Türkçe öğrenmenin çok mutlu ettiği ifade edilmiştir. Bu durumda Almanya’da yaşayan ve Türkçe öğrenen bireylerin mutlu oldukları söylenebilir.

Katılımcıların ailelerinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları incelendiğinde, tüm katılımcıların ailesinin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ve çoğu ailenin de çocuklarını Türkçe öğrenme konusunda destekledikleri görülmüştür.

Türkçe öğrenirken katılımcıların yaşadıkları zorluklar değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenirken yaşanan zorluklar arasında kelimelerin uzun olması, ekler sıkıntısı çekmek, yeterince pratik yapılmaması, kelimeleri anlayamamak, Almanca'nın daha baskın olması, Almanca ve Türkçenin dil bilgisi açısından çok farklı olması, Türkçe ve Almancayı aynı anda öğrenmek, gramer ve telaffuzlarda zorluk yaşama bulunmaktadır. Türkçe öğrenirken en fazla zorluğa neden olan etkenin, gramer ve telaffuzlarda zorlanma olduğu görülmüştür. Buna ek olarak Almanca ve Türkçenin dil bilgisi açısından çok farklı olması ve Türkçe ve Almancayı aynı anda öğrenmek gibi durumlar da Türkçe öğrenme esnasında oldukça zorlayıcı olmaktadır. Ayrıca Türkçe öğrenirken zorluk yaşamayan kişilerin de olduğu fark edilmiştir. Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018) yaptığı çalışmada, yabancı bir dil ile yetişen Türk çocuklarının seslerden kaynaklanan yazım hatalarına ve okumada yapılan yanlışlıklara sık rastlandığını ifade etmiştir. Ayrıca elde ettiğimiz bulgularla benzer olarak yaptıkları bu çalışmada çocukların telaffuz bozukluklarının, kelime hazinelerinin yetersiz olması ve kavram bilgilerinin istenilen seviyede olmaması gibi zorlukların olduğu ortaya konulmuştur. Belet (2009) çalışmasında iki dilli Türk çocuklarının sözcük dağarcığının yetersiz olduğunu, bu nedenle yazılı ve sözlü anlatımlarda kendini ifade etmede güçlük yaşadıklarını saptamıştır. Şen (2016) ile Bayrak ve Üstün (2020) ise yazılı anlatım yanlışlarının alfabe farklılığından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Sonuç olarak bu zorlukların giderilmesi için harfler arasında karşılaştırmaların yapılması ve alfabeler arasında bulunan farkların üzerinde durulması gerekmektedir.

Türkçe öğrenirken katılımcıların yaşadıkları kolaylıklar değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenirken yaşanan kolaylıklar arasında Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, rahat ve grameri kolay bir dil olması, katılımcıların Türkçeyi sevmesi, ilginin fazla olması, Türkçenin ana dil olması, katılımcıların eğitim almış olması, çevrede çok fazla Türk olması, Türkçe dizi/film seyredilmesi ve ailenin Türkçe konuşması bulunmaktadır. Türkçe öğrenirken en fazla kolaylığa neden olan etkenlerin, ailenin Türkçe konuşması ve Türkçe dizi/film seyretmek olduğu görülmüştür. Buna ek olarak çevrede çok fazla Türk olması ve eğitim almak gibi durumlar da Türkçe öğrenme esnasında oldukça kolaylık sağlamaktadır.

Türk kökenli arkadaşlar ile uyumun Türkçe öğrenme üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, Türk arkadaşlar ile uyumun sosyal bağları güçlendirdiği, Türkçe anlamları öğrenmeyi sağladığı, kaliteli ve verimli sohbet ile dil pratiği sağladığı ve kolay anlaşılabilirliğe neden olduğu görülmüştür. Özellikle kolay anlaşılabilirlik ve dil pratiği sağlamak adına Türk kökenli arkadaşlar ile uyumun Türkçe öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğu fark edilmiştir. Ayrıca Türk kökenli arkadaşlar ile zor uyum sağlayan bir kişinin olduğu da tespit edilmiştir.

Türkçe öğrenirken motive eden durumlar ve şartların belirlenmesine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenirken motive eden durum ve şartların Türkçenin daha yaygın olması, Türkçe öğrenmenin bir ihtiyaç olması, öğretmenin taktiri, Almanya'da Türkçe bilmenin avantajlı olması, akademik kariyerde önemli yer tutması, Türkçe konuşanları anlamak, dini öğrenmek, Türkçeyi daha düzgün konuşmak, Türkçe kitap okumak, dizi/film izlemek/ müzik dinlemek, kültürel kimliği koruma isteği ve Türkiye'deki akrabalarla konuşabilmek olduğu görülmüştür. Özellikle Türkiye'deki akrabalarla konuşabilmek ve kültürel kimliği koruma isteği Türkçe öğrenmede en önemli motivasyon kaynağı olmuştur. Karadağ ve Baş (2019) tarafından bir

çalışmada, yurt dışında yaşayan Türk çocukların ana dil becerisi ve kültürel kimliklerinin gelişmesinde Türk Kültürü dersinin önemli bir etkisinin olduğu vurgulanmıştır. Belet (2009), çocuklarının Türkçe diline yönelik sorunlarının çözümü için Türkçe kitap okunması gerektiğini önermiştir. Bu gibi durumların Türkçe öğrenen çocukları motive ettiği ve onları cesaretlendirdiği söylenilebilir.

Öneriler

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe öğrenme konusunda istekli oldukları görülmüştür. Bu çocukların Türkçe öğrenimini desteklemek adına okullarda uygulanan Türkçe öğretimi programlarının daha kapsamlı oluşturulması gerekmektedir. Türkçe ve Türk Kültürüne yönelik etkinliklere yer verilerek dersi almaları önerilmektedir.

Türkçe öğrenirken en fazla zorluğa neden olan etkenin, gramer ve telaffuzlar olduğu görülmüştür. Almanca ve Türkçenin dil bilgisi açısından çok farklı olması ve Türkçe ve Almancayı aynı anda öğrenmek gibi durumlar da Türkçe öğrenme esnasında oldukça zorlayıcı olmaktadır. Bu zorlukların giderilmesi için harfler arasında karşılaştırmaların yapılması ve alfabeler arasında bulunan farkların üzerinde durulması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretimine yeterince zaman ayrılarak, öğrencilerin bol bol konuşma pratiği yapabileceği bir öğretim programı oluşturulmalıdır.

Ebeveynler, çocuklarının iyi bir ana dili eğitimi alması için bilgilendirilmelidir.

Kaynaklar

Acarlar,F. (2001). Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi [Elektronik versiyon]. *Özel Eğitim Dergisi* 3,27-29.

Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Kök.

Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem.

Ardila, A. (2012). Advantages And Disadvantages Of Bilingualism. *Forma Y Función*, 25(2), 99-114.

Aydemir, Aysun (2014). "Açılış Konuşmaları" Sempozyum '14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: Die Gaste. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014.

Backus, A. (2004). *Turkish as an Immigrant Language in Europe*. T.K..Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. ss.689-724. West Sussex: Blackwell.

Baker, Colin. 2011. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 6. bs. Great Britain: Multilingual Matters.

Başkurt, İ (2009b). “Almanya’da Yaşayan Türk Göçmenlerinin Kimlik Problemleri”. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 12 (2009-2), s. 88.

Baumgart, C. Q. ve Billick, S. B. (2018). Positive cognitive effects of bilingualism and multilingualism on cerebral function: A review. *Psychiatric Quarterly*, 89(2), 273- 283. doi: 10.1007/s11126-017-9532-9

Baykoç Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., Gümüşçü Tuş, Ş. (2000). *Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. İstanbul:YA-PA Yayıncılık.

Bayrak, A. ve Üstün, B. (2020). Almanya’da İki Dilli Yetişen Türk Çocuklarının Türkçe Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), 350-365.

Bayraklı, E., & Keskin, K. (2015, November). *Türkiye, Almanya Ve AB Üçgeninde Mülteci Krizi*. SETA.

Bekar, B. (2017). Almanya’da Konuşulan Türkçeye Yönelik Almanya’nın Dil Planlama Çalışmaları ve Sonuçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. S.1-8.

Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 s. 71-85.

Belet, Ş. D. (2009). İki Dilli Türk Öğrencilerin Ana Dili Türkçeyi Öğrenme Durumlarına İlişkin Öğrenci, Veli ve Öğretmen Görüşleri Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(21), 71-85.

Bingöl, A. S. (2013). *3. Kuşak Türk Çocukları Ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri: Hessen Eyaleti Koala Projesi*.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Londra: George Allen & Unwin Ltd.

Bloomfield, L. (1994). *Language*. University of Chicago Press.

Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Cook, V. (2001). Using The First Language İn The Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3).

Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı. Sakarya: Sakarya yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 3. basım.). Siyasal Kitabevi.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: OISE.

Cummins, J. (2001). Bilingual children’s mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, c. 7. s. 19: 15-20.

Cüceloğlu, D. (2000). *Yeniden İnsan İnsana*. İstanbul: Remzi.

Çelebi Önu, E. (2012). *Okul Öncesi Eğitimde Gelişim Odaklı Oyunlar ve Etkinlikler*. Ankara: Eğiten Çocuk Yayınevi.

Çelik, N. (2018). Türk Kökenli Öğrencilere Yönelik İsveç’te Verilen Ana Dili Eğitimine Dair Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (Danışman: Doç. Dr. Ülker Şen), Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Damanakis, M. (1983). “Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler”. URL: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/download.php?id=377845> ,153,8.

Dauvillier, C., Hillerich, D. (2004). *Spiele im Deutschunterricht*. Kassel: Langenscheidt.

Demir, Ö., Acar, M. (2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, Ankara.

Demir, T. (2010). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3).

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 653.

Denizer, E. N. (2017). Does mother tongue interfere in second language learning? *Journal of Foreign Language Education and Technology*,2(1): 39-54.

Diebold, A. Richard. 1961. Incipient Bilingualism. *Language*, c. 37. s. 1: 97-112.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem.

Ercan, Nebahat S. (2008). “Yetişmekte Olan Neslin Sorumluları”. *Die Gaste*. Sayı: 2, Temmuz-Ağustos 2008, s. 6.

Erman, Y., & BOOBEKOVA, K. (2016). Almanya, Kırgızistan ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-185.

Eyüp, B. ve Güler, E. B. (2020). İki Dilli Türk Çocukların Dil Tercihleri ve Bu Tercihlerinin Sebepleri: Londra Örneği. *Researcher*, 8(3), 1-24.

Federal Alman İstatistik Dairesi, Wiesbaden Türkiye Araştırmalar Merkezi, Essen.

Fırat, H. (2013). *Çocuk Oyunları- Eğitim İlişkisi: Bezirgan Başı Örneği* [Elektronik versiyon]. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/13, 889.

Funk, H. D., Funk, G. D. (1989). Guidelines for Developing Listening Skills. *Reading Teacher*, 42(9).

Glück, Helmut. 1993. Metzler Lexikon Sprache. Weimar: Metzler.

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.

Grosjean, François. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. London: Harward University Press.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15): 123-148.

Gürbüz, O. (2017). Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Göçmen Çocukların Türkçeye Karşı Tutumları ve Fransa’daki Ana Dil Eğitim Politikaları. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (12) 1- 25.

Haugen, Einer. 1953. *The Norwegian Language in America*. Londra: Indiana University Press.

Heints, D., Müller, J. E. ve Reidberg, L. (2006). *Mehrsprachigkeit macht Schule*. (1. Baskı). Duisburg, Almanya: Gilles und Francke Verlag.

Hochschul Kompass (2022). Hochschulen. <https://www.hochschulkompass.de/hochschulen.html> sayfasından erişilmiştir.

Huber, Emel (2010). “*Dil Edinimi, Dil Öğrenimi, Dil Öğretimi*”. Göçmenlerin Anadili Sorunu Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. Bildiri Kitabı. 23-24 Mayıs 2009 Duisburg-Essen: s. 22.

Kalenderoğlu, İ., & Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 577-601.

Kalkan, H. K. (2016). Almanya’da ve Türkiye’de ortaöğretimde okutulan ders kitaplarına edebiyat didaktiği açısından bir yaklaşım. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin.

Kara Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2): 295-314.

Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). *Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kastner, A. (2014). Die Bedeutung des Einsatzes von Handpuppen/Spielfiguren im Fremdsprachenunterricht bei Kindern im Alter von 3-5 Jahren. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Koçak, M. (2012). Türk ve Alman eğitim sistemlerinde yükseköğretime geçiş süreci. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 148-167.

Korkmaz, Zeynel (2010). “Anadil Temelinde Almanca Öğrenim Projesi”. Göçmenlerin Anadili, Eğitim, Kültür Ve Entegrasyon Sorunları Sempozyumu, 16-17 Ekim 2010. Duisburg-Essen: Die Gaste. Sayı: 14, Kasım-Aralık 2010, s. 9.

Korkmaz, Zeynel (2011). “Anadili Temelinde Almanca Öğrenim Projesi”. Göçmen Topulukların Eğitimi Ve (Ana) Dil Öğrenim Anlayışları Sempozyumu, 29 Ekim 2011. Duisburg-Essen: Die Gaste. Sayı: 19, Kasım-Aralık 2011, s. 12-13.

Korkmaz, Zeynep (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları, 575.

Krashen, S. (1973). Lateralization, Language Learning and Critical Period: Some new Evidence. Language Learning. Pergamon Press.

Kunter, Engin (2008b). “İnsan Bir Öğrenilmişler Bütünüdür”. Die Gaste. Sayı: 1, Mayıs 2008.

Kurtuluş, B. (1999). *Amerika Birleşik Devletleri'ne Türk Beyin Göçü*, Alfa.

Kuşçu, H. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükkalay, A. M., (1998)., “Planlı Dönemde Yurtdışı İşgücü İstihdamı ve Türkiye Ekonomisine Etkileri”, *DTM Dergisi*.

Küppers, A., Şimşek, Y., Schroeder, C., (2015). Turkish as a minority language in Germany: aspects of language development and language instruction. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 26: 1, s. 29-51

Larsen-Freeman, D. (2000). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press.

Lewandoski, T. (1990). Linguistisches Wörterbuch. 5. bs. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance- A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*. c. 23. s. 2: 58-59.

Mand, J. (2014a). “İkinci Dil Olarak Almanca Öğretim Uygulamaları Ve Okul Öncesi Eğitim” Sempozyum '14, 18 Ekim 2014. Duisburg-Essen: Die Gaste. Sayı: 34, Kasım-Aralık 2014, s. 10.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbilis Strateji Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Türk ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Seviyeler). Ankara. 5-14.
https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_Program_Yrkye.pdf.

Onay, A. (2013a). “Submersion” Programlarının Çöküşü”. Die Gaste. Sayı: 25, Ocak-Şubat 2013.

- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri - II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri - II: Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özdemir E. (1983). Ana dili Öğretimi. *Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 19(9), 19-39.
- Özdemir, S. M., Benzer, H., Akbaş, O. (2009). Almanya'da Yaşayan 15-19 Yaş Türk Gençlerinin Eğitim Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme Kuzey Ren Vestfalya Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 23-40.
- Özenç, E. G., & Özenç, M. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.
- Palo, G. (2014). Türkiye’den Almanya’ya göç ve Türkiye göçmenlerinin Almanya’daki halk kütüphanelerini kullanma durumu. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Perşembe, E. (2010). F. Almanya’nın Baden-Württemberg eyaletinde eğitim sistemi ve Türk göçmen çocuklarının eğitim sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29(29), 55-80.
- Poyraz,H. (1999).*Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rezzagil, M. (2010). 5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Riper, C. (1972). *Speech Correction Principles and Methods*(5th Edition). Prentice-Hall, *Inc Englewood Cliff*, 66-76.
- Rolffs, Songül (2010). “Kavramların Öğrenilmesi, İki Dillilik Ve Zekâ Gelişimi Arasındaki İlişki”. Göçmenlerin Anadili Sorunu Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu. Bildiri Kitabı. 23-24 Mayıs 2009. Duisburg-Essen: s. 31.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. 2. bs. UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Sharma, B. K. (2010). Mother tongue use in English classroom. *Journal of NELTA*,11(1), 80-87.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not The Education of Minorities*. İsveç: Multilingual Matters Ltd.
- Şen, Ü. (2016). Belçika'da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Yanlılıkları Üzerine Tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- Şen, Ü., & Delioğlu, G. (2023). Almanya Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Verilen Derslerin Değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(1), 43-68.

Şengül, K., & Yokuş, Y. (2021). İsveç'te Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenme ve Kullanma Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri. *Asya Studies*, 5(17), 15-32.

Tosuncuoğlu, İ., Küçükler, H. (2019). "Etkin bir yabancı dil edinimi", International Conference on Academic Studies in Philology, Vienna.

Triarchi-Hermann, V. (2003). *Mehrsprachige Erziehung*. München: Ernst Reinhard.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri <https://www.sozluk.gov.tr> (27.04.2024).

Uçgun D. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Ve Çalışma Kitaplarının Kalıp Sözcük Açısından İncelenmesi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*. 2198- 4999, 514-533.

UNESCO Survey of World Languages Launched (2018). UNESCO. (Erişim: 15 Şubat 2020), <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-survey-world-languages-launched>.

Von Die Gaste 29. Oktober 2011 Symposium „Bildungs- und (Mutter-) Spracherwerbskonzepte von Migrantengruppen” –Perspektiven, Praktiken und Auswirkungen.

Yadav (2014) K. M. Role of Mother Tongue in Second Language Learning. *International Journal of Research (IJR)* 1(11), 34-55.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 31-48.

Yağmur, K. (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 1(135), 60-75. doi: 10.1501/Dilder_0000000067

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, R., ve Mersinligil, G. (2000). Use of mother tongue in ELT classes: When and why? *Çukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 6(6).

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*, Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2021). İki dillilik ve dil edinimi. Pegem Akademi.

Yılmaz, M. Y. (2014) İki Dillilik Olgusu Ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.

Yılmaz, Mehmet Yalçın (2014b). "İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter 2014, s. 1641-1651, Ankara/Turkey.

Yılmaz, Mehmet Yalçın. (2014a). "İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu". *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 9/3 Winter 2014, s. 1641-1651, Ankara/Turkey.