



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER
ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

YURT DIŞINDA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK
ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYİ ÖĞRENME VE
KULLANMA SÜREÇLERİNDE AİLELER İÇİN
DİJİTAL ÖĞRENME İÇERİĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

GAMZE AKSU DEMİRAL

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YURT DIŞINDA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYİ
ÖĞRENME VE KULLANMA SÜREÇLERİNDE AİLELER İÇİN DİJİTAL
ÖĞRENME İÇERİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze AKSU DEMİRAL

Danışman: Doç. Dr. Mazhar BAL

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakça bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / /

Gamze AKSU DEMİRAL

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gamze AKSU DEMİRAL'ın bu çalışması 23/06/2023 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Bayram BAŞ

.....

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Adile YILMAZ

.....

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Üye (Danışman) : Doç. Dr.Mazhar BAL

.....

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçeyi Öğrenme Ve Kullanma Süreçlerinde Aileler İçin Dijital Öğrenme İçeriğinin Geliştirilmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı olan ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda; bilgi birikimi, hayat tecrübesi ve kişiliği ile her zaman örnek aldığım, güvenini hep yanımda hissettiğim, zorlandığım her hususta sabrı, pratik çözüm ve önerileriyle her defasında motivasyonumu artıran değerli tez danışmanım Doç. Dr. Mazhar BAL'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Çalışmama katkı sağlayıp vakit ayıran bütün katılımcılara teşekkürlerimi sunarım. Bu yorucu süreçte bana her zaman destek olan aileme desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Son olarak çocuklarımla vakitlerinden kullanarak yazdığım bu tezi canım oğullarım Yağız ve Alp'e ithaf ediyorum.

ÖZET

YURT DIŞINDA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYİ ÖĞRENME VE KULLANMA SÜREÇLERİNDE AİLELER İÇİN DİJİTAL ÖĞRENME İÇERİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Aksu Demiral, Gamze

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Mazhar Bal

Haziran 2023, 94 sayfa

İki dilli eğitim, akademik içeriğin ana dil ve ikinci dil olmak üzere iki dilde öğretimini ifade eden bir kavramdır. İki dilli eğitim, öğrencilerin ikinci bir dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra birinci dillerinde de akıcılık kazanıp etkili bir şekilde iletişimde kullanmasını sağlar. Almanya'da yaşayan Türkler evde ana dilleri olan Türkçeyi kullanırken günlük yaşantılarında Almancayı da etkili bir şekilde kullanabilmektedir. İki dil arasında geçiş sağlayarak etkili iletişim kurabilmektedirler. Ana dili Türkçe öğretimi büyük ölçüde evde aileler tarafından verilmektedir. Bu çalışma, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve kullanma süreçlerinde aileler için dijital öğrenme içeriği geliştirmeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar belirlenirken Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukları sınırlılık dahilinde ele alınmıştır. Araştırmanın sınırlılığı çerçevesinde 30 çocuk ve aileleriyle çalışılmıştır. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ailelerinin çocuklarına Türkçe öğretme ve çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamak amacıyla durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmanın verileri içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Katılımcılar ve ailelerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları tek tek incelenmiş, elde edilen verilere göre öğrenci ve aile rolleri belirlenmiştir. Bu rollere göre dijital öğrenme içeriği geliştirilip ailelere Türkçe öğretmede rehberlik yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Ana dili, Ana dili eğitimi, İki dillilik, İki dilli eğitim, Öğrenme rolleri, Öğretme rolleri.*

ABSTRACT

DEVELOPING DIGITAL LEARNING CONTENT FOR FAMILIES IN THE PROCESS OF LEARNING AND USING TURKISH FOR BILINGUAL TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD

Aksu Demiral, Gamze

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Mazhar Bal

Haziran 2023, 94 pages

Bilingual education is a concept that expresses the teaching of academic content in two languages, the mother tongue and the second language. Bilingual education enables students to develop their listening, speaking, reading and writing skills in a second language, as well as to acquire fluency in their first language and use it effectively in communication. While Turks living in Germany use their mother tongue Turkish at home, they can also use German effectively in their daily lives. They can communicate effectively by switching between two languages. Turkish is mostly taught at home by parents. This study aims to develop digital learning content for families in the process of learning and using Turkish by bilingual Turkish children living abroad. While determining the participants, bilingual Turkish children living in Germany were considered within the limitations. Within the limitations of the study, 30 children and their families were studied. The case study method was chosen in order to teach Turkish to the children of the families of Turkish children living in Germany and to understand the Turkish learning processes of the children in depth. A semi-structured interview form was used as a data collection technique. The data of this study were analyzed using the content analysis technique. The attitudes of the participants and families towards learning Turkish were examined one by one, and student and family roles were determined according to the data obtained. According to these roles, digital learning content was developed and families were guided in teaching Turkish.

Key Words: *Mother tongue, Mother tongue education, Bilingualism, Bilingual education, Learning roles, Teaching roles.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Amaç	5
1.3. Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar	8
1.5. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. İki Dillilik	10
2.2. İki Dilli Çocuklara Dil Öğretimi.....	13
2.3. İki Dilli Çocukların Dil Gelişimlerinde Ailenin Sorumluluğu	16
2.4. İki Dilli Çocukların Dil Gelişimlerinde Dijital İçerikler	17
2.5. Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi	18
BÖLÜM III.....	22
YÖNTEM	22
3.1. Araştırmanın Modeli.....	22
3.2. Çalışma Grubu	23
3.3. Veri Toplama Araçları	27

3.4. Veri Analizi.....	29
BÖLÜM IV.....	30
BULGULAR.....	30
4.1. Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Öğrenme Rollerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	30
4.2. Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ailelerinin Öğrenmede Sergilediği Tutum ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar	48
4.3. Aileler için geliştirilen dijital içeriğe yönelik bulgular ve yorumlar	57
BÖLÜM V	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuç ve Tartışma	65
5.2. Öneriler	70
KAYNAKÇA	71
EKLER	82
Ek-1. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu	82
Ek-2. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu.....	85
Ek-3. Dijital İçeriğin Kullanılabilirliğine Yönelik Görüşme Formu	88
Ek-4. Araştırmaya Yönelik Veli İzin Formu	90
Ek-5. Etik Kurul Onayı	91
Ek-6. Özgeçmiş Sayfası	92
Ek-7. İntihal Raporu.....	93
Ek-8. Bildirim Sayfası.....	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Tablo 2. Araştırma sorularına göre veri toplama araçları

Tablo 3. İstekli öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tablo 4. İşbirlikçi öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 5. İlgisiz öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 6. Sorumluluk sahibi öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tablo 7. Alan bağımlı öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 8. Bireysel öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 9. Özgürlükçü öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tablo 10. Aktif öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 11. Rehber ve demokratik aile görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 12. Otoriter aile görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 13. Serbest aile görüşlerine yönelik analiz sonucu.

Tablo 14. İlgili aile görüşlerine yönelik analiz sonucu.

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital içeriğin arayüzü

Şekil 2. Öğrenci rolleri arayüzü

Şekil 3. İstekli öğrenci rolü arayüzü

Şekil 4. Aile yaklaşımları arayüzü

Şekil 5. Rehber ve demokratik aile tutumu arayüzü

Şekil 6. Materyaller kısmı arayüzü



KISALTMALAR

Ö1	: 1 numaralı öğrenci
Ö1'in ailesi	: 1 numaralı öğrencinin ailesi
Ö2	: 2 numaralı öğrenci
Ö2'nin ailesi	: 2 numaralı öğrencinin ailesi
Ö3	: 3 numaralı öğrenci
Ö3'ün ailesi	: 3 numaralı öğrencinin ailesi
Ö4	: 4 numaralı öğrenci
Ö4'ün ailesi	: 4 numaralı öğrencinin ailesi
Ö5	: 5 numaralı öğrenci
Ö5'in ailesi	: 5 numaralı öğrencinin ailesi
Ö6	: 6 numaralı öğrenci
Ö6'nın ailesi	: 6 numaralı öğrencinin ailesi
Ö7	: 7 numaralı öğrenci
Ö7'nin ailesi	: 7 numaralı öğrencinin ailesi
Ö8	: 8 numaralı öğrenci
Ö8'in ailesi	: 8 numaralı öğrencinin ailesi
Ö9	: 9 numaralı öğrenci
Ö9'un ailesi	: 9 numaralı öğrencinin ailesi
Ö10	: 10 numaralı öğrenci
Ö10'un ailesi	: 10 numaralı öğrencinin ailesi
Ö11	: 11 numaralı öğrenci
Ö11'in ailesi	: 11 numaralı öğrencinin ailesi
Ö12	: 12 numaralı öğrenci
Ö12'nin ailesi	: 12 numaralı öğrencinin ailesi
Ö13	: 13 numaralı öğrenci
Ö13'ün ailesi	: 13 numaralı öğrencinin ailesi
Ö14	: 14 numaralı öğrenci
Ö14'ün ailesi	: 14 numaralı öğrencinin ailesi
Ö15	: 15 numaralı öğrenci
Ö15'in ailesi	: 15 numaralı öğrencinin ailesi
Ö16	: 16 numaralı öğrenci
Ö16'nın ailesi	: 16 numaralı öğrencinin ailesi

Ö17	: 17 numaralı öğrenci
Ö17'nin ailesi	: 17 numaralı öğrencinin ailesi
Ö18	: 18 numaralı öğrenci
Ö18'in ailesi	: 18 numaralı öğrencinin ailesi
Ö19	: 19 numaralı öğrenci
Ö19'un ailesi	: 19 numaralı öğrencinin ailesi
Ö20	: 20 numaralı öğrenci
Ö20'nin ailesi	: 20 numaralı öğrencinin ailesi
Ö21	: 21 numaralı öğrenci
Ö21'in ailesi	: 21 numaralı öğrencinin ailesi
Ö22	: 22 numaralı öğrenci
Ö22'nin ailesi	: 22 numaralı öğrencinin ailesi
Ö23	: 23 numaralı öğrenci
Ö23'ün ailesi	: 23 numaralı öğrencinin ailesi
Ö24	: 24 numaralı öğrenci
Ö24'ün ailesi	: 24 numaralı öğrencinin ailesi
Ö25	: 25 numaralı öğrenci
Ö25'in ailesi	: 25 numaralı öğrencinin ailesi
Ö26	: 26 numaralı öğrenci
Ö26'nın ailesi	: 26 numaralı öğrencinin ailesi
Ö27	: 27 numaralı öğrenci
Ö27'nin ailesi	: 27 numaralı öğrencinin ailesi
Ö28	: 28 numaralı öğrenci
Ö28'in ailesi	: 28 numaralı öğrencinin ailesi
Ö29	: 29 numaralı öğrenci
Ö29'un ailesi	: 29 numaralı öğrencinin ailesi
Ö30	: 30 numaralı öğrenci
Ö30'un ailesi	: 30 numaralı öğrencinin ailesi
K1	: Dijital içeriği değerlendiren 1 numaralı katılımcı
K2	: Dijital içeriği değerlendiren 2 numaralı katılımcı
K3	: Dijital içeriği değerlendiren 3 numaralı katılımcı
K4	: Dijital içeriği değerlendiren 4 numaralı katılımcı
K5	: Dijital içeriği değerlendiren 5 numaralı katılımcı
K6	: Dijital içeriği değerlendiren 6 numaralı katılımcı

K7 : Dijital içeriği değerlendiren 7 numaralı katılımcı
K8 : Dijital içeriği değerlendiren 8 numaralı katılımcı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Ana dili teriminin çocukluktan itibaren aileden, yani annemizden öğrenilen dil olduğu bilinmektedir. Ana dili edinimi kendiliğinden oluşan doğumdan itibaren bireyin dilin geliştiği kültür içinde dili öğrendiği süreci ifade etmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Ana dili bilincinin ve sevgisinin yüksek olması toplumları ortak paydada buluşturur (Sinan, 2006). Kadim tarihi, yaşamsal değerleri, dinimizi, halkın dünya görüşünü, duyguların evrimini yani kademeli gelişimini yansıtan bir aynadır (Ibrokhimovich, 2022). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ana dili kültürel değerleri de kapsayan, benlik algısını güçlendiren, aileden öğrenilen dildir.

Ana dili öğrenme sürecinin doğuştan itibaren kendiliğinden gerçekleştiği söylenebilir. Dil ediniminin gerçekleşmesini mümkün kılan belirli çevresel faktörler vardır, ancak birincil unsur, sosyal bağlamda dile maruz kalma gibi görünmektedir. Çocuklar dili yürümeyi öğrendikleri gibi öğreniyor gibi görünüyor. Binlerce kelimeyi, karmaşık fonolojik ve gramer yapılarını, semantik ve pragmatik ilişkileri öğrenirler (Hutauruk, 2015). Pek çok çocuk, teknik veya akademik amaçlar için değil, sosyal iletişim veya temel ticaret için uygun yeterlilik düzeyinde bir ev dili konuşur (Ball, 2010). Tüm ülkelerin, tüm çocuklar için ana dilde ilköğretim imkânı sağlamasını beklemek muhtemelen çok pahalı ve lojistik olarak pratik değildir, özellikle dünyanın farklı ülkelerden insanları barındıran şehirlerinde, kişisel kimlik dili olarak ana dil kavramı sorgulanabilir (Gupta, 1997). Görüldüğü üzere ev ortamında başlayan ana dili eğitimi çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenip, gelişmektedir.

Gelişen ana dilinin yanında içinde bulunduğu toplulukta kullanılan dile de hâkim olma durumunun iki dillilik olarak adlandırıldığı bilinir. İki dillilik bir dil olgusu değildir; kullanımının bir özelliğidir, kodun değil, mesajın bir özelliğidir, "dil" alanına değil, "söz" alanına aittir (Mackey, 1962). İki dillilik, çocukların yanı sıra sosyal kurumların bir özelliğini tanımlamak için kullanılan bir terimdir (Hakuta ve Garcia, 1989). İki dillilik, iki veya daha fazla dilin bilgisini ve kullanımını, bilginin iki dilde sunulmasını, iki dile olan ihtiyacı, iki veya daha fazla dilin tanınmasını içerir (Grosjean, 2013). Değişen ve gelişen dünyanın etkisiyle iki dilliğin önemi gün geçtikçe artmaktadır (Özşen, Çalışkan, Önal, Baykal ve Tunaboğlu, 2020). Açıkça belirtildiği üzere iki dile neredeyse eş değer düzeyde hâkim olma

durumu olarak adlandırılan iki dillilik terimi dilin kullanım özelliğidir ve değişen dünya düzeninde önemli bir yere sahiptir.

İki dilliliğin kullanım amacına göre farklı sonuçlara sebep olabileceği söylenebilir. İki dilli eğitim, bazen göçmenleri veya azınlık gruplarını entegre etmeye çalışan bir dil planlama aracı bazen de dilin canlandırılması ve korunmasında önemli bir unsurdur (Baker, 2010). Genel olarak da iki dilli eğitim terimi, bir öğrencinin okul kariyerinin bir noktasında iki (veya daha fazla) eğitim dilinin kullanılması anlamına gelebilir, her dil, yalnızca dilin kendisinden çok konu içeriğini öğretmek için bir öğretim aracı olarak kullanılır (Cummins, 2003). İki dilli eğitim, müfredatta dil dışı akademik konuları öğretmek için birden fazla dilin kullanıldığı veya okul dilinin evin veya toplumun diliyle eşleşmediği herhangi bir okul programını ifade eder (Bialystok, 2018). Açıklamalara göre iki dilli eğitim, müfredatta birden fazla dil kullanılan, amacına göre olumlu ve olumsuz sonuçlar doğurabilecek bir sistemdir.

Çok dillilik aktif olarak birden fazla dilin kullanılması olarak tanımlanabilir. Tek bir birey veya topluluk birden fazla dili kullanır (Gal, 2006). Çok dillilik, coğrafi olarak yakın dillerle, belirli sınır bölgeleriyle veya ticaret yollarıyla sınırlı değildir aslında dünyanın farklı bölgelerine yayılmış daha küresel bir olgudur (Cenoz, 2013). Kültürel farkındalığın takdir edilmesi, akademik ve eğitsel değer katması, yaratıcılığı, toplumda uyumu ve yerel dillerin takdirini arttırması eğitimde çok dillilik uygulamalarının faydaları arasındadır (Okal, 2014). Görüldüğü üzere birden fazla dilin belirli bir toplum ya da birey tarafından aktif olarak kullanılması olarak tanımlanan çok dillilik, topluma olumlu yönde katkılar sağlamaktadır.

Birden fazla dilin aktif olarak kullanılmasının sonucunda bu dillerin ülkelerin eğitim sisteminde de yeri olduğu bilinmektedir. İki veya çok dilli eğitimin farklı modelleri hem kamu kurumlarında hem de özel kurumlarda uygulanmıştır; bunlar okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yüksek öğretim müfredatına yerleştirilmiştir (Busch, 2011). Çok dilli bir yaklaşımı seçen okullar, birden fazla öğretim ve yönetim dili kullanabilir ve normal müfredat konularını farklı dillerde öğretebilir (Sierens ve Van Avermaet, 2014). Dil eğitiminin kanunlaştırıldığı ülkelerde, farklı dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi sonucunda elde edilen yeterlilikler yasal bir çerçeveye sahiptir ve ilgili bakanlık, bölgesel yetkililer ve okul idareleri tarafından onaylanır, kodlanmış dil politikasının olmadığı durumlarda, çok dilli dil eğitimi için nitelikler ve koşullar genellikle ayrı ayrı düzenlenir (Jeremías, 2009). Açıklamalara göre ülkelerin müfredatlarında yer alan çok dillilik belirli çerçeveler içinde ülkeler özelinde düzenlenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yurt dışına göçün ekonomik, sosyal ya da kişisel nedenleri olduğu söylenebilir. Göç, kişisel ihtiyaçlar, geçim zorlukları ve fırsatları, stres, aciliyet ve belirsizlik bağlamında, göç olasılıkları ve alternatif davranış seçeneklerinin olası sonuçları olarak alınan bir karardır (Czaika ve Reinprecht, 2022). Göç, bireylerin veya insan gruplarının daha iyi istihdam olanaklarından zulme kadar çeşitli nedenlerle bir coğrafi bölgeden diğerine geçici veya kalıcı olarak taşınmasıdır (Hagen-Zanker, 2008). Bireyler, bunu yaparak kendilerinin veya ailelerinin yaşamlarını iyileştirebileceklerini düşündükleri için göç ederler (Davin ve Davin, 1999). Bireylerin çoğu zaman hayat şartlarını daha iyi düzeye taşımak için coğrafi olarak yer değiştirmesine göç diyebiliriz.

Tarih boyunca Türklerin daha iyi yaşam koşullarına sahip olmak için göç ettiği bilinen bir gerçektir. Göç olgusu Türk tarihinde eskiden beri yer almaktadır; Almanya'ya yapılan göç ise Türklerin en son ve en kitlesel göç örneklerinden biridir (Demirağ ve Kakişim, 2018). Türkiye ekonomisinin içinde bulunduğu olumsuzluk, şiddet, terör, siyasi çekişmeler ve 1975 yılında yürürlüğe giren "çocuk parası düzenlemesi" gerekçesiyle Türkiye'deki çocuklara az para ödenmesi ve 12 Eylül 1980 askeri darbesi gibi sebepler, 1974 yılından itibaren Türkiye'den Almanya'ya yoğun bir "aile birleşimi" göçü başlattı (Başkurt, 2009). Türkler, 20. yüzyılın ikinci yarısında en büyük kitlesel göçünü Avrupa'ya, özellikle de Almanya'ya işçi göçü olarak gerçekleştirdi (Akça, 2015). Çoğu zaman ekonomik koşulların yetersizliği yüzünden Türklerin Avrupa'ya özellikle Almanya'ya göç ettiği söylenebilir.

Almanya'ya göç süreci değerlendirildiğinde dördüncü kuşağın yaşamını sürdürdüğü bilinmektedir. Birinci kuşaktan dördüncü kuşağa uyum sürecinde Türklerin kültürel açıdan ve dil açısından birçok değişikliğe uğradığı görülmektedir (Yılmaz ve Alaca, 2019). Türklerin yurt dışına göç süreci düşünüldüğünde Almanya'ya göçü ilk sıralara koyulabilir, Almanya'ya göç eden Türklerde birinci kuşak için dil önemli bir problemdi, ikinci kuşak dil engelini aşmıştı ancak onlarda Alman ve Türk kültürü arasında kalmıştı, üçüncü kuşak artık Almancayı bir Alman gibi konuşabiliyordu (Yılmaz ve Alaca, 2019). Alman kültüründe doğan üçüncü kuşak, Alman eğitim sisteminde yer alıp Alman diline hâkim olsalar da Türk kültürü aidiyetin devamlılığı onların Alman kültürü içinde yok olmalarına engel olmuştur (Bayram, 2022). Almanya'ya göçün başlamasıyla birlikte süre gelen uyum merkezli kültürleşme sorunu engellenememiş üçüncü ve dördüncü kuşakları da etkilemiş ve Türkçeye yeterince hâkim olamamalarına sebep olmuştur (Topal, Körükçü ve Uluçay, 2020). Almanya'ya göç sürecinde dördüncü kuşağa ulaşan Türklerin her kuşakta farklı bir gelişimle

ve değişimle karşılaştığı görölmektedir. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yaşanan bu değişimin Almancaya karşı olumlu Türkçeye karşı ise kısmen olumsuz getirileri olduğu söylenebilir.

Almanya'da yaşayan Türklerin dil özellikleri düşünüldüğünde birinci ve ikinci kuşağın Türkçeye daha hâkim olduğu, üçüncü ve dördüncü kuşağın Türkçeyi yeterince bilmediği görülecektir. İkinci kuşaktan sonra iki dilli olarak görülen Türkler, eğitim öğretimlerini ikinci dilde sürdürdüklerinden dolayı ana dilleri olan Türkçeyi yeterince bilmiyordu (Tecelli ve Tekeli, 2021). Almanya'da doğan ya da yaşayan Türk kökenli çocuklar artık Türkçe temel dil becerilerini kullanmakta güçlük çekmektedir (Bayrak ve Üstün, 2020). Almanya'da doğup yetişen Türkler iki dilli ve çok dilli ortamlarda bulunduklarından birden fazla dile konuşma becerisi olarak hakimdirler (Tekin ve Sallabaş, 2022). Görüldüğü üzere Almanya'da doğan çocuklar, temel becerileri kullanmada kısmen zorlansalar da iki dilli olarak değerlendirilmektedir.

İki dilli hayatlarında Türkçe becerilerini canlı tutmak için kimi ailelerin çocuklarını Türkçe ve Türk kültürü derslerine gönderdiği bilinmektedir. Türkçe ve Türk kültürü dersleri Almanya'da yaşayan Türkler için hem Türkçe becerilerini geliştirmek ve canlı tutmak hem de Türk kültürünü tanımak açısından önem taşımaktadır (Şengül ve Çetin, 2022). Almanya'da yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersleri açılmaktadır ancak yeterli çoğunluğa ulaşamadığı için sınıf açılmamakta ve ana dili öğretimiyle alakalı ciddi sorunlara neden olmaktadır (Şengül ve Çetin, 2022). Almanya'da Türkçe dersleri için öğrenci velileri okullara dilekçe ile istekte bulunmakta, dilekçeler okullar tarafından konsolosluklara iletilmekte, müdürlüklerden onay alındıktan sonra öğretmen görevlendirmesi yapılmaktadır; başvuru 12 veli dilekçesinden daha az ise öğrenciler merkezi bir okuldaki derslere katılmaları için yönlendirilmektedir ve dersler birleştirilmiş sınıflarda sınıf seviyelerine uygun olarak yapılmaktadır (Arıcı ve Başaran, 2019). Ana dili dersi daha çok 2 saat ve seçmeli olarak verilmektedir; dersi veren öğretmenler, öğretmenlik eğitimini tamamlamışlardır ve sadece ana dili eğitimi vermekle sorumludur (Atasoy, 2021). Belirtildiği üzere Almanya'da yaşayan Türkler, Türkçe ve Türk kültürü dersine ulaşmak için bazı prosedürleri yerine getirmek zorundadır. Sınıfların açılması için belirli bir sayıya ulaşılması gerektiği ve ders sayısının çok fazla olmadığı görölmektedir.

Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçeyi genellikle aile içinde ve yeterince kurallı kullanmadığı düşünülmektedir. Türkiye'de yaşama düşüncesi olmayan bazı aileler Almancayı öğrenmenin daha gerekli olduğunu düşünmekte, Türkçeyi hayatlarından çıkarıp Almancaya yönelmektedir ve bunun sonucunda Türk kültürüne yabancılaşma ya da benlik duygusunun

kaybedilmesi gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Germany, 2012). Türkçe ve Türk Kültürü dersleri geri plana itildiğinden üçüncü kuşakta Türkçeyi düzgün kullanabilen gençlere çok fazla rastlanamamaktadır (Denemesi ve Germany, 2016). Üçüncü kuşaktaki bireylerden bazıları Türkiye'yi hiç görmemiştir bunun sonucunda yaşadıkları ülkenin dilini birinci dilleri olarak benimsemişlerdir (Bekar, 2018). Yaşadıkları ülkenin dilini benimsemeye başlayan Türkler Türkçeyi geri plana itmeye başlamış, bunun sonucunda Türkçe ve Türk kültürüne yabancılaşmışlardır denilebilir.

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenimiyle alan yazında çalışmalar yapıldığını söyleyebiliriz. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının dört temel dil becerisini kullanmada sıkıntıları bulunmaktadır (Bayrak ve Üstün, 2020). Almanya'da iki dilli yetişen Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileri üzerine yapılan çalışmada iki dilli çocukların özellikle yazma becerisinde yaptıkları hatalar belirlenip değerlendirilmiş elde edilen verilere göre hataları gidermek için gerekli önerilerde bulunulmuştur (Bayrak ve Üstün, 2020). Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış "Türkçe Hazırlık 1" ders kitabı biçimsel açıdan biçim değerlendirme ölçeği baz alınarak objektif olarak değerlendirilmiştir (Kaya ve Güleç, 2014). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları değerlendirilmiş bunun için veli görüşlerine başvurulmuştur; Türkçeye daha fazla maruz kalıp dil ile etkileşimde bulunmaları gerektiği belirlenmiştir (Şengül ve Çetin, 2022). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yapılan çalışmalar çoğunlukla öğrenci eğitimi üzerinedir. Bu çalışma Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının aile eğitimine yönelik olup çocukların öğrenme özellikleri konusunda ailelere farkındalık kazandırması ve okul dışında ailelerin Türkçe kullanırken çocuklarına yaklaşımlarına katkısı açısından önemlidir.

1.2. Amaç

Bu çalışma ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve ailelerinin dil öğrenme rolleri belirlenip elde edilen sonuçlara göre doğru dil öğrenme yaklaşımı önerilerinde bulunacak bir dijital içerik tasarlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın amacından hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme rolleri nelerdir?
2. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukların ailelerinin çocuklarının Türkçe öğrenmesinde sergilediği tutum ve davranışlar nelerdir?
3. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme süreçlerinde aileler için dijital öğrenme içeriğinin kullanılabilirliği nasıldır?

1.3. Önem

Dil öğrenme sürecinde öğrenci tutumları öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcı olması için önemli bir yere sahiptir, denilebilir. Motive olmuş öğrenciler, dil becerilerini mükemmelleştirmek için her fırsatı değerlendirmek için düzenli ve verimli bir şekilde çalışırlar (Ushida, 2003). Başarılı öğrenciler tercihlerinin farkındadırlar, güçlü, zayıf yönlerini bilirler ve güçlü yanlarını etkili bir şekilde kullanarak zayıflıklarını telafi ederler, başarılı dil öğrenimi, öğrencinin tutkusuyla bağlantılıdır (Oroujlou ve Vahedi, 2011). Görüldüğü üzere öğrencinin dil öğrenimiyle ilgili olumlu tutumlara sahip olması öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir.

Bir hedef dilde başarı, yalnızca entelektüel kapasiteye değil, aynı zamanda öğrencinin dil öğrenimine yönelik tutumlarına da bağlıdır; bu, dil öğrenimine tamamen akademik bir olgu olarak değil, öncelikle sosyal ve psikolojik bir olgu olarak yaklaşılması gerektiği anlamına gelir (Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari, 2012). Açıklamalardan da anlaşılabileceği üzere öğrencinin motivasyonu, tercihleri hem öğrenme potansiyelini hem de başarısını etkilemektedir. Öğrenilen dilde tam bir başarı elde etmek için öğrencinin tutumlarının bilinmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Öğrenci rolleri ve öğrenme özellikleri bireyin nasıl öğreneceğine ışık tutan ve öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştıran etmenlerden biri olarak düşünülebilir. Öğrencilerin genel öğrenme ortamına tepki verme yolları bireyin öğrenme özelliklerini oluşturur (BlueJurnes ve Gurdner, 1995). Öğrenme özellikleri öğrenenlerin kendi tarzlarının farkına vararak öğrenmelerini kolaylaştırmasını sağlar, öğrenme stillerini bilen bireyler öğrenmenin bazen kendileri için neden zor olduğunu daha rahat anlayabilirler (Graf ve Liu, 2008,). Öğrenme özellikleri terimi, her öğrencinin farklı öğrendiği anlayışını ifade eder (Mirzayeva, 2019). Teknik olarak, bir bireyin öğrenme stili, öğrencinin bilgiyi özümlediği, işlediği, kavradığı ve elinde tuttuğu tercihlili yolu ifade eder (Mirzayeva, 2019). Açıkça görülüyor ki öğrencilerin öğrenme tepkileri ve öğrenme tarzları bireyin kendini tanıyarak öğrenmesini kolaylaştırmasına katkı sağlayabilir. Öğrencinin öğrenme tarzını bilmesinin kendi öğrenmesine olumlu katkıları ortadadır.

Öğrenme sürecinde ailenin tutum ve davranışları, öğrencinin başarısını olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Ebeveynler çocukla ne kadar uyumlu olursa öğrenmenin o kadar iyi olacağı söylenebilir. Ebeveyn etkisi, olumlu-olumsuz davranışların rol model potansiyelinden ve eğitimsel pişmanlıkların iletilmesinden, ebeveynlerin çocuklarının dilin önemi ve statüsüne ilişkin anlayışlarını oluşturmaya yardımcı olma yollarına kadar çeşitli şekillerde katkı

sağlamaktadır (Bartram, 2006). Ebeveyn katılımı, zaman içinde dil öğrenimini destekleyen sosyal bilişsel beceriler için faydalar sağlar (Tamis-LeMonda, Kuchirko ve Song, 2014). Çocukların okul eğitimine ilgili ve aktif ebeveyn katılımı aidiyet duygusunu artırır ve çocukların akademik ve davranışsal performansını iyileştirir (Chávez-Reyes, 2010). Ebeveynlerin çocukları ile uyumlu çalışmasının çocuklarının başarılarında olumlu etkisi olduğunu, öğrenme sürecine katılımlarıyla ise çocukların bilişsel becerilerine ve akademik başarılarına katkı sağladığı görülmektedir.

Ebeveynler, öğrenme sürecine katılırken çocuklarının öğrenme rollerinin farkında olurlarsa daha etkili bir öğrenme olacağı bilinen bir gerçektir. Bireysel öğrenme stillerinin farkındalığı, eğitimcilerin yeni bilgileri akılda kalıcı bir şekilde aktarmalarına yardımcı olabilir (Brady, 2013). İlgi çekici öğretmenler, yeni beceriler öğrenmeye, davranış değişikliklerini kolaylaştırmaya veya yeni bilgileri kullanmaya yardımcı olmak için birden fazla yaklaşım sunar (Brady, 2013). Ebeveynler genellikle çocuklarının okul deneyimlerinin bir şekilde dışında bırakıldıklarını hissederler, özellikle de kavramlar yeniyse, çocuklarının maruz kaldığı kavram ve stratejilerle ilgilenir (Dunn, Dunn ve Price, 2009). Ebeveynlere, her bir gencin öğrenme stilinden yararlanmanın avantajları ve öğrencinin uygulama sürecine nasıl dahil edileceğini açıklanmalıdır, ebeveynler öğretim ortamının neden değiştirildiğini anladıklarında, öğrenmenin etkili olması için gerekli çabayı desteklemeye istekli olurlar (Dunn, Dunn ve Price, 2009). Ebeveynler, çocuklarının öğrenme stillerini bilmeden, çocukların ihtiyaçlarını karşılamayan bir müfredat seçebilirler, onları eğitmek için yeterince iyi bir iş çıkarabilir ancak onlara en uygun eğitimi vermeyecektir (Singh, Govil ve Rani, 2015). Ebeveynler, çocuklarının öğrenme stillerini öğrendikten sonra, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayan bir evde eğitim müfredatı seçebilirler ve kararlarından emin olabilirler (Singh, Govil ve Rani, 2015). Açıklamalarda açıkça belirtildiği üzere çocuğun öğrenme rollerinin farkında olmak bilgiyi etkili bir şekilde aktarmaya yardımcı olmayı sağlamaktadır, eğer bu rollerin farkında olunmazsa öğrenme gerçekleşse bile onlara uygun eğitimi vermemiş olabilirler.

Bu çalışma dünyada Türk nüfusunun çok fazla olduğu Almanya'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarının Türkçe dil kullanımları konusunda nasıl bir yaklaşım sergiledikleri konusunda öz farkındalıklarını arttırması açısından önemlidir. Ayrıca ailelere, çocuklarının öğrenme rolleri hakkında ve onlara nasıl davranışları gerektiği konusunda farkındalık kazandırılması açısından da yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu sayede yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının, ailelerinin öğretme yaklaşımları karşısında baskı altında hissetmeden

Türkçe kullanımı konusunda motivasyonları daha da artabilir; çünkü bu öğrencilerin kendi beklentileri doğrultusunda doğru bir yaklaşımla desteklenmesi önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve ailelerinin dil öğrenme rollerinin çalışıldığı bu tezin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Almanya’da yaşayan Türk çocukları ile sınırlıdır.
- Katılımcı grubun iki dilli olması ile sınırlandırılmıştır.
- Katılımcı öğrencilerin yaşları ilköğretim ve ortaöğretim yaş düzeyiyle sınırlandırılmıştır.
- Aile katılımcı grubunu, dijital içerik için ilk aşamada görüş alınan Türk çocuklarının aileleri ile sınırlandırılmıştır.
- Dijital içeriğin kullanılabilirliğine ilişkin katılımcı grubu ise ilk aşamadaki aile grubunun benzer özellikleri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. Tanımlar

Ana dili: Ana dili, kişinin doğumdan itibaren veya bir dil edinebilme yeteneğinin biyolojik olarak yaşa bağlı olduğu kritik bir dönemde öğrendiği ve böylece sosyal kimliğin temeli haline gelen ve okulda, toplumda öğrenilen dildir (Yadav, 2014). Bu tezde ana dili kavramı, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının annesinden öğrendiği dil olarak kullanılan kavramdır.

Ana dili eğitimi: Ana dili eğitimi, çocukların kavramları ve kelimeleri daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olur, böylece onları hızlı okuma ve anlama becerilerine kavuşturur (Kioko, Ndung’u, Njoroge ve Mutiga, 2014). Ana dilinde öğrenme, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını da teşvik eder çünkü onlar ne tartışıldığını anlar ve kendilerine yöneltilen soruları etkili bir şekilde yanıtlayabilirler (Kioko, Ndung’u, Njoroge ve Mutiga, 2014). Bu, resmi eğitim deneyiminin gizemini çözer, okuldaki başarı beklentilerini artırır, böylece çocuklar hevesli öğrenciler haline gelir (Kioko, Ndung’u, Njoroge ve Mutiga, 2014). Bu tezde ana dili eğitimi kavramı, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimi olarak kullanılmıştır.

İki dillilik: İki dillilik, bireylerin veya insan gruplarının, iletişim için iki veya daha fazla dilsel kodun (lehçeler dahil) kullanıldığı dil yoluyla etkileşimlerinden kaynaklanan

psikolojik ve sosyal durumları olarak tanımlanabilir (Butler ve Hakuta, 2004). Bu tezde de iki dillilik kavramı Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Almanca ve Türkçeyi bir arada kullanabilmesi olarak kullanılmıştır.

İki dilli eğitim: Genel anlamda, 'iki dilli eğitim', öğretimin iki dilde verildiği ve içeriğin de iki dilde öğretildiği okul eğitimi modellerini ifade eder (Gogolin, 2005). İlköğretimde, iki dilli eğitimin en önemli özelliği, öğrencilere hem ana dillerinde hem de ikinci bir dilde okuma ve yazmanın yaklaşık aynı zamanda başlayarak öğretilmesidir (Gogolin, 2005). Bu tezde iki dilli eğitim Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Almancanın yanında Türkçe ve Türk kültürü derslerini de alabilmesi olarak kullanılmıştır.

Öğrenme rolleri: Dil öğrenme rollerinin daha iyi anlaşılması, öğrencilerin daha başarılı bir şekilde öğrenmelerine ve öğrenme özerkliklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Lee, 2010). Bu tezde öğrenme rolleri çocukların Türkçe öğrenirken takındıkları tavırlar olarak ele alınmıştır.

Öğretme rolleri: Öğretmen davranışları, öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmamalarını ve okul malzemelerini sınıfa getirip getirmemelerini etkileyebilir ve öğrencilerini derse hazırlıklı gelmeleri için motive edebilirler (Geving, 2007). Yapılan bu tezde, öğretme rolleri ailelerin çocuklarına Türkçe öğretirken sergildikleri davranışlar olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İki Dillilik

Dilin tarih boyunca insanlar arasında iletişimi sağlayan sistemli bir yapı olduğu bilinmektedir. Canlı olarak nitelendirilen dil çoğunlukla sürekli gelişmekte ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmekte eğer canlılığını kaybederse zaman içinde kaybolmaya mahkûm olmaktadır (Fasold ve Linton, 2014). Dili, konuşmacıların belirli iletişimsel işler yapmak için cümleler kurmasını mümkün kılan sonsuz öğeler ve ilkeler sistemleri olarak tanımlayabiliriz (Fasold ve Linton, 2014). Diller birçok yönüyle birbirinden ayrılrsa da hepsi de beyinde aynı şekilde algılanır ve oldukları gibi çalışmalarını sağlayan belirli temel tasarım özelliklerini ve yapısal özellikleri paylaşır (Fasold ve Linton, 2014). Bunlara dilin evrensel özellikleri denir ve bu özellikleri; yineleme, üretkenlik, keyfilik, bağlama güvenme, değişkenlik olarak sıralayabiliriz (Fasold ve Linton, 2014). Çoğu insan, dilin ne işe yaradığı sorulduğunda, dilin işlevinin anlamları ifade etmek ve iletmek olduğunu söyler (Trask, 2003). Elbette bu anlamları ifade etme yeteneği, dilin vazgeçilmez bir yönüdür. Sözler, anlam taşımada etkili olmasaydı, dilin diğer işlevlerinin çoğu bizim için pek mümkün olmazdı (Trask, 2003). Dil, bir sözcük dağarcığı ile gramer sözdiziminin birleşimidir; ilki yapı taşlarını oluşturuyor, diğeri ise bunların yasal olarak nasıl bir araya getirileceğine dair kurallardır (Bryson ve Case, 2015). Bu, dilin ya da en azından insan dilinin çekici ama nihayetinde yanıltıcı bir kavrayışıdır (Bryson ve Case, 2015). Çocuk, sözcüklerden çok düşünceleri ileten ifadelerin tamamını öğrenir ve bunların söylendiği bağlamlar aracılığıyla anlaşılır hale getirir, kelime kavramının bu kadar basit görünmesini sağlayan şey gerçekten de yazılı metinlerdeki kodlamadır (Bryson ve Case, 2015). Birçok insan için iki dillilik ve çok dillilik hayatın bir gerçeğidir, sorunu değil, farklı dilleri konuşan insanlar arasındaki temas, eski zamanlardan beri yaygın bir olgu olmuştur (Wei, 2008). Artan uluslararası seyahat ve modern bilgi ve iletişim teknolojileri, farklı dillerden insanların birbirlerini tanımaları için daha fazla fırsat sunmaktadır, biri tek dilli olarak doğup büyümüş olsa bile, diğer dilleri öğrenme fırsatı artık seçkinler için bir lüks değildir (Wei, 2008). Dünya nüfusunun çoğunluğu iki dilli veya çok dilli olduğundan, iki dilliliğin ve çok dilliliğin kültürel etkileri çok büyüktür bununla birlikte özel olma ilkesi, birden çok dilin edinimini etkileyen birçok faktörün olduğunu ve çok dillilik deneyiminin nüfuslar arasında büyük farklılıklar gösterebileceğini belirtmektedir (Quinteros

Baumgart, ve Billick, 2018). Açıklamalardan da görüleceği üzere insanlar arasında iletişimi sağlayan dil kavramı toplumlar arasında farklılıklar göstermektedir. Birbirini anlamak isteyen toplumların farklı dilleri iletişiminde kullanması dil ile ilgili iki dillilik, çok dillilik gibi yeni kavramlar ortaya çıkmasına neden olmuştur.

İki dilli terimi, günlük yaşamlarında iki dili kullanabilen insanları ifade etmektedir. İki dilli insan beyninin temel özelliklerinden biri hem konuşmayı anlama hem de üretim için belirli bir anda ve belirli bir bağlamda hangi dilin kullanılacağını kontrol etme kapasitesidir (Abutalebi, Annoni, Zimine, Pegna, Seghier, Lee-Jahnke ve Khateb, A 2008). Dil kontrolü olarak adlandırılan bu özel bilişsel mekanizma veya dil seçimi mekanizması, örneğin iki dil bilenlerin başka bir dil yerine başka bir dilde iletişim kurmasına ve muhatapların tercih ettiği dile bağlı olarak aynı konuşma sırasında diller arasında geçiş yapmasına olanak tanır ayrıca işitilen veya yazılan kelimelerin dilini dolaylı olarak tanımlamaya ve seçilen bir hedef dilde kelimeler üretmeye izin verirken, hedef olmayan dilden gelen müdahaleleri en aza indirir (Abutalebi, Annoni, Zimine, Pegna, Seghier, Lee-Jahnke ve Khateb, A 2008). İki dillilik için ana dilini bilmek ön koşuldur, ana dilini iyi bilen birey toplumun dilini daha rahat öğrenip etkili biçimde kullanabilir bu yüzden iki dillilikte iki dilde aynı derecede öneme sahiptir. (Şengül ve Çetin, 2022). İki dilli dil edinimi, doğuştan kendilerine iki dilin konuşulduğunu duyan küçük çocuklarda dil gelişimidir yani iki dilli çocuklar iki ana dili öğreniyorlar ve çocukların bunları ne zaman duymaya başladıkları açısından iki dil arasında kronolojik bir fark yoktur bu nedenle bu dillere atıfta bulunurken, ilk ve ikinci kavramları ima etmeyen bir kavram kullanmak en iyisidir (De Houwer, 2009). Görüldüğü üzere iki dilli bireyler iki dili de aktif olarak kullanmaktadır. Dilleri öğrenirken kronolojik bir sıra yoktur, bireyler ihtiyacına göre diller arasında geçiş yapabilmektedir.

İki dilli olabilmek için iki dile maruz kalmak gerektiği söylenebilir. İki dilli bireyler iletişiminde iki dili de aktif olarak kullanabilmektedir, hızla gelişen ve değişen dünya şartları sonucunda iki dilliğin önemi günümüzde artmıştır bu yüzden iki dillilik bireysel, toplumsal, siyasal, kültürel, tarihsel, bilimsel ve küresel başlıklar altında incelenmelidir. (Özşen, Çalışkan, Önal, Baykal ve Tunaboğlu, 2020). İki dilli gelişim için birincil ortam olarak aile görülür (De Houwer, 2009). Çocuklar doğuştan kendileriyle konuşulan iki dili duyarlarsa, büyük ihtimalle aile içinde de duyacaklardır bu nedenle aile, çocukların iki dilli olarak geliştiği birincil ortamdır (De Houwer, 2009). Yeni doğmuş bir bebekle başkalarından yardım almayan tek ebeveyn de çocuğa en başından iki dilde hitap ederek iki dilli bir durum yaratabilir (De Houwer, 2009). Diller arası evliliklerden gelen çocukların dili iki dilli olarak edinmeleri muhtemeldir. Kırsal alanlardan gelen göçmenlerin çocukları muhtemelen baskın

dili yayın medyası ve yerel çocuklar aracılığıyla öğreneceklerdir. Göçmen çocukları da hiç duymadıkları bir yabancı dilde eğitimle karşı karşıya kalabilirler. Böylece çocuklar dünya çapında birçok toplulukta iki dilli hale geliyor ve bu doğdukları ailelerde ve okuldaki sonraki yaşamlarında önemli bir rol oynayabilir. İki dillilik karmaşık, çok katmanlı bir bağlamda ortaya çıkar, ancak çocuğun bakış açısından aile her şeyin başladığı yerdir (Lyon, 1996). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere iki dillilik gelişen ve değişen toplumun ihtiyaçları sonucu olduğu gibi aile içinde de iki dilin aktif olarak kullanılmasıyla ortaya çıkarılabilir.

İki dilli çocuklar karşılarındaki bireylerin konuştuğu dile göre iki dil arasında geçiş yapabilmektedir. Doğuştan iki dil öğrenen çocuklar, dil edinimi için tek dillilerle aynı kilometre taşlarını takip eder, ancak dil edinimi için farklı stratejiler kullanabilirler ve genellikle her dilde, yalnızca tek bir dil öğrenen tek dilli çocuklara göre daha az kelime dağarcığına sahiptirler (Bialystok, Craik, Green, ve Gollan, 2009). Yetişkin iki dilliler tipik olarak tek dillilere göre tek tek kelimeleri almak daha uzun sürer ve kategori üyeliği veya ilk harf gibi bir kısıtlamayı yerine getirmeleri istendiğinde daha az kelime üretirler (Bialystok, Craik, Green, ve Gollan, 2009). İki dil bilenler, diğer dillerini kullanamadıkları, tek dil bilenlerle etkileşime girdiklerinde genellikle tek dil modunda olacaklardır, ikincisini genellikle bilinçsizce devre dışı bırakmaları gerekir, böylece üretilmez ve dolayısıyla iletişimde bir bozulmaya yol açar eğer ortak tek bir dilleri varsa, diğer iki dillilerle tek dilli modda da olabilirler (Grosjean, 2013). İki dil bilenler, kendi dillerini paylaşan ve diğer dili yanlarında getirmekten kendilerini rahat hissettikleri diğer iki dil bilen kişilerle etkileşim kurarken iki dilli bir modda olacaklardır, bu durumda her iki dil de aktiftir, ancak bir dil ana iletişim dili olmadığı için biraz daha az aktiftir (Grosjean, 2013). İki dilliler de, örneğin muhataplarının iki dilli olduğunu bildikleri halde dilleri karıştırmaktan hoşlanmadıklarında orta düzeyde olabilirler böyle durumlarda diğer dil yalnızca kısmen etkinleştirilecektir (Grosjean, 2013). Az önce konuşmacılar hakkında söylenenler dinleyiciler için de geçerlidir; muhataplarıyla aynı iki dili paylaştıklarını bilmek gibi durumsal faktörlerin yanı sıra duyduklarına bağlı olarak kendilerini süreç boyunca çeşitli noktalarda bulabilirler (Grosjean, 2013). İki dilli çocukların fonolojik farkındalıktaki belirgin avantajı, iki dil öğrenmenin doğal bir sonucu olabilir (Chen, Anderson, Li, Hao, Wu, ve Shu, 2004). İki dili arasındaki karşıtlık, iki dilli çocukları sözcüklerin sesbilgisel biçimlerine karşı daha dikkatli yapar, tek dilli çocuklar, aksine kelimelerin anlamlarına odaklanma ve diğer yönleri görmezden gelme eğilimindedir (Chen, Anderson, Li, Hao, Wu, ve Shu, 2004). İki dilli çocuklar iletişim sırasında tek dilli ya da iki dilli moda geçiş sağlayabilmektedir. İki dilli çocuklarla tek dil öğrenenlerle aynı yoldan ilerleseler de tek dil öğrenenlere göre daha az kelime dağarcığına

sahip olabilmektedir. İki dilli çocuklar sözcüklerin sesbilgisel özelliklerine dikkat ederken, tek dilli çocuklar için anlam daha önemlidir.

2.2. İki Dilli Çocuklara Dil Öğretimi

İki dilli eğitimin uygulama süreci farklı şekillerde olabilmektedir. İki dillilik, özellikle birden çok kültürel grubun olduğu bağlamlarda, halk eğitiminde ve öğreniminde birincil endişe haline geldi, iki dilli eğitim programlarının ayırt edici özelliklerinin belirlenmesi, programların dinamiklerini anlamamanın ve her program arasında değişen mantığı belirlemenin etkili bir yoludur (Bialystok, 2018). Örgün eğitimde dil çeşitliliğini yönetmek için altı model belirlenmiştir (Akkari, 1998):

- (a) ayrılmış dil düzeltmesi
- (b) geçişli iki dilli eğitim
- (c) dil gelişimi için iki dilli eğitim
- (d) entegre zenginleştirme iki dilli eğitim
- (e) iki yönlü iki dilli eğitim
- (f) "neo-sömürgeci" iki dilli eğitim

İki dilli eğitim, çok daha geniş bir çocuk yelpazesi ve bir dizi özel durum için tasarlanmış bir dizi eğitim programını kapsayan bir şemsiye terimdir (Bialystok, 2018). Temel olarak, iki dilli eğitim, müfredatta dil dışı akademik konuları öğretmek için birden fazla dilin kullanıldığı veya okul dilinin evin veya toplumun diliyle eşleşmediği herhangi bir okul programını ifade eder ancak dilleri dahil etme nedenleri, seçilen belirli diller, programın yapısı ve okul dilleri ile topluluk arasındaki ilişki çok çeşitlidir ve eğitim sonuçlarını etkiler (Bialystok, 2018). İki dilli eğitim sadece eğitim ve iki dillilik ile ilgili değildir, iki dilli eğitimin çoklu disipliner bir anlayış gerektiren boyutları vardır, bu sadece sınıfta iki dilin kullanılmasıyla ilgili değildir; ekonomi, felsefe, tarih, sosyolinguistik ve en önemlisi siyaset ve dil planlamayı içeren boyutları da vardır (Baker, 2010). Örneğin, iki dilli eğitim, bazen yerli ve göçmen azınlıkları asimile etmeye veya yeni gelenleri veya azınlık gruplarını entegre etmeye çalışan bir dil planlama aracıdır bazen de dilin canlandırılması ve korunmasında önemli bir unsurdur, dil planlamacılarının bakış açısına göre ise; dili korumanın, canlandırmanın ve dil değişimini tersine çevirmenin temel yollarından biridir (Baker, 2010). İki dilli eğitimin faydaları kendiliğinden veya özünde açık değildir bu nedenle iki dilli eğitim kavramı hem kamuoyunun hem de politikacıların ikna edilmesi ve ikna edilmesi için

pazarlanmalıdır (Baker, 2010). Dil planlama aracı olarak görülen iki dilli eğitim seçilen modele göre farklı sonuçların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

İki dilli eğitim uygulamaları ülkelere ve istenilen amaca göre değişiklik gösterebilmektedir. İki aşamalı eğitim sistemi uygulamalarının benimsendiği Türkiye'de ilk basamakta göçmenlerin eğitim sistemine girişi sağlanır, ikinci basamakta uyum süreci başlar (Bal ve Aksu Demiral, 2021). Amerika eğitim politikalarını planlarken göçmenlerin mali durumunu göz önüne aldığı gibi onların ülkeye yararlı bir vatandaş olmasını da sağlamaya çalışır (Bal ve Aksu Demiral, 2021). Kanada Modeli (daldırma yöntemi), Fransızca öğrenen İngilizce konuşanların çoğunluğu ile kullanılır, yoğunlaştırılmış iki dilli eğitim genellikle çoğulcudur ve ek iki dilliliği teşvik eder ve öğrenciler iki dile de hakim hale gelir (Roberts, 1995). Bununla birlikte, azınlık dilini konuşanlar çoğunluk diline daldığında, amaç genellikle asimilasyondur ve çıkarımsal iki dillilik ile sonuçlanır (Roberts, 1995). Farklı topluluklardaki iki dilli eğitim programları, sınıfa uygun ana dili gelişimi ve akademik başarının yanı sıra iki dilli yeterlilik genel hedefini paylaşırken, ikinci dil ile ilgili özel hedefleri farklıdır (Genesee, 2004). Aşağıdakiler, iki dilli eğitim programlarını karakterize etmektedir:

- Ulusal iki dillilik politikalarını teşvik etmek;(örneğin, Kanada'da Fransızca eğitimi)
- Tek bir resmi dile sahip olan ancak çeşitli diğer dilleri konuşan öğrencilerin bulunduğu ülkelerde ulusal dilleri teşvik etmek; (örneğin, Estonya'da Rusça konuşan öğrenciler için Estonca yoğun eğitim)
- Önemli bölgesel ve/veya dünya dillerinde yeterliliği teşvik etmek; (örneğin, Japonya'da yoğun İngilizce eğitimi)
- Miras dillerinde yeterliliği teşvik etmek; (örneğin, Macarca'nın Slovakya'ya yoğunlaştırılması)
- Risk altındaki yerli dilleri teşvik etmek; (ör. Kanada'da Mohawk eğitimi)
- Eğitimi zenginleştirmek için yabancı dil öğrenimini teşvik etmek; (örneğin, ABD'de Fransızca eğitimi) (Genesee, 2004).

Amaçlarına uygun olarak seçilen iki dilli eğitim programlarının kullanılan ülkeler için olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

İki dilli eğitim programlarının zaman zaman olumsuz karşılandığı bilinmektedir. Bu yüzden ihtiyaçları karşılamak adına iki dilli programları çeşitli şekilde uygulanmaya çalışılmıştır. Bünyesinde birçok göçmen ve çeşitli diller barındıran Amerika'daki iki dilli eğitim programları şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Yapılandırılmış daldırma programları: Ana dil kullanılmaz, ancak öğrencilere İngilizce yeterlilik seviyelerine göre uyarlanmış özel ESL eğitimi verilir (Ovando, 2003).

2. Kısmi daldırma programları: Bu programlar, ESL eğitimi sağlar ve küçük bir süre (örneğin, her gün 1 saat) ana dilde eğitim için geçici olarak ayrılabilir ancak amaç mümkün olduğunca çabuk İngilizceye geçmektir (Ovando, 2003).

3. Geçişli iki dilli programlar: Bu programlar, İngilizcenin yanı sıra ana dilde kapsamlı eğitim sağlar bununla birlikte; bir çocuk belirli bir İngilizce yeterlilik seviyesine ulaştığında, tek dilli bir İngilizce programına çıkar, erken çıkış geçişli iki dilli programlar, öğrencileri 2 yıl sonra veya ikinci sınıfın sonunda kaynaştırır (Ovando, 2003). Geç çıkışlı bir geçiş programı, öğrencilerin çıkışını beşinci veya altıncı sınıfa kadar erteler, programlar değişiklik gösterir ve her zaman bu yönergelere uymayabilir (Ovando, 2003).

4. Bakım veya gelişimsel iki dilli eğitim: İngilizcenin yanı sıra ana dilde kapsamlı eğitim verilmektedir, geçişli iki dilli eğitimdeki öğrencilerin aksine, bir bakım veya gelişim programında olanlar, İngilizcede yetkin hale geldikten sonra bile eğitimlerinin bir kısmını ana dillerinde almaya devam ederler (Ovando, 2003).

5. İki yönlü yoğunlaştırma programları: Her iki dili konuşanlar, birbirlerinin dilini öğrenmek ve her iki dilde akademik olarak çalışmak için iki dilli bir sınıfa yerleştirilir, iki yönlü bir programda; dili çoğunluk olan çocuklar, dil azınlığındaki çocuklarla birlikte iki dilli ve iki dilli hale gelirler (Ovando, 2003). Örneğin, İngilizce konuşan çocuk İspanyolca öğrenirken, İspanyolca konuşan çocuk İngilizceyi aynı sınıfta öğrenir. (Ovando, 2003). Singapur'daki dil politikasının birçok amaca hizmet etmesi gerekiyordu:(a) kendi halkı dışında hiçbir hinterlandı ve doğal kaynağı olmayan küçük bir ülke için hızlı ekonomik kalkınma sağlamak;

(b) heterojen etnik grupları arasında ortak bir iletişim biçimini teşvik etmek;

(c) popülasyonda temsil edilen beş ana lehçe (karşılıklı olarak anlaşılmayan) ile en büyük etnik grubu olan Çinliler arasında ortak bir iletişim tarzını teşvik etmek;

(d) ulus içindeki dilsel ve kültürel çoğulculuğun resmi olarak tanınmasını sağlamak;

(e) Asya ve Güneydoğu Asya mirasından yararlanan bir Singapurlu kimliği ve sadakati geliştirmek;

(f) ağırlıklı olarak Malayca konuşulan bir bölgeye entegre olmak;

(g) güçlü uluslararası bağlantıları ve bölgesel alışverişi hızlandırmak (Pakir, 2001).

Üç ana etnik grubun (Çin, Malay ve Hintli) hiçbirine ait olmaması anlamında “tarafsız” olan İngilizce, ülke için çalışma dili olarak seçildi, evrimleştiği şekliyle iki dilli politika, okuldaki her çocuğa iki dilli olma ve iki resmi dilde (İngilizce ve bir başka,

genellikle çocuğun yasaklanmış "ana dili") iki dilli olma fırsatı verdi, bu politika İngilizceyi tüm nüfusun bilmesi gereken resmi dil olarak yerleştirdi (Pakir, 2001).

2.3. İki Dilli Çocukların Dil Gelişimlerinde Ailenin Sorumluluğu

Ailelerin çocukların dil gelişiminde olumlu ya da olumsuz etkisi olduğu bilinen bir gerçektir. Çocukların ana dilleri kırılıgandır ve okulun ilk yıllarında kolayca kaybolur, pek çok insan, iki dilli çocukların okulun ilk yıllarında çoğunluk dilinde konuşma becerilerini ne kadar çabuk edindiklerine hayret ediyor bununla birlikte eğitimciler, ev ortamında bile çocukların ana dillerini kullanma becerilerini ne kadar çabuk kaybedebileceklerinin genellikle çok daha az farkındadır (Cummins, 2003). Dil kaybının kapsamı ve hızı, okuldaki ve mahalledeki belirli bir dil grubundan ailelerin yoğunluğuna göre değişecektir, ana dilinin okul dışındaki toplulukta yaygın olarak kullanıldığı yerlerde, küçük çocuklar arasındaki dil kaybı daha az olacaktır (Cummins, 2003). Ancak, dil topluluklarının belirli mahallelerde yoğunlaşmadığı veya 'gettolaştırılmadığı' yerlerde. Çocuklar ana dillerinde iletişim kurma becerilerini kaybedebilirler (Cummins, 2003). İki dilli öğrenciler, özellikle iki dilliliklerine değer verip geliştirdiklerinde hem kültürel miraslarına hem de ev sahibi kültürlerine uyum sağladıklarında akademik ve sosyal açıdan başarılı olurlar, iki dilliliği ve sosyokültürel entegrasyonu destekleyen okullar ve aileler, çocukların yeni sosyal çevreye uyumunu kolaylaştırır (Brisk, 2006). Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere çocuklar ana dillerini ve toplumun dilini kullanmaya devam ettikçe iki dilliliklerini sürdürebilirler, eğer birini kullanmazsa dil kaybı olabilir. Ancak iki dile de değer verip geliştirirlerse yeni sosyal çevreye uyumları kolaylaşır.

Dil ediniminde ve öğrenilmesinde ailenin çok önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Aktif ve bilinçli olarak öğrenciyi dili öğrenmesi için teşvik eden ebeveynler, çocuğun dil öğrenme performansını izler ve bu rolü oynadığı ölçüde başarıyı artırmaya çalışır yani; ebeveyn çocuğu gözetler ve ödevini yaptığından emin olur, onu iyi yapması için teşvik eder ve genel olarak başarısını pekiştirir (Gardner, 1968). Ebeveynler, çocuklarının yeni kelimeler ve yapılar edinmelerine yardımcı olmak için çeşitli stratejiler ve yönlendirmeler kullandı (Mushi, 2000). Tüm ebeveynler, okulun çocuklarının yeni İngilizce kelimeler edinmesi üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu, ancak ailenin genel olarak dil edinimini ve gelişimini beslemede önemli bir rol oynadığını belirtti (Mushi, 2000). Dil ediniminde ebeveyn desteği çok önemlidir ve ebeveynlere verilen eğitim çocuğun dil öğrenmesine büyük katkı sağlar (Yalcin ve Demirekin, 2021). Erken çocukluk, çocukların dışarıdan gelen tüm uyaranlara en açık oldukları, büyümeleri ve gelişmeleri için en kritik dönemdir, bu dönemde

ailelere verilecek iyi bir eğitim, çocukların sağlıklı büyüme ve gelişmeleri için gerekli ortamı sağlayabilir (Yalcin ve Demirekin, 2021). Erken yaşta dil öğretiminde sadece öğretmenler tarafından öğretim yapılması yeterli değildir, dil ile ilgili etkinlikler ev ortamında da yapılmalıdır çünkü ebeveynlerle yapılan dil etkinlikleri, çocuğun dil öğrenimini pekiştirir (Yalcin ve Demirekin, 2021). Görülüyor ki çocuğun dili öğrenmesinde aktif rol oynayan ebeveynler, öğrenime katkı sağlamaktadır.

Ailelerin dil öğretiminde çocuklara nasıl davrandığının çocukların öğrenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bir ailede başarılı bir şekilde yetişmiş ve iyi eğitim almış çocuklara sahip olabilmek için anne babanın çok önemli olduğu ve çocukların yetiştirilmesinde ve eğitiminde kilit rol oynayan bazı unsurlara dikkat etmeleri gerekmektedir (Ceka ve Murati, 2016). Birincisi, ailede anne ve babanın asli görevi çocuklarının eğitimi ve yetiştirilmesi iken, çocukların asli vazifesi daha çok ve düzgün ders çalışmaktır bu amaçla uygun bir öğrenme ve çalışmanın kural ve ilkelerine dayalı olarak nasıl çalışacaklarının iyi bir şekilde öğretilmesi gerekir (Ceka ve Murati, 2016). Özellikle, ebeveynler çocukların özerkliğini desteklediğinde, sürece dahil olduğunda ve bir yapı sağladığında, çocukların okulda büyük olasılıkla özerk motivasyon göstermeleri muhtemeldir ayrıca bu tür etkiler, ebeveynliğin çocukların motivasyonel niteliklerini etkilediği ve bunlardan etkilendiği çift yönlü bir süreç olarak işlev görüyor gibi görünmektedir (Grolnick, 2009). Ebeveynlerin çocukların öğrenimine katılımı yalnızca öğrenme çıktılarına etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme motivasyonunu, dikkati, görevde ısrarı, alıcı kelime dağarcığını ve sınıftaki davranış sorunlarını da etkiler (Menheere ve Hooge, 2010). Anlaşılabacağı üzere ailenin çocuğun eğitime katılımı ve davranışları çocuğun başarısı ve öğrenmesi üzerinde etkiye sahiptir.

2.4. İki Dilli Çocukların Dil Gelişimlerinde Dijital İçerikler

Teknoloji kullanımının hayatın her anında olduğu ve hayatı kolaylaştırdığı bilinmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte dijital içerikler iki dilli çocuklara öğrenmede kolaylıklar sağlamaktadır, teknolojinin kullanımı, sınıflarda güçlü iki dilli eğitim biçimlerini tanıtmanın etkili bir yolu olabilir, böylece azınlık dili çocukları için özel programlar oluşturmanın ve öğretmenler için özel eğitim sağlamanın doğrudan maliyeti olmaksızın güçlü iki dilli eğitim biçimlerinin faydalarının tümünü veya çoğunu elde etmek mümkündür (Bourguet, 2006). Teknoloji aynı zamanda tek bir sınıfta çok çeşitli dillere ve çocuklara hitap etmeyi mümkün kılabilir ve azınlık dil aileleri ile okullar arasındaki iletişimi geliştirmeye katkıda bulunabilir (Bourguet, 2006). Kaliteli iki dilli eğitim programları, öğrencileri

akademik beklentileri karşılamada destekler ve bu yenilikçi teknoloji kullanımı, öğretme ve öğrenme için yeni yollar sunar (Gomez, 2019). İki dilli içerik, öğretmenlerin ve öğrencilerin belirli yeterliliklerin bireysel olarak oluşturulması için küçük modüller olarak öğrenme içeriğini hazırlamak üzere içerik tabanlarından, internetten ve diğer dijital eğitim teknolojilerinden yararlanmalarına olanak tanıyan yeniden kullanılabilir öğrenme içeriğine dayanmaktadır (Pavlasak, 2010). Açıkça belirtildiği üzere iki dilli eğitimde dijital içeriklerin kullanımı maliyetinin düşük olması ve zaman tasarrufu sağlaması ve yenilikçi yollara teşvik etmesi nedeniyle tercih edilmektedir.

Teknolojinin ulaşılabilir olmasıyla iki dilliği geliştirmeye ve desteklemeye yönelik birçok internet sitesi ortaya çıkmıştır. Örnek vermek gerekirse;

Raising Bilingual Kids & Little Global Citizens (<https://bilingualkidspot.com/>)

Bilingual Kidspot, iki dilli çocuklar ve küçük küresel vatandaşlar yetiştirmek isteyen ebeveynler için pratik tavsiyeler sunan bilgilendirici bir web sitesi ve blogdur. Sitenin içeriğinde iki dillilik ve iki dilli çocuk yetiştirmeyle alakalı içeriklere ulaşabilirsiniz.

Growing Up Bilingual (<https://growingupbilingual.com/>)

Growing up Bilingual çocuklarını iki dilli yetiştirmeyi amaçlayan ailenin serüveni üzerine kurulu bir blog sitesidir. Sitenin içeriğinde iki dilli çocuklar için gerekli kaynaklara ve tavsiyelere ulaşılabilir. Aile sıklıkla seyahat etmekte ve bunları içerik olarak paylaşmaktadır. İki dilli yaşam ve günlük aile hayatlarıyla ilgili paylaşımlar bulunmaktadır.

Bilingual Monkeys (<https://bilingualmonkeys.com/about/>)

Bilingual Monkeys birden fazla dilde yetenekli çocuklar yetiştirmek isteyen meşgul ebeveynler için stratejiler ve destek sunar. Uzun yıllar iki dilli ve çok dilli çocuklarla çalışmış bir eğitimci ve ebeveyn tarafından oluşturulan bu site, bu zorluğu daha büyük bir başarıyla aşmaya ve yol boyunca daha fazla keyif almaya yardımcı olacak pratik fikirler veriyor.

2.5. Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

Almanya'da yaşayan Türk nüfusunun yıllar içinde her alanda gelişme gösterdiği söylenebilir. Başarılı iş insanlarının çoğu Türk asıllıdır, çoğu birinci ama esas olarak ikinci kuşak entelektüeller, politikacılar, sanatçılar, öğretmenler, öğrenciler vb. olarak sosyal hareketlilik sağlamaktadır (Pott, 2001). Eski Türk misafir işçilerin düşük statüsü ve Almanya'daki Türk nüfusunun çoğunun durumu ve bireysel aile geçmişleri ile karşılaştırıldığında, yüksek başarı gösterenlerin yukarı doğru hareketliliği gerçekten belirgindir (Pott, 2001). Yaygın sosyal eşitsizliklerle karakterize edilen Türk azınlığın genel

durumu göz önüne alındığında başarılı Türk insanı büyük önem taşımaktadır, bu insanlar göçmenlerin hareketlilik süreçlerine öncülük etmekle kalmaz, aynı zamanda hem Türk azınlığı hem de Alman çoğunluk için bir örnek oluşturur (Pott, 2001). Ama aynı zamanda Almanya'daki Türk ve göçmen azınlık çıkarlarını gözetme konusunda diğer azınlık üyelerinden çok daha güçlü bir konumdalar (Pott, 2001). Eğitimi genel olarak düşünüldüğünde Türk nüfusunun nitelikli eğitime doğru eğilim gösterdiği görülmektedir ancak eğitimi düşük aile ortamından gelen gençler günlük yaşama ve eğitim sistemine uyum sağlayamamaktadır (Başkurt, 2009). Eğitim düzeylerinin düşük olması nedeniyle nitelikli eleman olarak bir işe girme konusunda da sıkıntılar yaşamakta olan gençler, işsiz olmaları, ailesi ve Alman toplumuyla kimlik sorunu yaşamaları nedeniyle olumsuz yönelimlere başvurmaya başlamaktadır (Başkurt, 2009). Türkçe dilinin öğretimine ilişkin problemler Türkleri endişelendirmekte asimilasyon korkusuyla içlerine kapanmalarına neden olmaktadır (Başkurt, 2009). Almanya'daki Türkler için sosyo-ekonomik durumun zorlukları, ikamet ve çalışmalarının yasal çerçevesine yansımıştır, 2002'de Almanya'daki Türkler, yüksek oranda yerleşik, kalıcı bir yabancılar grubu oluşturuyordu, ancak bu statü, en iyi ihtimalle, ikamet statülerine yalnızca kısmen yansıdı buna ek olarak Türklerin vatandaşlığa alınma seviyeleri ancak son zamanlarda arttı ve henüz Almanya'da yaşayan resmi "yabancıların" sayısında önemli bir azalmaya katkıda bulunmak için yeterli sayıda Türk vatandaşının tam olarak yasal olarak dahil edilmesini sağlamadı (Green, 2003). Görünen o ki Almanya'da yaşayan Türk nüfusu zamanla olumlu yönde gelişme gösterse de nitelikli eğitim alamayan kesim asimilasyon korkusu ile içine kapanmaktadır.

Almanya'da hatırı sayılır bir Türk nüfusu olduğu bilinen bir gerçektir. Almanya'da yaşayan Türkler için kısıtlı olsa Türkçe eğitimi olanağı sağlanmaktadır, Almanya, Avrupa'da en fazla Türk göçmenin yaşadığı ülkedir (Söhn ve Özcan, 2006). Eğitim, göçmenlerin ve onların çocuklarının başarılı bir sosyo-ekonomik entegrasyonu için temel ön koşul olduğundan sonuçlar endişe vericidir (Söhn ve Özcan, 2006). Türk çocukları, okul eğitiminin farklı aşamalarında kendilerini olumsuz konumlarda buluyorlar ve akademik yeterlilikleri, PISA gibi uluslararası araştırmalarda ortalamanın altındadır bunun başlıca nedeni; ortalama bir Türk öğrencinin düşük sosyo-ekonomik durumu ve Almanca dil eksiklikleridir, Alman eğitim sistemi, ana dili olmayan ve toplumsal eşitsizliği yeniden üretme eğilimi gösteren çocuklara yeterli dil eğitimi sağlamakta başarısız oluyor (Söhn ve Özcan, 2006). Alman okullarında yabancı dil eğitiminin bir parçası olarak öğretilen uzun bir geleneğe sahip olan İtalyanca, İspanyolca veya Rusça gibi Avrupa ulusal dillerinin aksine Türkçe veya Arapça gibi dillerin okul müfredatına entegrasyonunda daha büyük zorluklarla

karşılaşılmaktadır, bu diller için yapılan yeni sınıflandırma yeterli öğretmen eğitime, uygun öğrenme materyallerine veya dil değerlendirme araçlarına katkıda bulunmamaktadır (Olfert ve Schmitz, 2018). Ana dil öğreniminin uygulanması, yasal gereklilikler nedeniyle ilk ve orta öğretimde kısıtlanırken yüksek öğretim düzeyinde bu tür resmi gereklilik ortadan kalkar, bazı üniversite dil merkezleri şu anda ekonomik olarak ilgili dillere odaklanırken ve Çince veya Japonca gibi prestijli yabancı dillerde kurslar sunarken, diğerleri de azınlıkların dillerinde kurslar açmıştır (Olfert ve Schmitz, 2018). Üniversite dil programlarının ortak noktası, genellikle miras ve yabancı diller arasında hiçbir ayırım yapılmamasıdır, ancak son zamanlarda bazı üniversite dil merkezleri, bu "yeniden öğrenenleri" farklı ön koşullara sahip belirli bir dil öğrenen grup olarak tanımladı ve azınlık öğrencileri için özel miras dil kursları düzenlemeye başladı ve bu sınıfların ana hedefleri, miras dilinde okuryazarlık elde etmek ve profesyonel yaşam için miras dil becerilerini genişletmektir, bu tür resmi olarak onaylanmış yeterliliklere sahip olmak işgücü piyasasında avantajlı olabilir (Olfert ve Schmitz, 2018). Bavyera ana dili okullarında, yetersiz eğitim almış öğretmenler görev yapmaktadır, Türk öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Alman toplumu, kültürü hatta Almanca dilinde bile deneyimi yoktur (Beck, 1999). Bu okullara atanan Almanca öğretmenlerinin çoğu, ikinci dil olarak Almanca konusunda özel bir eğitim almamış ve standart ders planlarını Türk çocuklarının dil ihtiyaçlarına göre uyarlayamamıştır, Bavyera okulları da Türkçe kursunu Almanca ile koordine eden özel bir müfredat geliştirmemiştir (Beck, 1999). Öğrencilerin Almanca ders yükleri kademeli olarak arttıkça, hem Almanca becerileri hem de konu alanlarındaki bilgileri Alman öğretmenlerin beklentilerinin oldukça gerisinde kalmıştı, böyle bir düzenleme okul sınavlarında başarılarını arttırmak için faydalı olmamıştı (Beck, 1999). Açıklamalardan anlaşılacağı üzere Almanya'da yaşayan Türk çocukları Alman eğitim sistemine dahil edilmekte ancak gerek Almanca bilgilerindeki yetersizlik gerekse öğretmen faktörlü olumsuzluklar nedeniyle eğitim hayatlarında başarısızlıkla karşılaşmaktadır.

Almanya'da yaşayan Türkler için Türkçe ve Türk kültürü dersi fırsatı sunulduğu söylenebilir. Almanya'da yaşayan ilk ve orta dereceli okullara devam eden çocukların birçoğu ülkede kalacak, bir kısmı ise anne babalarının ülkesine dönecektir (Sağlam, 1990). Her iki grup içinde ana dili Türkçeyi unutmamak ve geliştirmek çok önemlidir. Bu yüzden Almanya'daki eyaletlerde ilk ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında Almanca zorunlu derslere ek olarak Türkçe ve Türk kültürü dersleri yapılmaktadır (Sağlam, 1990). Berlin'de yabancı dil olarak kabul edilen Türkçe dersleri Alman okul idaresi sorumluluğunda ana dili olarak verilmektedir, Bremen ve Hannover'de de Alman okul idaresi tarafından göçmen çocuklara ana dili dersi verilmektedir (Hancı Yanar, 2020). 90'lı yıllarda göçmen

çocukların ana dillerinin de yer alacağı iki dilli sınıflar açılmıştır, böylelikle geniş çaplı iki dilli eğitim sunmak amaçlanmıştır. (Hancı Yanar, 2020). Bu modele örnek olarak 1993'ten beri Wolsburg şehrinde ve Berlin'de kurulan Devlet Avrupa Okulları (Staatliche Europaschulen) verilebilir, Berlin'de bu okul sisteminde Alman-İngiliz, Alman-Fransız okulu, iki Alman-Türk ve dört Alman-Yunan okulu eğitim vermektedir (Hancı Yanar, 2020). Aynı şekilde Hamburg'da da iki dilli Alman-Türk, Alman-İtalyan, Alman-İspanyol ve Alman-Portekiz sınıfları bulunmaktadır (Hancı Yanar, 2020). Türkçe ve Türk kültürü dersleri bu dersi almak isteyen öğrencilere haftada 2 saat seçmeli olarak sunulmaktadır, dersin açılması için okul idaresine sınıf düzeyi fark etmeksizin 12 velinin dilekçe vermesi gerekmektedir, bu programda iki ders iç içe geçmiş bir biçimde yer alır (Hancı Yanar, 2020). Türkçe ve Türk kültürünün anlatılması için 1960'lı yıllardan günümüze kadar Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Bilgisi, Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmiş ve öğretim programları hazırlanmıştır, program 2018 yılında güncellenmiş 2019 yılında programa dört temel dil becerisi okuma, yazma, dinleme, konuşma eklenmiştir ve bu programa göre sekiz ders kitabı sınıf seviyelerine göre geliştirilmiştir (Büyükkız, Yıldız ve Kızdırıcı, 2021).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve kullanma süreçlerinde aileler için dijital öğrenme içeriğinin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, eylem planının hazırlanma süreci, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiziyle ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ailelerinin çocuklarına Türkçe öğretme ve çocukların Türkçe öğrenme rollerini belirlemek amacıyla yapılan bu tez, durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Durum çalışması yöntemi, belirli bir olayı, gruptaki bireylerin, olayın ortamının ve ilişkilerin karmaşıklığını anlamak amacıyla derinlemesine incelemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 2009). Bu tezin durum çalışmasıyla desenlenmesinin birçok sebebi bulunmaktadır. Bu sebepler şu şekilde sıralanabilir:

- Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ailelerinin Türkçe öğretme ve çocukların Türkçe öğrenme rollerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada durum çalışması yöntemi bu karmaşık ilişkileri ve süreçleri anlamak için uygun bir seçenektir. Türkçe öğretimi ve öğrenimi sürecini etkileyen faktörleri anlamak için bu derinlemesine inceleme önemlidir.
- Bu çalışma, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ailelerinin Türkçe öğretme ve çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini farklı bakış açılarından değerlendirmeyi hedeflemektedir. Çocukların ve ailelerin bakış açılarından bilgi elde edilmesi bu araştırmaya zenginlik ve derinlik katmaktadır.
- Bu çalışma, Türk çocuklarına Türkçe öğretme sürecinde kullanılan etkili yöntemleri, zorlukları ve başarıları belirlemeyi amaçladığından, durum çalışması yöntemi bu alanda değerli bilgiler sağlayabilir.

Durum çalışması yöntemine yönelik farklı sınıflandırmalar yapılmıştır (Bassegy, 1999; Merriam, 1998; Stake, 2005; Yin, 1984). Bu çalışmada Yin'in durum çalışmasına yönelik döngüsü temel alınmıştır. Ona göre durum çalışması kendi içinde sürekli tekrar eden doğrusal

bir süreçtir ve sırasıyla planlama, tasarlama, hazırlık, veri toplama, analiz, paylaşma süreçlerinden oluşur. Bu süreçlere yönelik bu tezde şu işlemler yapılmıştır:

- Planlama: Bu aşama için alan yazın taraması yapılmıştır. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarına yönelik ve onların ailelerine yönelik öğrenme, öğretme rollerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple böyle bir çalışmanın durum çalışmasından hareketle kendi sınırlılığı içinde ortaya koyulmasına karar verilmiştir.
- Hazırlık: Bu aşamada için veri toplama araçları geliştirilmiş. Etik kurul izinleri alınmış ve veri kaynağı olacak uygun katılımcılar belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla iki farklı veri kaynağından veriler elde edilmiştir.
- Analiz: Bu aşama için hem çocuklardan hem de ailelerinden toplanan veriler analiz edilmiştir. Bu işlem yapılırken içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Böylece ulaşılan temalarla öğrenme ve öğretme rolleri ortaya koyulmuştur. Temalardan hareketle web sitesi geliştirilmiştir. Geliştirilen içerikte öğrenme rolleri ve özellikleri ile öğretme rolleri ve özellikleri sunulmuştur. Bununla birlikte Türk çocuklarının temel dil becerilerini geliştirmek için ne tür materyaller ve yaklaşımlar sergilenmesi gerektiğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.
- Paylaşma: Bu aşamada geliştirilen web sitesinin benzer özelliklere sahip ama farklı bir katılımcı grupta pilot uygulaması yapılmıştır. Ailelerle web sitesi paylaşılmış ve onlar için uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Dönütlerden hareketle web sitesinin son hali verilmiştir.

Sonuç olarak, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ailelerinin çocuklarına Türkçe öğretme ve çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini derinlemesine anlamak amacıyla durum çalışması yöntemi seçilmiştir. Bu yöntem, Türkçe kullanımındaki karmaşık ilişkileri ve süreçleri incelemek, Türkçe öğrenme ve kullanma sürecinde ailelerle olan gerçek ilişkileri anlamak, farklı bakış açılarından bilgi elde etmek, uygulamada yararlı bilgiler elde etmek, ailelere rehberlik edecek ve çocuklara da katkı sağlayacak dijital içeriği geliştirmek için uygun bir desendir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ailelerinin çocuklarına Türkçe öğretme ve çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini incelemek amacıyla bir durum çalışması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, iki gruptan oluşmaktadır. İlk grup 30 ebeveyn ve 30 öğrenciden oluşmaktadır. Bu grupta durum tespiti yapılmış ve

gruptan dijital içerik için gerekli bilgiler elde edilmiştir. Katılımcılar belirlenirken ölçüt örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklem için araştırmacı tarafından belirlenen ölçütler şunlardır:

Aileler:

- Almanya'da yaşamaları ve Türk kökenli olmaları: Ebeveynlerin Türk kökenli olmaları, çocuklarına Türk kültürü ve dilini aktarmak amacıyla Türkçe öğretimine önem verme olasılığını artırır.
- En az bir çocuğunun ilköğretim çağında olması: Ebeveynlerin, çocuklarına Türkçe öğretme sürecine aktif olarak dahil olmaları ve deneyimlerini paylaşmaları çalışmanın amacı açısından önemlidir.
- Çocuklarına Türkçe öğretme konusunda aktif olarak çaba sarf etmeleri: Ebeveynlerin, çocuklarına Türkçe öğretmek için çeşitli yöntemler ve kaynaklar kullanmaları; bu konuda aktif bir rol üstlenmeleri önemlidir.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları ve ailelere ulaşılabilirlik.

Öğrenciler:

- Almanya'da yaşamaları ve Türk kökenli olmaları: Öğrencilerin Türk kökenli olmaları, Türkçe öğrenme süreci ve deneyimlerini araştırmak açısından önemlidir.
- İlköğretim çağında olmaları: Çalışmanın odak noktası Türkçe öğrenme sürecidir, bu nedenle ilköğretim çağındaki öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.
- Türkçe öğrenme sürecinde aktif olarak yer almaları: Öğrencilerin, Türkçe derslerine katılmaları, Türkçe materyalleri kullanmaları veya Türkçe öğrenme deneyimlerini paylaşabilecek düzeyde Türkçe bilgisine sahip olmaları beklenmektedir.

Çalışmaya katılmaya gönüllü olmaları ve ailelere ulaşılabilirlik.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	İki dillilik durumu	Aile
Ö1	10	Kadın	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö2	15	Kadın	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö3	14	Erkek	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö4	10	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö5	12	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö6	16	Kadın	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö7	12	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö8	10	Erkek	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö9	12	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö10	17	Kadın	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö11	7	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö12	17	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö13	14	Kadın	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö14	17	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö15	9	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö16	9	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö17	9	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö18	8	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö19	17	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö20	6	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö21	17	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö22	6	Kadın	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö23	9	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö24	11	Erkek	Türkçe ve Almanca	Baba
Ö25	14	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö26	9	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö27	9	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö28	10	Erkek	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö29	12	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne
Ö30	13	Kadın	Türkçe ve Almanca	Anne

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplam 30 tane katılımcı ile çalışılmıştır. katılımcıların yaşları 6 ile 17 arasında değişmektedir. Yoğunluklu olarak 9 ve 17 yaş katılımcılar bulunmaktadır. Bu katılımcıların 17 tanesi kadın, 13 tanesi erkektir. Bütün katılımcılar sınırlılıklarda belirtildiği üzere iki dillidir. İki dillilik durumu ise Almancaya ve Türkçeye hakim olmalarıdır. Bu katılımcıların aileleriyle görüşüldüğünde ise daha çok anne katılımının baba katılımına göre daha çok olduğu görülmektedir. Bu durum annenin çocuğun eğitiminde daha çok sorumlu olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci bölümünde dijital içeriğin kullanılabilirliğini ve anlaşılabilirliğini denetlemek için seçilen katılımcılar ise 8 kişiden oluşmaktadır. 4 kadın 4 erkekten oluşan bu katılımcıların birinci grupla aynı özellikleri taşıyan aileler olmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde bu 8 aileye ilişkin veriler sunulurken K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8 şeklinde kodlar verilerek atıfta bulunulmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Tez süreci boyunca üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Tablo 2’de her bir araştırma sorusuna yönelik veri toplama araçlarının ve veri kaynaklarının bilgileri yer almaktadır:

Tablo 2. Araştırma sorularına göre veri toplama araçları

Araştırma sorusu	Veri toplama aracı	Veri kaynağı
Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme rolleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Almanya’da yaşayan 30 Türk aile
Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocukların ailelerinin çocuklarının Türkçe öğrenmesinde sergilediği tutum ve davranışlarına nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Almanya’da yaşayan iki dilli 30 Türk çocuğu
Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme süreçlerinde aileler için dijital öğrenme içeriğinin kullanılabilirliği nasıldır?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Almanya’da yaşayan 8 Türk aile

Tablo 2’de yer alan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme rollerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu: İlk olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde sergiledikleri roller formun amacı olarak belirlenmiştir. Formda hangi konuların ele alınacağı ve hangi alanlara odaklanılacağı belirlenmiştir. Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi kullanımı konuları oluşturmuştur. Formda açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular, soru türü olarak belirlenmiştir. Türkçe soruların dilinin anlaşılır olması önemsenmiş ve çocukların yaşlarına,

dil becerilerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Soruların çalışmanın amacına hizmet edip etmediğini belirlemek için 3 alan uzmanından görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının kapsam geçerliğine yönelik dönütleri dikkate alınarak form düzenlenmiştir. Ardından formun kullanılabilirliği için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrası formun son hali verilmiştir. Toplam 13 sorudan oluşan formun son hali EK 1' de yer almaktadır.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukların ailelerinin çocuklarının Türkçe öğrenmesinde sergilediği tutum ve davranışlarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu: Bu formun veri kaynağı ailelerdir. Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme rollerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formundaki geçerlik ve güvenirlik süreçlerinin aynısı bu formun geliştirilme sürecinde de uygulanmıştır. Formun kullanılabilirliği için 30 Türk ailesi ile görüşülmüş ve son hali verilmiştir. Bu formdaki sorular, öğrenci rollerini belirleme soruları ile tutarlıdır. Bu şekilde geliştirilmesinin sebebi, öğrenme ve öğretme rollerindeki farklılık, benzerlikleri net olarak ortaya koymaktır. Bu form da toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Formun son hali EK 2'de yer almaktadır.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme süreçlerinde aileler için geliştirilen dijital öğrenme içeriğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu:

Bu formun veri kaynağı ailelerdir. Bu veri kaynağını oluşturan aileler, “Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme rollerine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu” için belirlenen katılımcılarla benzer özelliklere sahiptir, fakat tamamen farklı kişilerdir. Formun amacı, belirlenen aile ve öğrenci rolleri doğrultusunda geliştirilen dijital öğrenme içeriğinin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri belirlemektir. Bu formun geçerlik ve güvenirlik süreçlerinde yukarıda yer alan iki formun süreçlerinin aynısı gerçekleştirilmiştir. Formun kullanılabilirliği için 8 Türk ailesi ile görüşülmüş ve son hali verilmiştir. Bu formdaki sorular, öğrenci rollerini belirleme soruları ile tutarlıdır. Bu şekilde geliştirilmesinin sebebi, öğrenme ve aile desteği rollerindeki farklılıkları, benzerlikleri net olarak ortaya koymaktır. Bu form, toplam 5 ana soru, 20 sondalı sorudan oluşmaktadır. Formun son hali EK 3'te yer almaktadır.

3.4. Veri Analizi

Bu çalışmanın verileri içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinin seçilme sebebi, rollere ilişkin detaylı ve sınıflanmış verilere ulaşmak istenmesidir. Çalışmada elde edilen verilerin doğrulanması ve karşılaştırılması amacıyla Miles ve Huberman tarafından (1994) geliştirilen güvenilirlik formülü uygulanmıştır. Güvenirlik hesaplamasında kodlama güvenilirliği %90 düzeyinde belirlenmiştir. Bununla birlikte tezin geçerliği arttırmak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ile ilgili durumlara dikkat edilmiştir: (Guba, 1981). Tezin inandırıcılığını sağlamak adına kullanılan kaynakların güvenilir kaynaklar olmasına özen gösterilmiştir. Öncelikli olarak iki dillilik, Almanya’da Türkçe öğretimi ile ilgili güvenilir araştırma makaleleri, bilimsel dergiler, akademik kitaplar ve akademik kuruluşların yayınlarından yararlanılmıştır. Bu şekilde, tezinizin dayandığı bilimsel temel güçlendirilmeye çalışılmıştır. Tezin problem durumu, yöntemi, veri toplama aracı ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde anlatılarak aktarılabilirlik güçlendirilmiştir. Araştırmanın güvenilmeye layık olabilmesi amacıyla Almanya’da yaşayan Türk çocukları için geliştirilen görüşme formu soruları, aileleri için geliştirilen görüşme formu soruları tutarlı bir şekilde oluşturulmuştur. Böylece iki farklı açıdan aynı durum belirlenmeye çalışılmıştır. Tezde elde edilen görüşler, doğrudan alıntılarla bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu veriler sunulurken içerik analizinde yer aldığı kodla birlikte verilerek somutlaştırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tezin, bu bölümünde katılımcı öğrencilerden ve ailelerinden elde edilen verilerin bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca aileler için geliştirilmiş olan dijital içeriğe yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1. Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Öğrenme Rollerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde katılımcı öğrencilere yönelik bulgulardan hareketle 8 farklı öğrenci rolüne ulaşılmıştır. Bu roller sırasıyla istekli öğrenci, işbirlikçi öğrenci, ilgisiz öğrenci, sorumluluk sahibi öğrenci, alan bağımlı öğrenci, bireysel öğrenen öğrenci, özgürlükçü öğrenci, aktif öğrenci olarak belirlenmiştir. Bu bölümde bu rollere yönelik içerik analizine sırasıyla yer verilmektedir. Tablo 3'te istekli öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 3. İstekli öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	F
İstekli öğrenci	Etkinliklerin önemi	Etkinliklerin olumlu katkısı	27
		Yazmayı geliştirici uygulamalar	14
		Anlama becerisini geliştirici etkinlikler	4
	Anlama ve anlatma becerilerine yönelik inançlar	Anlatma becerilerine olumlu tavır	12
		Anlama becerilerine olumlu tavır	8
		İletişime olumlu katkı	6
	Kişisel değerlendirme	Öz değerlendirme	14
		Bireysel çaba	6
	Ailenin etkisi	Ailenin desteğinin olumlu etkisi	16
		Aile katılımlı çalışmalar	4
	Materyalin yeri	Materyal içeriğinin etkisi	10
		Materyalin olumlu katkısı	6
		Materyallere olumsuz tutum	2

Tablo 3'te görüleceği üzere istekli öğrenci teması, 5 farklı kategori, 17 koddan oluşmaktadır. İlk kategori olan “etkinliklerin önemi” ($f=45$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 3'te görülen "etkinliklerin olumlu katkısı", "yazmayı geliştirici uygulamalar", anlama becerisini geliştirici etkinlikler" kodlarına yönelik görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Genelde Türkçe -Almanca iki dilli yazılan kitapları tercih ederim. Böylece hem iki dili ayırt edebilme olanağım oluyor hem de iki dili de kurallarına uygun olarak öğrenebiliyorum. " (Ö6, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkiye'den aldığımız etkinlik kitaplarını kullanırız. Harfleri yazma çalışması yapıyoruz. " (Ö22, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Dinleme en severek yaptığım etkinlik. Annemle Türkçe dizi ve filmler izleriz. İzlerken Türkçe sohbetler de ederiz. " (Ö19 yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Etkinliklerin önemine yönelik kodlardan anlaşılacağı gibi katılımcılar dört temel becerilerini geliştirmek için gerekli etkinlikleri uygulamakta ve istedik sonuçlara ulaşmaktadır. Tablo 3'te yer alan " anlama ve anlatma becerilerine yönelik inançlar " ($f=26$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 3'te görülen "anlatma becerilerine olumlu tavır", "anlama becerilerine olumlu tavır", "iletişime olumlu katkı" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Türkçe yazmanın Türkiye'de işime yarayacağını düşünüyorum. Almanya'da çok kullanmıyorum zaten ama yine de yazma etkinliklerini severek yapıyorum. Eğer hatalarım olursa annem kontrol eder düzeltmemde yardımcı olur. " (Ö23, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Okuma becerimi geliştirmenin gerekli olduğunu bilirim. Bununla ilgili yeterli bilgim var, okumak dili öğrenmede etkili bir yoldur. " (Ö13, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Her zaman olmasa da bazen hatalarımdan doğrusunu öğrenmiş oluyorum. Sosyal hayatımda çeşitlilik sağlamama yardımcı olur. " (Ö12, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda yer alan kodlarda görüldüğü üzere katılımcılar anlama ve anlatma becerilerine karşı olumlu tutum sergilemekte ve bu becerilerini geliştirmek için gerekli çalışmaları yapmaktadır. Yaptıkları çalışmalar iletişim becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. "Kişisel değerlendirme" kategorisinde ($f=20$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Öz değerlendirme", "bireysel çaba" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Gayet yeterli olduğumu düşünüyorum. Rahat Türkçe konuşabilirim. " (Ö16, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Etkili iletişim kurmanın en önemli yolu konuşmaktır. Konuşarak hızlıca iletişim kurabilirim, isteklerimi iletebilirim. Bunun için bende aktif çalışmalar yaparım. " (Ö1, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kişisel değerlendirme kategorisini oluşturan kodlarda belirtildiği üzere katılımcılar öğrenme sürecinde kendilerinin süreçte nasıl davrandıklarını belirtmekte ve Türkçeyi öğrenmek için gerekli çabayı göstermektedir. Diğer kategori, "ailenin etkisi" (f=20) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 3'te görülen "aile katılımlı çalışmalar", "ailenin desteğinin olumlu etkisi" kodlarına yönelik görüşleri sırasıyla şu şekildedir:

"Evde Türkçe konuşmaya özen gösteririz. Türkçe konuşurken Almanca kelimeler kullanmamaya çalışırız. Türkçeyi iyi konuşmamı sağladı. " (Ö24, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Destek istersem anneme ya da babama sorabilirim. Sorularımı cevapsız bırakmazlar. " (Ö5, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda yer alan ailenin etkisi kategorisini oluşturan kodlardan yapılan senteze göre katılımcılar aile desteği ile öğrenmelerini iyi seviyelere taşımaktadır. Bu destek onların ihtiyacı olan öğrenme ortamlarına ulaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bunu takip eden kategori, "materyalin yeri" (f=18) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Materyal içeriğinin etkisi", "materyallere olumsuz tutum", "materyalin olumlu katkısı" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Annem sevdiğim karakterlerin olduğu kitapları alır. Onları okumaya çalışırız. Aldığımız kitapları severim" (Ö11, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Babamın seçtiği filmler, belgeseller ve haber programları oluyor. Aslında haber programları çok hoşuma gitmiyor. Anlamak zor ve eğlenceli değil genelde filmler tercihimdir. " (Ö13, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Genelde arkadaşlarım mesajlarımı ve sosyal medya içeriklerini okurum. Bunları eğlenceli buluyorum. Hem de günlük hayatta kullanabileceğim dile ulaşmama yardımcı oluyor. " (Ö19, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki materyalin yeri kategorisindeki kodlarda görüldüğü gibi kullanılan materyalin içeriği çocuğun uygulama isteğini arttırmaktadır. Materyal ilgi ve isteğine uygun değilse çocuk kullanmak istememekte ve öğrenmesi sekteye uğramaktadır. Ancak çocuğa uygun materyal seçimi öğrenmenin etkili olarak gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Tablo 4' te işbirlikçi öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 4. İşbirlikçi öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	f
İşbirlikçi öğrenci	Dili öğrenmeye yönelik çalışmalar	Bireysel Sorumluluk ve Değerlendirilebilirlik	26
		Geleneksel etkinliklere olumsuz tutum	3
		İhtiyaç duymama	3
	Aileyle birlikte karar verme	Birlikte öğrenme etkinlikleri	7
		Etkileşimli materyal tercihi ve katkısı	6
	Aile tutumları	Aileyle etkileşimli çalışma	10
		Ailenin ilgisiz tutumu	3
	Öğrenme süreci	Anlama ve anlatma becerilerini aktif kullanma	8
		Yazmaya ilgisiz tutum	4
	Kişisel değerlendirme	Kendini değerlendirme	10

Tablo 4'te görüleceği üzere işbirlikçi öğrenci teması altında 5 farklı kategori, 10 kod belirlenmiştir. İlk kategori olan “Dili öğrenmeye yönelik çalışmalar” ($f=32$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 4'te görülen "bireysel sorumluluk ve değerlendirilebilirlik", "geleneksel etkinliklere olumsuz tutum", "ihtiyaç duymama" kodlara yönelik görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Türkiye'ye gittiğimde sevdiğim kitapları alıyorum. Bu kitaplar yeni kelimeler öğrenmeme yardımcı oluyor. Okuma çalışması yaptıkça Türkçeden uzaklaşmamış oluyorum. " (Ö2, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Bazen annemle akrabalarımıza mektup yazarız. Ama mektup yazmak çok eskide kalan bir şey pek hoşuma gitmiyor. " (Ö4, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Belki yazmaya ihtiyacım olsa öğrenmek için çaba gösterebilirim ama hiç ihtiyacım olmuyor. " (Ö4, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlar incelendiğinde öğrencinin de söz hakkının olduğu etkinliklere karşı olumlu tutum görülmektedir. Öğrenciye baskıcı bir tavırla yaptırılan etkinliklerde öğrenciler, olumsuz tavır sergilemektedir ve öğrenmesini ihtiyacına yönelik planlamaktadır. Sıradaki kategori "aileyle birlikte karar verme" ($f=13$) altında 2 farklı kodu içinde barındırmaktadır. "Birlikte öğrenme etkinlikleri", "etkileşimli materyal tercihi ve katkısı " kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla verilmektedir:

" Ailemle Türkçe konuşuyoruz, tatillerde de her sene Türkiye'ye gidiyoruz. Ayrıca burada Türk arkadaşlarım ve akrabalarımız var. Türkçeden uzak değilim. Türkçe konuşmayla

alakalı bir sıkıntım yok, herhangi bir sorun yaşamam. " (Ö2, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Annem tatilde Türkiye ye gittiğimizde istediğimiz kitap ve dergileri alır. Genelde sevdiğim şeyleri seçmeme izin verir. Kendi istediğim okuma materyallerini alınca okumak daha zevkli oluyor. " (Ö4, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlarda açıkça belirtildiği üzere aileyle birlikte öğrenme çalışmaları yapılmaktadır ve materyal seçimine birlikte karar vermektedirler. "Aile tutumları " kategorisi ($f=13$) altında 2 farklı koda rastlanmaktadır. "Aileyle etkileşimli çalışma", "ailenin ilgisiz tutumu" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda görülmektedir:

"Türkçe konuşmamın gelişmesi için ailem elinden geleni yapar. Benimle evde hep Türkçe konuşurlar. " (Ö4, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Ailem yazma konusunda beni çok zorlamaz. Bu konuda biraz ilgisizler diyebilirim. " (Ö2, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki kodlarda görüldüğü üzere ailenin dile önem vermesi ve teşvik etmesi çocuğu da öğrenmeye istekli kılmaktadır. Ailenin ilgisiz tavrı ise öğrenme için bir çaba gösterilmemesine neden olmaktadır. Öğrenme süreci ($f=11$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Anlama ve anlatma becerilerini aktif kullanma", "yazmaya ilgisiz tutum" kodlarına yönelik örnek görüşler şöyledir:

"Türkçe dinlemeyi severim ve eğlenceli bulurum. Bence dinleme becerisi dili anlamada çok önemli. " (Ö2, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmayı çok kullanmadığım için pek öğrenmek istemiyorum. " (Ö4, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlarda görüldüğü üzerine anlama becerilerine yönelik yapılan çalışmalar ve kullanılan materyaller beceriye karşı olumlu tutum gelişmesine yardımcı olmaktadır. Yazma becerisine karşı olumsuz tutum dikkat çekmektedir. Son kategori olan "kişisel değerlendirme" ($f=10$) 1 kodu içinde barındırmaktadır. "Kendini değerlendirme" koduna ait örnek görüş şöyle belirtilmektedir:

"Süreçte diğer becerilere göre daha pasifim. Yazma çalışmaları için çok çaba harcamam. " (Ö2, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kendini değerlendirme görüşü incelendiğinde çocuğun öğrenirken kendini nasıl gördüğü konusunda bilgi sahibi olduğunu belirtmektedir. Tablo 5'te ilgisiz öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 5. İlgisiz öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	f
İlgisiz öğrenci	Bireysel değerlendirme	Kendini yeterli görme	19
		Etkinliği dikkate almama	15
		Görsel ve işitsel medyaya olumlu tutum	11
		Öğrenmeye isteksizlik	6
	İsteksizlik ve iletişim becerileri	Çalışma isteksizliği	23
		Bireysel değerlendirme	9
		İletişim becerilerinde başarı	6
		Ailenin yeri	15
	Ailenin yeri	Ailenin zaman zaman ilgisiz olması	8
		Ailenin Türkçeyi önemli görmesi	7
		Materyale karşı tutumlar	14
		Günlük hayattaki materyalleri kullanma	6
	Motivasyonun etkisi	Çaba göstermeme	3
		Çocuğun motivasyonunun düşük olması	7
		Türkçe anlamaya katkı	5

Tablo 5'te görüleceği üzere ilgisiz öğrenci teması, 5 farklı kategori, 18 koddan oluşmaktadır. İlk kategori olan “bireysel değerlendirme” ($f=51$) altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 5’te görülen "kendini yeterli görme", "etkinliği dikkate almama", "görsel ve işitsel medyaya olumlu tutum", "öğrenmeye isteksizlik" kodlara yönelik görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Türkçe yazılanları rahat bir şekilde seslendirip anlayabilirim. " (Ö12, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Annemle mektup yazarız. Bazen yeni kelimeler öğrenebiliyorum. " (Ö21, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe televizyon ve radyo kanallarını dinlemeyi severim. Türkçe anlamamın gelişmesine de yardımcı olur. " (Ö21, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Okuma çalışmaları yapmadığım için herhangi bir materyal kullanmıyoruz. Ancak gördüğüm yazıları kısmen okuyabiliyorum. Bazen okuduğumu anlamakta güçlük çekiyorum. Çünkü sürekli okuma yapmadığım ve etkin olarak Türkçe kullanmadığım için bilmediğim kelime çok oluyor. " (Ö24, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda yer alan etkinliklerin önemi kategorisini oluşturan kodlardan anlaşılabileceği üzere öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan etkinlikler iletişim becerisine olumlu katkı sağlamaktadır. Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinlikler olumlu sonuçlanmaktadır ancak bu etkinlikler yeterli yapılmadığında öğrenme

etkili bir biçimde gerçekleşmemektedir. Sıradaki kategori "isteksizlik ve iletişim becerileri" ($f=38$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Çalışma isteksizliği", "bireysel değerlendirme", "iletişim becerilerinde başarı" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla verilmektedir:

"Türkçe okumayı sevmem. Öğrenmek için bir çabam yoktur. Zaten Türkçe okurken de çok zorlanıyorum. " (Ö7, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Gayet aktif ve bu beceride başarılıyım. " (Ö21, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Çevremde Türkçe konuşulduğunda söylenenleri anlayabilirim. " (Ö24, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

İsteksizlik ve iletişim becerileri kategorisindeki görüşlerde belirtildiği üzere ilgi ve istek seviyesinin düşük olduğu durumlarda öğrenmek için gerekli çalışmalar yapılmamakta, öğrenme gerçekleşmemektedir. Anlama ve anlatma becerilerindeki seviyesini bilip ona göre kendini değerlendirmesi öğrenme sürecinde nasıl yol alacağına yardım etmekte ve sahip olduğu bilgi üzerine ekleme yapmasına destek olmaktadır. Diğer bir kategori olan "ailenin yeri" ($f=30$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Ailenin destekleyici olması", "ailenin zaman zaman ilgisiz olması", "ailenin Türkçeyi önemli görmesi" kodlarına yönelik görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Anlamadığım şeyleri aileden birine sorup cevap alabilirim. Sorularımı cevapsız bırakmazlar, yardımcı olmaya heveslidirler. " (Ö12, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"İlgisiz, umursamaz. " (Ö7, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Evde her zaman Türkçe konuşuyoruz, buna çok önem veriyoruz. " (Ö21, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlardan da anlaşılabacağı üzere ailenin desteği öğrenmeyi güçlendirmekte, ilgisiz aile tutumu ise olumsuz yönde etkilemektedir. Aile katılımıyla yapılan etkinlikler çocuğun daha hevesli ve ilgili olmasını sağlamaktadır. "Materyale karşı tutumlar" kategorisine yönelik ($f=23$) 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Materyallere ilginin düşük olması", "günlük hayattaki materyalleri kullanma", "çaba göstermeme" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Okulda derslerde kullandığımız materyaller vardı annem bu konuda çok fazla çaba harcardı benim hoşuma gidecek renkli, resimli kitapları okumam için bana alırdı. Bu kitaplar genelde hoşuma giderdi biraz okumaya çalışırdım. " (Ö12, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Türkçe televizyon kanallarını izlerim, oradaki dizi ve filmleri takip ederim. " (Ö7, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmayı öğrenmek için bir materyal kullanmıyorum. Bunun için bir çalışmam yok." (Ö24, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Materyale karşı tutumlar kategorisindeki kodlardan da anlaşılacağı üzere çocuğun ilgi ve isteğine uygun materyal seçimi çocuğun çalışma isteğini arttırdığından dolayı materyal seçiminde çocuğa söz hakkı vermek gerekmektedir. Aksi takdirde materyale karşı olumsuz tutum sergileyip dili öğrenmeyi bırakmaktadır. "Motivasyonun etkisi" kategorisinde ($f=12$) 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Çocuğun motivasyonunun düşük olması", "Türkçe anlamaya katkı" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Türkçe okumayı sevmem. Öğrenmek için bir çabam yoktur. Zaten Türkçe okurken de çok zorlanıyorum. " (Ö7, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe televizyon ve radyo kanallarını dinlemeyi severim. Türkçe anlamamın gelişmesine de yardımcı olur. " (Ö21, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda görülen "motivasyonun etkisi" kategorisindeki kodlara bakıldığında çocuğun okumayı öğrenmeye karşı motivasyonu düşüktür bu yüzden öğrenmek istememektedir. Ancak dinlemeye karşı yeterli motivasyona sahip olduğu için beceriyi edinmek istemektedir. Tablo 6'da sorumluluk sahibi öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 6. Sorumluluk sahibi öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	f
Sorumluluk sahibi öğrenci	Öğrenme sorumluluğu	Etkinlikleri uygulamada bilinçli olma	34
		Özgüvenli olma	23
		Kendi öğrenme sorumluluğuna sahip olma	5
	Bireysel çaba	Öğrenmesi için gerekli çalışmalara katılma	28
		İlgisinin yüksek olması	20
	Çalışma yöntemleri	Ailesinin desteğini önemseme	24
		Bireysel olarak çalışmalar yapma	11
	Kullanılan materyaller	Materyal seçimine katılma	13
		Sorumlulukları yerine getirme	10
		Otantik materyallerin katkısı	6
	Öğrenme istekliliği	Dili öğrenme sorumluluğu alma	11
		Bireysel olarak çaba gösterme	11

Tablo 6'da belirtildiği üzere sorumluluk sahibi öğrenci teması, 5 farklı kategori, 15 koddan oluşmaktadır. İlk kategori olan "öğrenme sorumluluğu" ($f=72$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 6'da görülen "etkinlikleri uygulamada bilinçli olma", "özgüvenli olma",

"kendi öğrenme sorumluluğuna sahip olma" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekildedir:

"Türkçe kaynakları anlayarak okuyabilirim. " (Ö8, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Ailemle, Türkçe konuşan kişilerle çok rahat iletişim kurabilirim. Anlamakta güçlük çekmem, strese girmem. " (Ö14, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçeyi algılamam gelişti. Bir sürü yeni kelime öğrendim. Öğrendiğim bazı kelimeleri annem bile bilmiyor. " (Ö15, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda bulunan öğrenme sorumluluğu kategorisindeki kodlarda görüldüğü üzere dili öğrenme bilincine sahip olan öğrenciler, özgüvenleri yüksek bir şekilde kendi öğrenme sorumluluklarını almaktadır. Sıradaki kategori "bireysel çaba" (f=48) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Öğrenmesi için gerekli çalışmalara katılma", "ilgisinin yüksek olması" kodlarına yönelik görüşleri sırasıyla şöyledir:

"Kitap okurum ve okuldaki Türkçe derslerine katılırım. Okuma ve anlama kapasitem gelişir. Yeni kelimeler öğrendiğim için kelime hazinem de gelişiyor " (Ö18, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe konuşmak benim için zor değildir. Severe kullanırım. Bu yüzden çok aktif olarak kendimi tanımlayabilirim. " (Ö20, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenme sorumluluğuna sahip olan bireyler nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda kendileri hakkında fikir sahibi oldukları için kendi öğrenme süreçlerini uygun şekilde planlama ve uygulama becerilerine sahip olmaktadır. Diğer bir kategori "çalışma yöntemleri " (f=35) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Ailesinin desteğini önemseme", "bireysel olarak çalışmalar yapma" kodlarına yönelik görüşler sırasıyla şu şekilde örneklendirilebilir:

"Ailem okuldaki Türkçe derslerine katılmam için beni destekler. Öğretmenimin rehberliğinde ilerlememi sağlarlar. " (Ö29, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Genelde okuldaki Türkçe derslerindeki okuma etkinlikleri takip ederim. Evde de kendim kitap okuma çalışmaları yaparım. Süreçte ailem destekleyici ve yardımcıdır " (Ö8, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Çalışma yöntemleri kategorisindeki kodlara göre çocuk aile desteğini önemsemekte ve kendi isteği ile ona sunulan etkinliklere katılım sağlamaktadır. Bir diğer kategori olan "kullanılan materyaller" (f=29) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Materyal seçimine katılma", "sorumlulukları yerine getirme", "otantik materyallerin katkısı" kodlarına yönelik görüşler sırasıyla şu şekilde gösterilebilir:

"Evde okunan gazete ve kitaplar Türkçedir. Annem kitap evinden yaşıma uygun kitapları ve materyalleri alır. Genelde benim seçmeme izin verir. " (Ö20, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kitap okurum ve okuldaki Türkçe derslerine katılırım. Evde okuma kitaplarımı okulda öğretmenimin verdiği metinleri okurum. " (Ö18, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Genelde günlük hayatta duyduğum Türkçe sohbetler çoğunluktadır. Aile içinde Türkçe konuşulduğu için sürekli Türkçe sohbetler ya da konuşmalar içindeyim. Bu materyalleri yeterli olduğunu düşünüyorum. " (Ö8, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşıldığı üzere materyalleri ilgiye göre günlük hayatın içinden seçmek tercih edilmekte ve öğrenmede okul desteğinden yardım alınmaktadır. Bir diğer kategori olan "öğrenme istekliliği" (f=22) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Dili öğrenme sorumluluğu alma", "bireysel olarak çaba gösterme" kodlarına yönelik görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Çok önemli bir şey olduğunu düşünüyorum çünkü her çocuk kendi diline sahip olmalı ve öğrenmeli. Bu bizim kendimizi tanımamız için önemlidir. Türkçe kaynakları tercüme olmadan okumak tam anlamıyla onları anlamamıza da yardımcı olur. " (Ö14, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe yazabiliyorum. En çok okuldaki etkinlikler işime yarıyor. Yazmayı seviyorum ve daha da geliştirmek için çaba gösteriyorum. " (Ö15, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Öğrenme istekliliğine yönelik görüşlerde belirtildiği üzere birey dili öğrenmek için gerekli adımları atmaktadır. Tablo 7'de alan bağımlı öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 7. Alan bağımlı öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	f
Alan Öğrenci	Bağımlı Planlanmış eğitime katılma	Kendine verilen materyalleri kullanma	15
		Türkçeyi aktif kullanma	6
	Sorumlu öğretici isteği	Ailenin onayını bekleme	6
		Öğrenmeyi planlayacak kişi isteği	4
		Ailenin desteğine ihtiyaç	2
		Aile desteği ile materyal seçimi	8
	Materyal edinimi	İlgi çekici materyal isteği	3
		Etkili iletişim için Türkçe öğrenme isteği	6
		Öğrenme desteğine ihtiyaç	2
	Sınırları belirlenmiş öğretim	Günlük yaşamın katkısı	2
		Öğreticiye bağımlılık	1
		Bireysellik	4
	Bağımlı öğrenme	Kendine güven	2
		Aileye koşulsuz güven	2

Tablo 7'de görüldüğü üzere alan bağımlı öğrenci temasında 5 farklı kategori 14 kod yer almaktadır. İlk kategori olan "planlanmış eğitime katılma" ($f=21$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 7'de görülen "kendine verilen materyalleri kullanma", "Türkçeyi aktif kullanma" kodlarına yönelik görüşler sırasıyla şu şekilde örneklenmektedir:

"Türkçe kitaplar ve dergiler okumaya çalışırım. Okuma ve anlama hızım geliyor. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Konuşmam geliştikçe Türkçeyi daha akıcı bir şekilde konuşmaya başladım. Aksanım biraz daha düzeliyor. " (Ö17, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Planlanmış eğitime katılma kategorisindeki kodlarda belirtildiği üzere yapılan etkinlikler öğrenmeye katkı sağlamakta ve gözle görülür bir şekilde iletişim becerilerine olumlu olarak yansımaktadır. "Sorumlu öğretici isteği" kategorisi ($f=12$) altında 3 farklı kodla karşılaşılmıştır. "Ailenin onayını bekleme", "öğrenmeyi planlayacak kişi isteği", "ailenin desteğine ihtiyaç" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla şu şekilde görülmektedir:

"Türkçe okumayı öğrenmek isterim ama bazen biraz zorlanıyorum. Annemle birlikte okumaya çalışırım. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmayı öğrenmek daha zor çok çalışmak ve vakit harcamak lazım. Bir de tek başıma yapamam annem ya da bir öğretmenimin olması gerekir. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe dergi ve gazeteleri okurum. Okurken ailemden yardım istediğim oluyor. Ailem yardımcı olmaya heveslidir. Sorularımı yanıtsız bırakmazlar. " (Ö17, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlerde açıkça belirtildiği üzere çocuk etkinliklerde zorlandığında aile desteğine ihtiyaç duymakta ve aile katılımıyla etkinlikleri tamamlamak istemektedir. Katkı sağlamak ve gözle görülür bir şekilde iletişim becerilerine olumlu olarak yansımaktadır. "Materyal edinimi" kategorisi ($f=11$) altında 2 farklı kod yer almaktadır. "Aile desteği ile materyal seçimi", "ilgi çekici materyal isteği" kodlarına yönelik örnek görüşler olarak şunlardır:

"Genelde benim isteklerime uygun kitapları ailemle alırsız. Kullandığımız materyalleri seviyorum bana katkı sağladığını düşünüyorum. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe gazeteleri okuyorum. Çünkü gazete okumayı seviyorum ilginç haberler olabiliyor. " (Ö17, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda yer alan materyal edinimi kategorisini oluşturan kodlardan anlaşılabileceği üzere materyal seçiminde çocuğun seçim yapmasına fırsat verilmekte, günlük yaşamın akışında karşılarına çıkan materyallerden yararlanılmaktadır. Sıradaki kategori "sınırları belirlenmiş öğretim" ($f=10$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Etkili iletişim için Türkçe öğrenme isteği", "öğrenme desteğine ihtiyaç", "günlük yaşamın katkısı" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıdaki gibidir:

"Türkçe konuşmayı öğrenmek ailemle ve akrabalarım ile iletişim kurmak için önemlidir. Ayrıca Türkçe konuşmayı iyi öğrenebilirim kendi kültürümüzü de öğrenebilirim. Bunun için bana hazırlanan çalışmaları uygulayacağım" (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmayı öğrenmek daha zor çok çalışmak ve vakit harcamak lazım. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Günlük konuşmaları dinlediğim için benim de günlük hayatta kullandığım Türkçenin gelişmesine katkı sağlıyor. " (Ö17, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Sınırları belirlenmiş öğretim kategorisindeki kodlarda belirtilene göre öğrenme için gerekli olan düzenlemeler sorumlu öğretici tarafından organize edilip bireye sunulursa birey öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Son olarak "bağımlı öğrenme" kategorisi incelendiğinde ($f=8$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Öğreticiye bağımlılık", "bireysellik", "aileye koşulsuz güven" kodlarına yönelik görüşlere örnek olarak şunlar verilebilir:

"Yeterince çaba gösteriyorum. Ailemin benim için aldığı kitapları okumaya çalışırım. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Dinleme becerisinde kendimi daha bağımsız görüyorum. Çok fazla ailemin desteğine ihtiyaç duymam. " (Ö17, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazma için çok çaba harcamam. Annem isterse bazen onunla etkinlikler yaparız ya da o bana mesaj yazdığında Türkçe yazarak cevap veririm. " (Ö9, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda yer alan görüşlere bakıldığında alan bağımlı öğrenciler ailesinin onun için seçtiği materyalleri koşulsuzca kabul eder ve kullanır. İlgi seviyesinin düşük olduğu durumlarda çok fazla çaba harcamamakta, dışarıdan zorlama olmazsa öğrenmeyi akışına bırakmaktadır. Tablo 8'de bireysel öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 8. Bireysel öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	f
Bireysel öğrenci	Çalışmada bireysellik	Bireysel olarak çalışabilme	4
		Bireysel tercih	4
		Kendini değerlendirme	3
		Kendi hızında ilerleme	3
	Türkçe öğrenme ortamları	Günlük yaşamdan öğrenme	4
		Sosyalleşmeye katkı	4
		İhtiyaca yönelik öğrenme	2
		Aile desteğini önemsememe	6
	Kendi öğrenmesini planlama		
	Bireysel materyal seçimi	Materyal seçiminde tek olma	4
	İletişim becerilerini değerlendirme	Beceriye gerekli görmeme	3
		İletişimine olumlu katkı	1

Tablo 8'de görüldüğü üzere bireysel öğrenen öğrenci temasında 5 kategori 11 koda ulaşılmıştır. İlk kategori olan "çalışmada bireysellik" (f=14) altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 8'de görülen "bireysel olarak çalışabilme", "bireysel tercih", "kendini değerlendirme", "kendi hızında ilerleme" kodlarına yönelik görüşleri sırasıyla şu şekilde örneklendirilebilir:

"Türkçe okuma öğrenmeyi kendim başarabilirim. Zaten biraz bilgim var bunun için ailemin çok fazla yardımına ihtiyacım yok. Genelde gazete ve dergi okumayı seviyorum. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazma becerimi geliştirmek için herhangi bir çabam yoktur. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Pasif. Yazmamı geliştirmek için hiçbir çabam yoktur." (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Aktif bir dinleyiciyim. Bağımsız çalışan ve özgüvenli " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kişisel değerlendirme kategorisindeki görüşlerden anlaşılacağı üzere bireysel öğrenciler genelde bireysel olarak çalışmak istemektedir. İlgi ve isteklerinin eksik olduğu durumlarda öğrenme sekteye uğramaktadır. Öğrenme süreçlerini değerlendirerek kendilerine uygun öğrenme yöntemini belirlemektedir. "Etkinliklerin önemi" ($f=10$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Etkinliklerin olumlu katkısı", "iletişime olumlu etkisi", "etkinliklerin olumsuz katkısı" kodlarına yönelik örnek görüşler şu şekildedir:

" Evde Türkçe sohbet ediyoruz. Gün içinde yaşadıklarımı ailemle Türkçe paylaşıyorum. Türkçe konuşma pratiği yapmış oluyorum. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Çevremdekilerle daha kaliteli bir iletişim kurmama yardımcı olur. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe yazmayı öğrenmeye karşı hiçbir ilgim yok. İhtiyacım olduğunu düşünmüyorum günlük yaşamımda da Türkçe yazmam. Bu yüzden bunun için çaba harcamanın gereksiz olduğunu düşünüyorum. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlerden anlaşılacağı üzere istekle yapılan etkinlikler öğrenmeye ve iletişime olumlu katkı sağlamakta, ilginin olmadığı durumlarda etkinliklere karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Sıradaki kategori "ailenin etkisi" ($f=6$) altında 1 koda ulaşılmıştır. "Kendi öğrenmesini planlama " koduna yönelik örnek görüş aşağıda yer almaktadır:

"Ailem desteğe ihtiyaç duyduğumda bana yardımcı olmak ister. Ama ben bireysel olarak çalışmayı tercih ederim. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda verilen kodda görüldüğü üzere aile desteğinin olduğu durumlarda bile çocuk bireysel çalışmayı tercih etmektedir. Bir diğer kategori olan "bireysel materyal seçimi" kategorisi ($f=4$) altında 1 koda ulaşılmıştır. "Materyal seçiminde tek olma" koduna yönelik örnek görüş şu şekildedir:

"Türkçe gazete ve dergileri okurum. Bunların bana okumada yeterince yardımcı olacağını düşünüyorum. Materyallerimi de kendim seçmeyi tercih ederim. Ailemin istediği şeyleri okumaktan hoşlanmam. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Alıntıdan anlaşılacağı üzere kendi ilgisine uygun materyal seçimi yapan bireysel öğrenci, öğrenmesini olumlu yönde etkiler. "İletişim becerilerini değerlendirme" kategorisi ($f=4$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Beceriye gerekli görmeme", "iletişimine olumlu katkı" kodlarına yönelik örnek görüşler şöyledir:

"Türkçe yazmayı öğrenmeye karşı hiçbir ilgim yok. İhtiyacım olduğunu düşünmüyorum günlük yaşamımda da Türkçe yazmam. Bu yüzden bunun için çaba harcamanın gereksiz olduğunu düşünüyorum. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Dinlemeyi gerekli görüyorum, severek uyguladığım bir beceri. Yaşamımda bana çok yardımcı olacağını biliyorum. Çünkü karşımdakini dinleyip anlamadan konuşmam. " (Ö10, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda verilen kodlara göre yazma becerisini gereksiz görülmede ve yeterli çalışma yapılmamaktadır. Ancak dinleme becerisi için durum tam tersi yöndedir. Tablo 9' da özgürlükçü öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 9. Özgürlükçü öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	F
Özgürlükçü öğrenci	Kararlarda özgür olma	Bağımsız anlamaya katkısı	12
		Özgür seçimler	11
		Materyal seçiminde özgür olma	10
		İsteksiz davranma	5
	Etkinliklerin etkisi	Özgüvene etki	24
		Aile seçimlerine karşı hoşnutsuzluk	6
		Aile faktörü	10
	Aile faktörü	Baskıcı aile tavrına olumsuz tutum	10
		Ailenin destekleyici olması	9
	Materyal içeriği	Materyal seçiminde teknolojinin yararı	14
		İlgisine yönelik olma	3
		Öğrenme sürecine karar verme	7
		Yardımsız dili anlama isteği	5

Tablo 9'da belirtildiği üzere özgürlükçü öğrenci temasında 5 farklı kategoride 13 koda ulaşılmıştır. İlk kategori olan "kararlarda özgür olma" (f=38) altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 9'da görülen "bağımsız anlamaya katkısı", "özgür seçimler", "materyal seçiminde özgür olma", "isteksiz davranma" kodlarına yönelik görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

"Türkçe okumayı öğrenmek gördüğüm materyalleri anlamam açısından önemlidir. " (Ö28, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kendim yazma çalışmaları yaparım. Bunları kendi isteğim doğrultusunda canım istediğinde yaparım. " (Ö28 yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kendi seçtiğim etkinlikler daha eğlenceli oluyor ve sıkılmadan öğrenmeme yardımcı oluyor. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Okuma becerisini geliştirmek için kendim çok çaba göstermiyorum. Genelde çekimser kalıyorum. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kararlarda özgür olma kategorisindeki kodlara bakıldığında Türkçe öğrenmeye karşı olumlu ve olumsuz tutumlar sergilendiği, öğrencinin kendi isteği ile yaptığı seçimlerin öğrenmesini desteklediği görülmektedir. Diğer kategori olan "etkinliklerin önemi" ($f=30$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Özgüvene etki", "aile seçimlerine karşı hoşnutsuzluk" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla verilmektedir:

"Karşıma Türkçe bir kaynak çıktığında anlamakta sıkıntı yaşamam. Bazen çevremdekilere yardımcı olurum. Bu hoşuma gider. " (Ö28, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Ailemin seçtiği etkinlikleri uygularız. Onlar bu etkinliklerin eğlenceli olduğunu benim hoşuma gittiğini düşünüyor ama ben çok hoşlanmam. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlardan anlaşılacağı üzere yapılan etkinlikler Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır ancak öğrencinin söz hakkı olmadığı etkinliklere karşı olumsuz tutum sergilenmekte ve isteyerek uygulanmamaktadır. Sıradaki kategori "aile faktörü" ($f=19$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Baskıcı aile tavrına olumsuz tutum", "ailenin destekleyici olması" kodlarını örnekleyen görüşler şu şekildedir:

"Ailemin yazmayı öğrenmem konusunda ısrarcı olması hoşuma gitmez. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Özellikle annem bana örnek olur. Birlikte okuma saatleri yaparız. Benimle o da okuma yapar. Çocukken bana hikayeler okurdu. " (Ö28, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında ısrarcı, baskıcı aile tutumunun öğrenmeye katkı sağlamadığı, destekleyici ve rehber aile tutumunun öğrenmeyi desteklediği görülmektedir. "Materyal içeriği " ($f=17$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Materyal seçiminde teknolojinin yararı", "ilgisine yönelik olma" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda verilmektedir:

" Türkçe internet sitelerinden bir şeyler okuyoruz bunu Türkçe kitap okumaktan daha eğlenceli buluyorum. Okuduğumda bazı yeni kelimeler öğreniyorum, konuşurken kolaylık sağlıyor. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Genelde ilgimi çeken materyalleri okumak isterim. Sevmediğim şeyleri okumaya çalışınca sıkılıyorum. " (Ö28, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Görüşleri kısaca özetlemek gerekirse istenilen materyaller kullanıldığında öğrenme gerçekleşmekte, yanlış materyal seçiminde öğrenme gerçekleşmemekte, dile olan ilgi azalmaktadır. "Öğrenme sürecine karar verme" ($f=12$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "Bireysel değerlendirme", "yardımsız dili anlama isteği" kodlarına yönelik görüşleri şunlardır:

"İşime yarayacağını düşünmüyorum. O yüzden yazma çalışmasıyla ilgili herhangi bir çaba göstermiyorum. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Dinlemenin gerekli olduğunu düşünüyorum. Türkiye'ye gittiğimde bana söylenenleri anlamam kolaylaşıyor. " (Ö3, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Öğrenme sürecine karar verme kategorisindeki kodlara göre özgürlükçü bireyler dili öğrenirken öğrenmek istediklerine kendileri karar vermektedir. Çalışmalarına bu kararlarına göre devam etmektedir. Tablo 10' da aktif öğrenci görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 10. Aktif öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	F
Aktif Öğrenci	Öğrenmede aktif olma	Öğrenmede aktif rol alma	19
		Dili etkili öğrenme	18
	Aile faktörü	Ailenin rehber olmasını destekleme	13
		Baskıcı aile tavrını istememe	8
		Öğrenmeyi pekiştirme	6
		Öğrenmeye istekli olma	24
	İsteğin etkisi	Öğretici ve eğlendirici materyal tercihi	13
		İhtiyaca yönelik öğrenme	6
	Materyal tercihi	Dili anlamayı gerekli görme	5
		Yazma becerisini değerlendirme	5
		Öğrendiklerini uygulama	2

Tablo 10'da belirtildiği üzere özgürlükçü aktif öğrenci temasında 5 farklı kategoriye ve 11 koda ulaşılmıştır. İlk kategori olan “öğrenmede aktif olma” ($f=37$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 10'da görülen "öğrenmede aktif rol alma", "dili etkili öğrenme" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda sıralanmaktadır:

"Kendimde konuşarak pratik yapmaya çalışırım. Çünkü ne kadar kullanırsam o kadar rahat öğrenebilirim diye düşünüyorum. " (Ö26, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yeni kelimeler ve kullanımlar öğrenebiliyorum. " (Ö27, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Örnek ifadelerden anlaşılacağı üzere aktif öğrenciler öğrenme sürecinin her aşamasında istekle çalışmakta ve dili öğrenmeye çalışmaktadır. "Aile faktörü" kategorisinde ($f=27$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Ailenin rehber olmasını destekleme", "baskıcı aile tavrını istememe", "öğrenmeyi pekiştirme" kodlarına yönelik örnek görüşler şöyledir:

"Türkçe dinleme becerimin gelişmesine destek olurlar. Anlamam için yardımcı olurlar. Bana rehberdirler. " (Ö26, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Aslında yazmayı pek sevmiyorum. Türkçede bazı harfler değişik, Almancadan farklı. Bu yüzden yazarken zorlanıyorum. Yazma çalışması yapmak istemiyorum ama annem ısrar ediyor. " (Ö27, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Annemle sesli okuma yaptığımızda kelimelerin telaffuzlarına çalışmış oluyorum. " (Ö27, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlarda belirtildiği üzere aile desteğiyle yapılan aile katılımlı çalışmalar dili öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Ailenin olumsuz tutumları öğrenmeyi sekteye uğratmakta, çocuğun ilgi seviyesini düşürmektedir. İsteğin etkisi kategorisi ($f=24$) altında 1 koda ulaşılmıştır. "Öğrenmeye istekli olma" koduna yönelik örnek görüş aşağıda verilmektedir:

"Yeterince aktifim ve öğrenmek için gerekli çalışmaları yaparım. " (Ö26, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda belirtilen koda göre bireyin kişisel çabası ve aktifliği, öğrenme seviyesini etkilemektedir. "Materyal tercihi " kategorisi ($f=29$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır.

"Öğretici ve eğlendirici materyal tercihi", "ihtiyaca yönelik öğrenme" kodlarına verilen örnek görüşler sırasıyla belirtilmektedir:

"Her beceride olduğu gibi bu beceride de annem hem eğlendirici hem öğretici materyalleri kullanımına sunar. " (Ö27, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe yazmayı kullanmam, bana gerekli olduğunu düşünmüyorum. Sadece adımları, soyadımı içeren bazı bilgileri yazsam yeterli diye düşünüyorum. " (Ö26, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Materyal tercihi kategorisindeki kodlara göre çocuğun materyal seçiminde etkin olarak rol alması onun materyale karşı tutumunu etkilemektedir ve ihtiyaç duymadığı becerileri öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergilemektedir. Diğer bir kategori olan "dil becerilerine yönelik tutumlar" ($f=12$) altında 3 koda ulaşılmıştır. "Dili anlamayı gerekli görme", "yazma becerisini değerlendirme", "öğrendiklerini uygulama" kodlarına yönelik örnek görüşler şunlardır:

"Okumayı seviyorum, bu yüzden Türkçe kaynakları da okumanın anlamının önemli olduğunu düşünüyorum. " (Ö27 yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Aslında yazmayı pek sevmiyorum. Türkçede bazı harfler değişik, Almancadan farklı. Bu yüzden yazarken zorlanıyorum." (Ö27, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Gerekli ve önemlidir. Çünkü özellikle ailelerimiz genelde iletişimi dili olarak Türkçeyi tercih eder. " (Ö26, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda verilen kodlara göre aktif öğrenciler genellikle dil becerilerine yönelik olumlu tutum sergilemektedir. Çünkü problemleri çözmeye çalışıp ve öğrendiklerini uygulayan kişiliktedirler.

4.2. Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ailelerinin Öğrenmede Sergilediği Tutum ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bulgularından hareketle bu bölümde 4 farklı aile rolüne ulaşılmıştır. Bu roller sırasıyla rehber ve demokratik aile, otoriter aile, serbest aile ve ilgili aile olarak belirlenmiştir. Bu bölümde bu rollere yönelik içerik analizine yer verilmiştir. Tablo 11'de rehber ve demokratik aile görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 11. Rehber ve demokratik aile görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	F
Rehber ve Demokratik Aile	Ailenin katkısı	Çocuğun öğrenmesini destekleme	77
		Öğrenmeye fazla dahil olma	4
	Çocuğa görelik	Çocuğun öğrenmeye ilgili tavrı	26
		Çocuğu Türkçeye teşvik etme	24
		Türkçeye ihtiyaç olduğunu destekleme	20
		Materyal seçiminde çocuğa söz hakkı	10
	Öğrenmeyi destekleme	İlgiye ve seviyeye uygun materyal seçimi	36
		Çocuğun öğrenmesini değerlendirme	27
	Uygun materyal edinimi	Seçilen materyalleri değerlendirme	60
	Rehber olma	Etkinliklerle destek olma	18
		Ana dili öğreniminde yol gösterici olma	14

Tablo 11'de görüldüğü üzere "rehber ve demokratik ebeveyn" teması, 5 farklı kategoride, 11 koddan oluşmaktadır. İlk kategori olan "ailenin katkısı" ($f=81$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 11'de görülen "çocuğun öğrenmesini destekleme", "öğrenmeye fazla dahil olma" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda sıralanmaktadır:

"Çocuğumu sıkmadan onun seveceği materyalleri seçerek Türkçe okumayı öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bunu yaparken birlikte ortak seçimler yaptığımızda olur seçimlerinde ona yardımcı olmaya çalışırım, destek olurum." (Ö1'in ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Konuşma becerisinde daha kontrolcü ve hataları düzeltici roldeyim. Bu tavrım çocuğum üzerinde biraz baskı kuruyor olabilir. " (Ö5'in ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlere göre ailenin destekleyici tutumu çocuğun öğrenmesinin her aşamasında yer almaktadır. Sergilenen olumsuz tutumlara karşı ailenin farkındalığı bulunmakta ve bu konuda öz eleştiri yapmaktadır. "Çocuğa görelilik" kategorisi ($f=80$) altında 4 farklı koda ulaşılmıştır. "Çocuğun öğrenmeye ilgili tavrı", "çocuğu Türkçeye teşvik etme", "Türkçeye ihtiyaç olduğunu destekleme", "materyal seçiminde çocuğa söz hakkı" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla verilmektedir:

" Çok ilgiliydi, kitaplardan kendi kendine öğrendi. Kendisi hep merak ettiği şeyleri öğrendi. " (Ö6'nın ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Çocuğum zaten doğası gereği ana dili olan Türkçeyi biz ailesinden öğrendi ama güzel bir dille ve güzel bir aksanla konuşması için Türkçe derslerine katılması ve kendini geliştirmesi daha iyi olur kanaatindeyim. " (Ö8'in ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"İhtiyacı olacağını düşündüğüm için Türkçe okumayı bilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü Türkiye ile bağlarımız kopmadı, iletişimimiz devam ediyor. " (Ö24'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Materyalleri seçerken genelde onun ilgisini çeken şeyleri seçmeye çalışıyorum. Çünkü sevmediği şeylere karşı olumsuz bir tutum sergileyebiliyor. " (Ö22'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Çocuğa görelilik" kategorisindeki kodlara göre çocuğun ve ailenin Türkçeye karşı olumlu tutum sergilemesi ve çocuğa uygun materyal seçmesi iletişime olumlu katkılar sağlamakta, öğrenmeyi güçleştiren etmenleri ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır. "Öğrenmeyi destekleme " kategorisinde ($f=63$) altında 2 farklı koda ulaşılmıştır. "İlgiye ve seviyeye uygun materyal seçimi", "çocuğun öğrenmesini değerlendirme" kodlarına yönelik verilen örnek görüşler şu şekildedir:

"Seviyesine uygun çocuk okuma kitapları alırsınız. Bu kitapların renkli ve resimli olmasına dikkat ederiz. Birlikte kitap okuma çalışmaları yaparsınız " (Ö11'in ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Rahat bir şekilde Türkçe yazabilir, hata oranı düşüktür. " (Ö14'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Görüşlerde belirtildiği üzere Türkçeyi öğrenmek için seçilen çocuğun ilgisine ve seviyesine uygun materyaller, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Sıradaki kategori

"uygun materyal edinimi " ($f=60$) altında 1 koda sahiptir. "Seçilen materyalleri değerlendirme" koduna yönelik örnek görüş aşağıda belirtilmiştir:

" Aldığımız kitaplar onun ilgi ve isteklerine uygundur. Okumada sıkıntısı olmadığı için kullandığımız materyallerin yeterli olduğunu, içerik olarak uygun olduğunu düşünüyorum. " (Ö16'nın ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

İfade de açıkça belirtildiği üzere materyalin etkisinin artması için bireye uygun olması belirtilmektedir. "Rehber olma" kategorisi ($f=32$) altında 2 farklı kodu barındırmaktadır. "Etkinliklerle destek olma", "ana dili öğreniminde yol gösterici olma" kodları şu görüşlerle örneklendirilebilir:

"Türkçe dinlemesinin gerekli olduğu kanaatindeyim. Ona bu süreçte rehberlik ederim, istekleri doğrultusunda etkinlikler düzenlemeye çalışırım. " (Ö17'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe ana dilimizdir, bu yüzden onu her yönüyle öğrenmesi önemlidir. Türkçede farklı harfler olduğu için, onları da kullanmasını bilmesi, Türkçe kelimeleri doğru yazması çok önemli. " (Ö18'in ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Rehber olma kategorisindeki kodlara bakıldığında rehber ve demokratik aileler öğrenmeyi gerçekleştirmek için çocuğu çalışmalarında desteklemekte ve ana dilini öğrenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Tablo 12' de otoriter aile görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 12. Otoriter aile görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	F
Otoriter Aile	Ailenin öğrenme sürecinde tavrı	Ailenin rol model olması	21
		İçeriği çocuğa sormadan seçme	20
		Materyal seçiminde çocuğu önemsememe	4
	Ailenin öğrenmeyi planlaması	Öğrenme ortamları oluşturma	23
		Çocuğa kısıtlı özgürlük tanıma	9
		Sosyal hayatta çocuğa rahatlık	7
		Eğlenceli içeriklere kısıtlayıcılık	2
		Ailenin uygun gördüğü materyaller	20
	Öğrenmede tutarsızlık	Çocuğun kimliğine katkısı	17
		Öğrenmesine ilgisiz davranma	6
		Yazmayı gereksiz görme	3
		Becerileri sınıflandırma	6
	Türkçe öğrenmesini isteme	Çocuğu öğrenmede destekleme	4

Tablo 12'de görüldüğü üzere otoriter aile temasında 5 farklı kategori, 13 kod bulunmaktadır. İlk kategori olan "ailenin öğrenme sürecinde tavrı" (f=45) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 12'de görülen "ailenin rol model olması", "içeriği çocuğa sormadan seçme", "materyal seçiminde çocuğu önemsememe" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda sıralanmaktadır:

"Türkçe okuma becerisini öğrenmesinin önemli olduğunu düşündüğüm için okulda Türkçe derslerine katılması konusunda oğlumu her zaman uyardım. Onu Türkçe derslerine gitmesi konusunda teşvik ettim. Bunun yanında rol model olmak adına evde anne babası olarak bizde Türkçe kitaplar okumaya çalıştık. " (Ö12'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Dini hikayeleri açıp birlikte dinleriz. Evde de Türkçe konuşarak dinlemesine destek oluruz. " (Ö21'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Genelde materyalleri ben seçerim çocuğuma seçme şansı vermem. Materyalleri kullanması için onu zorlarım. " (Ö3'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Ailenin öğrenme sürecinde tavrı kategorisindeki kodlardan anlaşılabileceği üzere ailenin örnek, destekleyici olması ve etkinliklere aktif olarak katılması olumlu karşılanmakta, ailenin baskıcı tavrı ise çocuğu öğrenmeden alıkoymaktadır. Takip eden diğer kategori olan "ailenin öğrenmeyi planlaması" (f=41) altında 4 farklı kodu barındırmaktadır. Bu kodları "öğrenme ortamları oluşturma", "çocuğa kısıtlı özgürlük tanıma", "sosyal hayatta çocuğa rahatlık", "eğlenceli içeriklere kısıtlayıcılık" şeklinde sıralanabilir. Bunlara yönelik örnek görüşler aşağıda sırayla verilmektedir:

"Konuşma becerisinde de etkinlikleri çeşitli tutmaya, içine eğlence ögesini eklemeye dikkat ettim. Resimler üzerinden birlikte hikâye uyduruyorduk. Tiyatro sahnesi hazırlayıp birer tane kukla alıp bunları Türkçe konuştururduk. Ona Türkçe şarkılar söyledim. Parklara götürüp Türkçe konuşan yaşlılarıyla kaynaşıp konuşması için ortamlar yarattım. " (Ö12'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kendisi zaten dinlemeyle ilgili çaba gösterdiği için bizim yardımımıza çok ihtiyaç duymuyor. Genelde bireysel olarak ilerliyor. " (Ö3'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Özellikle Türkiye ye gittiğimizde konuşulanları anlaması onun için iyi oluyor. Kendini daha rahat hissediyor. Türkçe konuşulan ortamlarda sıkılıp kendini kapatmıyor. " (Ö12'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Dinleme önemlidir ama Türkçe dinleme yapacağım diye sadece radyo ve müzik dinlemesini desteklemem. " (Ö21'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Ailenin çocuğa göre materyal seçimi, etkinlik planlaması çocuğun iletişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Ailenin materyal seçiminde kısıtlayıcı olması, çocuğun fikrini almaması öğrenmeyi engellemektedir. Kodlarda belirtildiği üzere "Aileye göre materyaller" kategorisi ($f=20$) altında 1 kod içermektedir. "Ailenin uygun gördüğü materyaller" koduna yönelik örnek görüş şöyledir:

"Çocuğumun yaşına ve zevkine uygun olduğunu düşündüğüm kolay anlaşılır materyalleri seçmeye çalışırım. " (Ö3'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki ifade de görüldüğü üzere materyal seçiminde çocuğa neyin uygun olduğuna çocuğun fikri alınmadan karar verilmektedir. "Öğrenmede tutarsızlık" kategorisine bakıldığında ($f=26$) 3 farklı koda ulaşılmıştır. "Çocuğun kimliğine katkısı", "öğrenmesine ilgisiz davranma", "yazmayı gereksiz görme" kodlarına ait örnek görüşler aşağıda belirtilmektedir:

"Türkçe konuşmayı başarması benliğini korumasına, kültürünün nereden geldiğini öğrenmesine yardımcı olur. " (Ö12'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe yazmayı öğrenmesi için onu sıkmam ya da zorlamam. Belki Türkiye'de eğitim almaya ya da yaşamaya karar verirse gerekli olabilir, yoksa gerekli değil" (Ö3'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Şu anda çok gerekli olduğunu düşünmüyorum. Zaten Türkçe yazma becerisini kullanacak bir şey çıkmadı karşısına, pek gerekli olmuyor. " (Ö3'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Görüşlerden anlaşılaacağı üzere aileler çocuğun Türkçeyi öğrenmesini istemekte ancak bazı durumlarda ilgisiz davranmakta bazı becerileri de gereksiz görmektedir. Bu da öğrenmede tutarsız davranışların oluşmasına neden olmaktadır. Sıradaki kategori "Türkçe öğrenmesini isteme" incelendiğinde ($f=10$) 2 farklı koda rastlanmıştır. "Becerileri sınıflandırma", "çocuğu öğrenmede destekleme" kodlarına ait örnek görüşler sırasıyla şöyledir:

"Yazmayı öğrenmesinde okuma becerisinin gerekli olduğunu düşünüyorum. " (Ö12'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe okumayı öğrenmesi ana dili olduğu için önemlidir. Öğrenmesi için yardımcı olmaya çalışırım. " (Ö21'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu)

"Türkçe öğrenmesini isteme" kategorisindeki kodlara bakıldığında Türkçeyi tam anlamıyla öğrenmek için bütün becerilere ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Aileler öğrenmesi gerektiğini bunun için destek olduklarını söylemektedir. Tablo 13'te serbest aile görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 13. Serbest aile görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	F
Serbest Aile	Ailenin süreçte yetersiz olması	Öğrenmeye teşvik etmeme	11
		Materyal almasını destekleme	10
		Rol model olma	3
	Öz değerlendirme	Serbest aile tutumu	8
		İletişime olumlu katkı	8
		Çocuğun bireysel gelişimine katkı	8
		Türkçe konuşmayı destekleme	5
	Çocuğun isteğine göre davranma	Öğrenmeyi çocuğun seçimine bırakma	5
		Öğrenme çalışmalarını desteklememe	3
		Günlük yaşamın katkısı	11
		Teknolojinin katkısı	9
	Yaşayarak öğrenme İçerik seçimi		

Tablo 13'te görüldüğü üzere serbest aile temasında 5 farklı kategori, 11 koda ulaşılmıştır. İlk kategori olan “ailenin süreçte yetersiz olması” ($f=24$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 13'te görülen "öğrenmeye teşvik etmeme", "materyal almasını destekleme", "rol model olma" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda sıralanmaktadır:

"Türkçe konuşmasıyla ilgili onu zorlamam ancak zaten evde Türkçe iletişim kurduğumuz için kendisi konuşabilir. " (Ö10'un ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Okuldaki okuma yarışmalarına katılması için onu teşvik ederim. Genelde Türkçe gazete ve dergi okumayı seviyor. Türkçe kitaplara pek ilgisi yok. İsteddiği materyalleri alıp kullanması konusunda onu desteklerim. " (Ö10'un ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Birlikte kitap okuyorduk. Zaman zaman örnek olmak adına o okumasa bile ben Türkçe kitaplar okurdum. Kitapları onun ilgi ve isteğine göre seçmeye özen gösterirdim. " (Ö7'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda verilen kodlara göre aile Türkçe öğrenmesi için çocuğa yeterli bilgilendirme yapmamaktadır. Öğrenmeyi takip etmemekte ve sonuçları kontrol etmemektedir. Ona model olmaya çalışmaktadır ancak bu tek başına yeterli değildir. "Öz değerlendirme" kategorisi ($f=24$) altında 3 farklı kodu barındırmaktadır. "Serbest aile tutumu", "iletişime olumlu katkı", "çocuğun bireysel gelişimine katkı" kodlarına yönelik görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

"Türkçe okumayı öğrenmesi konusunda ilgisizim ve fazla serbestim. " (Ö7'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Çünkü Türkiye'ye gittiğimizde onun yabancı gibi uzakta kalmasını istemem. Türkçeyi anlaması onun ülkesindeki akrabalarıyla, arkadaşlarıyla bağ kurmasında önemlidir. " (Ö10'un ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçeye daha fazla hâkim olabilir. Türkçe yazmasının gerektiği durumlarda yardımsız kendi işini halledebilir. " (Ö7'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlardan açıkça anlaşıldığı üzere Türkçeye karşı sergilenen tutumun olumlu ya da olumsuz olması öğrenme sürecini etkilemektedir. Çocuğun isteğine göre davranma ($f=13$) altında 3 farklı kodu içermektedir. "Türkçe konuşmayı destekleme", "öğrenmeyi çocuğun seçimine bırakma", "öğrenme çalışmalarını desteklememe" kodlarına yönelik örnek görüşler verilmektedir:

"Türkçe konuşmayı öğrenmesini çok isterim. " (Ö7'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkiye'ye gittiğimizde ya da burada Türklerin bulunduğu ortamda konuşulanları rahat bir şekilde anlayabilmesi için dinleme becerisini öğrenmesi önemlidir. Ama öğrenmek kendine kalmış. " (Ö7'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmayla alakalı kızımı sıkmam çünkü kendisinde bu konuda istekli değildir. Yazma aktivitesi yapmak istemiyor. Bununla ilgili hiçbir çabası yoktur. Yazmasıyla ilgili herhangi bir etkinlik yapmıyoruz. Etkinlik yapmadığımız için olumlu yönlerinden bahsedemeyeceğim " (Ö10'un ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Çocuğun isteğine göre davranma kategorisindeki kodlar incelendiğinde aileler dili öğrenmesini gerekli görse de öğrenmesi için çocuğa gerekli açıklama ve teşviği yapamamaktadır. Çocuk isterse öğrensin düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Sıradaki "yaşayarak öğrenme" ($f=11$) kategorisi altında 1 koda rastlanmaktadır. "Günlük yaşamın katkısı" koduna ilişkin örnek görüş aşağıdadır:

"Türkçe algılaması artar. Günlük konuşmalara karşı kulak aşinalığı olur. Bazen yöresel deyişleri de dinleme sırasında öğreniyor. Böylelikle Türk kültürü hakkında bilgi sahibi olmuş oluyor. " (Ö10'un ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Günlük yaşamın katkısı kodunda açıkça görüldüğü üzere Türkçeyi duydukça çocuğun dili kapsamlı bir şekilde öğrenmesi gerçekleşmektedir. Son kategori "içerik seçimi" ($f=9$) altında 1 koda sahiptir. "Teknolojinin katkısı" koduna yönelik örnek görüş şu şekildedir:

"Dinleme becerisinin gelişmesi için Türk dizi ve filmlerini izlemesini desteklerim. Çoğu zaman izlese de genelde Almanca yayınları tercih eder. Ancak televizyonun biraz da olsa dikkatini çektiğini dinlemesini geliştirdiğini düşünüyorum. " (Ö7'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

İçerik seçimi kategorisindeki kodda belirtildiği üzere teknoloji öğesinin bulunduğu içerikler ilgi çekici olmakta ve öğrenmeyi desteklemektedir. Tablo 14'te ilgili aile görüşlerine dair veri analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 14. İlgili aile görüşlerine yönelik analiz sonucu

Tema	Kategori	Kod	f
İlgili Aile	Çocuğa söz hakkı tanıma	Çocukla ortak karar verme	45
		Eğlenceli içerikler hazırlama	13
		Çocuğu serbest bırakma	5
	Öğrenmeyi destekleme	Türkçeye maruz bırakma	21
		Çocukla birlikte materyal seçimi	15
		Çocuğa dil kalıplarını edindirme	11
		Türkçe bilmenin faydaları	20
	Materyali seçme kriterleri	Türkçe öğrenmeye teşvik etme	15
		Akademik yaşama katkı	15
		Çocuğa yönelik materyal	13
	Destekleyici aile tutumu	Güvenilir kaynak kullanımı	13
		Ailenin öğrenmeyi desteklemesi	11
		Çocuğun isteklerine uyma	9

Tablo 14' te görüldüğü üzere ilgili aile temasında 5 farklı kategori, 12 koda ulaşılmıştır. İlk kategori olan “çocuğa söz hakkı tanıma” ($f=63$) altında 3 farklı koda ulaşılmıştır. Tablo 14'te görülen "çocukla ortak karar verme", "eğlenceli içerikler hazırlama", "çocuğu serbest bırakma" kodlarına yönelik örnek görüşler aşağıda sıralanmaktadır:

"Onunla ortak kararlar alarak bu becerisinin gelişmesi için birlikte hareket ederiz. " (Ö13'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Eğlenerek öğrenmesini amaçlarım. Dili ortamında öğrenmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Türkiye'de yaşamadığımız için bulunduğumuz ortamda ana dilini duyabileceği ortamları hazırlarım. " (Ö27'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kendi ilgi göstermediği için bende yazmayı öğrenmesi için onu sıkıştırmam. Çünkü günlük hayatta Türkçe yazmayı neredeyse hiç kullanmaz. " (Ö26'nın ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlardan anlaşılabacağı üzere çocuğu destekleyen aileler onun başarısına katkı sağlamaktadır. Ailenin ilgisiz olduğu ya da dile karşı olumsuz tutum sergilediği durumlarda çocuk da aynı şekilde dile karşı olumsuz tutum sergilemektedir. "Öğrenmeyi destekleme" kategorisinde ($f=47$) 3 farklı koda rastlanmaktadır. "Türkçeye maruz bırakma", "çocukla birlikte materyal seçimi", "çocuğa dil kalıplarını edindirme" kodlarına yönelik görüşler şu şekilde örneklendirilebilir:

"Evde ve çevremizdeki Türklerle Türkçe konuşuyoruz. Sürekli Türkçe duyma imkanı oluyor. Duydukça öğrenmesi daha da pekişiyor. Özellikle tatillerde Türkiye'ye geldiğimizde büyük bir gelişme sağlıyor. Yeni kelimeler öğreniyor, kelime haznesi gelişiyor. " (Ö26'nın ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmasının gelişmesi için kızımın birlikte ortak materyaller seçeriz bunu birlikte uyguluyoruz. Materyalleri seçerken ikimizin de isteklerine uygun olmasına dikkat ederiz. Benim kolaylıkla hakim olabileceğim kızımın da sıkılmadan anlayabileceği materyaller tercihimizdir. " (Ö13'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Daha fazla kelime bilgisi olur, göz aşinalığı artar, iletişimde kullanacağı kalıpları öğrenir. " (Ö27'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Öğrenmeyi destekleme kategorisindeki kodlarda belirtildiği gibi çocuğun ilgi ve istekleri baz alınarak yapılan etkinlikler olumlu çıktılar elde edilmesine ve etkili iletişim kurabilmesine yardımcı olmaktadır. Sıradaki kategori olan "Türkçe bilmenin faydaları" ($f=35$) altında 2 farklı kod bulunmaktadır. "Türkçe öğrenmeye teşvik etme", "akademik yaşama katkı" kodlarına yönelik örnek görüşler sırasıyla verilmektedir:

"Ana dilimize hakim olması açısından Türkçe okumayı öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. " (Ö26'nın ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Türkçe yazmayı öğrenmesi ilerideki akademik yaşantısında fayda sağlayacaktır. " (Ö13'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Kodlarda görüldüğü üzere aileler çocuğun Türkçe öğrenmeye olumlu tavır takınmakta ve Türkçenin onları başarıya götüreceğine inanmaktadır. "Materyali seçme kriterleri" kategorisinde ($f=28$) altında 2 farklı koda rastlanmaktadır. "Çocuğa yönelik materyaller", "güvenilir ve ilgi çekici içerik seçimi" kodlarına ait örnek görüşler sırasıyla belirtilmektedir:

"Çocuğumun anlayabileceği, sıkılmayacağım, dikkatini çeken dinleme materyalleri kullanmayı tercih ederim. " (Ö27'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kullandığım içeriklerin hem bana hem kızıma hitap etmeli ortak bir şekilde seçeriz. Benim uygulamasını anlatabileceğim, kızımın uygulayabileceği materyaller tercihimdir. Ayrıca kullandığım içeriklerin doğru ve güvenilir olmasına özen gösteririm. " (Ö13'ün ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Materyali seçme kriterleri kategorisindeki kodlara göre materyal seçiminde çocuğun söz hakkı ve materyalin güvenilirliği önemsenmektedir. Son olarak " Destekleyici aile tutumu " kategorisi ($f=20$) altında 2 farklı koda sahiptir. "Ailenin öğrenmeyi desteklemesi", "çocuğun isteklerine uyma" kodlarına yönelik görüşler aşağıda verilmektedir:

"Türkçe okumayı öğrenmesini destekleriz. Bizim için önemlidir. " (Ö27'nin ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yazmayı öğrenmesi için yardımcı olmak isterim. Onu zorlamam ancak benden destek isterse onu desteklerim. " (Ö26'nın ailesi, yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıda bulunan kodlar göz önüne alındığında ilgili aileler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine karşı olumlu tutum sergilemekte ve çocuklarının öğrenmesi için gerekli desteği sağlamaktadır.

4.3. Aileler için geliştirilen dijital içeriğe yönelik bulgular ve yorumlar

Bu bölümde öğrenci rolleri ve ailelerin öğrenme sürecindeki tutum ve davranışları göz önünde bulundurularak ailelere yönelik dijital içerik geliştirilmiştir. Bu dijital içeriğin geliştirilme sürecine yönelik bulgular sunulmuştur. Geliştirilen dijital içerik bir web sitesi olarak tasarlanmıştır. Web sitesi tasarlanırken bir web aracından (wordpress) yararlanılmıştır.

Çalışmada öğrenci ve aile tutum ve davranışlarına farklı roller belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından hareketle öğrencilere yönelik belirlenen öğrenme rolleri şunlardır:

- İstekli öğrenci
- İşbirlikçi öğrenci
- İlgisiz öğrenci
- Sorumluluk sahibi öğrenci
- Alan bağımlı öğrenci
- Bireysel öğrenen öğrenci
- Özgürlükçü öğrenci
- Aktif öğrenci

Yukarıda yer alan 8 rolün yanı sıra, ailelerin çocukların Türkçe öğrenirken sergilemiş olduğu tutum ve davranışlara yönelik roller ise şu şekildedir:

- Rehber ve demokratik aile
- Otoriter aile
- Serbest
- İlgili

Bu rollerden ve ailelerin sunmuş olduğu verilerden hareketle geliştirilen dijital içerik de dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler şunlardır: amaç, öğrenci rolleri, aile rolleri, materyaller. Dijital içerik geliştirme süreci gerçekleştirildikten sonra üç tane alan uzmanının

görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının bir tanesi yetişkin eğitimi alanında öğretim üyesi, bir tanesi Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesi, bir diğeri ise teknoloji eğitimi alanında uzmanlığını almış bir öğretim üyesidir. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda dijital içerik yeniden geliştirilmiştir. Gelen dönütler ise web içeriğinin görsel içerikten uzak olması ve ilgi çekici olmaması, içeriklerin karmaşık olması ve ailelerin içeriği anlamasında sorun yaşayabileceği, öğrenci rolleriyle aile rollerinin tam bir tutarlılık içerisinde sunulamamış olması ile ilgilidir. Uzmanlardan gelen dönütlerin ardından web sitesinin son hali verilmiş ve ardından web sitesinin anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini denetleyebilmek için araştırma grubuyla benzer özelliklere sahip ama aynı kişiler olmamak kaydıyla 8 kişiyle görüşme yapılmıştır. Bu kişiler Almanya'da yaşayan ve ilk aşamada belirlenen grupla aynı yaşlardaki öğrencilere sahip ailelerdir. Bu ailelerden 5 sorudan oluşan bir görüşme formuyla veri toplanmıştır. Görüşme formu içerisindeki sorular geliştirilmiş olan dijital içeriğin dört bölümüne yöneliktir. Formda amaç, öğrenci rolleri, aile rolleri, materyaller ile ilgili sorular yer almaktadır ve bunların anlaşılabilirliğini, kullanılabilirliğini anlayabilmek için de ailelerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme formları sonucunda ailelerden elde edilen verilere göre amaç bölümüyle alakalı olumlu ve olumsuz görüşler belirtmiştir. Ailelerin belirtmiş olduğu olumlu görüşler şunlardır:

"Anlaşılır. " (K1, Yarı yapılandırılmış görüşme formu)

"Bence kısa ve öz olmuş, gayet yeterli. Anlaşılır olmayan bir nokta görmedim. " (K2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Öz bir anlatım olmuş. " (K3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" ihtiyaç duyan aileler için güzel düşünülmüş. Anlaşılmayan bir yeri yok. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Sitenin amacına uygun ve yeterli açıklamalar yapılmıştır. Anlaşılır olmayan noktası yoktur. " (K6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Hazırlanan web sitesi gayet güzel ve anlaşılır. " (K7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Gayet yeterli" (K8, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Amaç bölümüne yönelik olumsuz görüşler ise şunlardır:

"Küçük bir öneri sunmam gerekirse yazılı içerik yerine daha çok videolu içeriğe odaklanılmasını tavsiye edebilirdim. " (K2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Yurt dışında büyüyen Türkiye kökenli çocukların iki dil arasında kalmaları sorununa vurgu yapılabilir, bir de ana dilini önemi ve ana dilini iyi öğrenen çocukların yabancı dil öğrenme konusunda daha başarılı olabilecekleri belirtilebilir. Türkçe öğrenirken gösterdikleri

özellikleri hakkında, buradaki özellikler derken ne demek istenmiş? Yok ancak metin olarak değil de şıklar halinde olursa daha bir anlaşılır olur diye düşünüyorum. " (K3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Biraz daha açık ve detaylı yazılabilir. " (K4, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Biraz daha örneklerle açıklayıcı olabilirdi. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Amaç kısmı daha zengin cümleler ile geliştirilebilir. " (K7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Yukarıdaki görüşlerden da anlaşılacağı üzere aileler amaç bölümünün detaylandırılmaması ve kısa olması yönlerinden eksik bulmuştur. Araştırma sürecinde ailelerin öğrenci rollerine ilişkin ifadelerinde olumlu görüşleri şu şekilde yansımıştır:

" Yeterli buldum. " (K3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Öğrenci özellikleri anlaşılır ve fayda sağlayacak türden. " (K4, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Yeterlidir. " (K6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Gayet açıklayıcı ve anlaşılır. " (K7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Açık ve net bilgiler verilmiş. " (K8, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Ailelerin öğrenci rollerine ilişkin olumsuz görüşlerini şöyle sıralayabiliriz:

"Seçmeyi kolaylaştıracak bir yönlendirme eklenebilir. Bilgiler anlaşılır fakat ilk bakışta bazı tanımlamalar birbirlerine çok yakın. Örneğin Aktif, ilgili sorumluluk sahibi ben bunların hepsini seçebilirdim fakat içeriğini okudukça sorumluluk sahibi daha yakın geldi. " (K1, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"İlgili sayfada yer alan öğrenci rollerinin ufak görsellerle desteklenmesi faydalı olabilirdi.

Kısa bir anket yapılarak öğrencimin hangi rolde bir öğrenci olduğu otomatik olarak bana söylenebilir. " (K2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Öğrenci rolleri başlığı altında yer alan bilgiler biraz azdı. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Görüldüğü üzere aileler öğrenci rollerine ilişkin görsellerin ve yönlendirmenin yetersiz kaldığı konusunda görüşlerini belirtmiştir. Dijital içeriğin üçüncü bölümü olan aile rollerine ilişkin kısmına gelindiğinde ise yine olumlu ve olumsuz görüşler dikkat çekmektedir. Olumlu görüşler şunlardır:

"İçeriği anlaşılır buldum. " (K1, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Yeterli buldum. " (K3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Açıklayıcı ve yeterli, kafa karışıklığına neden olmuyor. Uzun cümleler ve paragraflarla insanı yormuyor. " (K4, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Aile yaklaşımı içeriği yeterli ve gayet açıklayıcı. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Yeterlidir. " (K6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Yeterli ve hepsi anlaşılır. " (K7, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Yeterlidir. " (K8, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Olumsuz görüşler ise şu şekildedir:

"Belki örnekler verilebilir, örnek diyalog ya da yaklaşım. Ailenin kendisini geliştirmesi için öneriler veya çocuklarına sunabileceği yaklaşım örnekleri gösterilebilir. Örneğin otoriter aile neyi daha iyi yapabilir gibi. " (K1, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Kısa bir anket yapılarak hangi yaklaşımda bir aile olduğumuz otomatik olarak bize söylenebilir. " (K2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Herhangi bir olumsuz aile yaklaşımında çocukların duygusal olarak nasıl etkilendiği başlığı eklenebilir. Mesela çekingenlik, içe kapanıklık gibi. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

İfadelerden anlaşılacağı üzere dijital içeriğin aile rolleriyle ilgili kısmında da örneklendirmenin eksik olduğu ve aile rollerini tespit etme kısımlarında katılımcıların zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Son olarak materyaller bölümüne ilişkin aileler olumlu ve olumsuz şu ifadelere yer vermiştir. Olumlu görüşler şu şekildedir:

"Anlaşılır ve yeterli buldum. " (K1, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Materyaller bölümünde yer alan okuma becerisi bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyorum. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Açık, anlaşılır ve yeterlidir. " (K6, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Olumsuz görüşler ise şunlardır:

"Materyaller başlığı altında kaynak tavsiyeleri görmek isterdim. Geliştirilmesi gerekiyor. Kaynak kitap, görüntü veya sesli materyallere bağlantılar olmasını beklerdim. Velilere haftalık veya aylık olarak faydalı materyaller gönderen bir eposta bülteni oluşturulabilir. Aynı kişilerden yine Google Forms üzerinden oluşturulmuş basit bir formla geri bildirim talep edilebilir. " (K2, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Materyal bölümü altında beceriler kısmında belki yön gösterici örnekler verilebilir. " (K3, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

"Açıklamalar güzel ama yeterli değil. Materyal üzerine çok vurgu yapılmasına rağmen örnek verilmediği için anlaşılması güç olan kısımlar var. Türkçe öğrenme için hazırlanmış

olsa da genel bir öğrenme için de fayda sağlayabilir. " (K4, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Materyaller bölümü biraz daha açıklayıcı olmalı. Aileler ve çocuklar materyal seçer deniyor, ama ne gibi materyal seçerler açıklayıcı değil. " (K5, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

" Net bir kaynak belirtilmemiş. " (K8, Yarı yapılandırılmış görüşme formu).

Materyal bölümündeki görüşler incelendiğine kaynak gösteriminin eksikliği vurgulanmıştır. Bilgilerin soyut kaldığı ve daha somut materyal önerileri içermesi gerektiği belirtilmiştir.

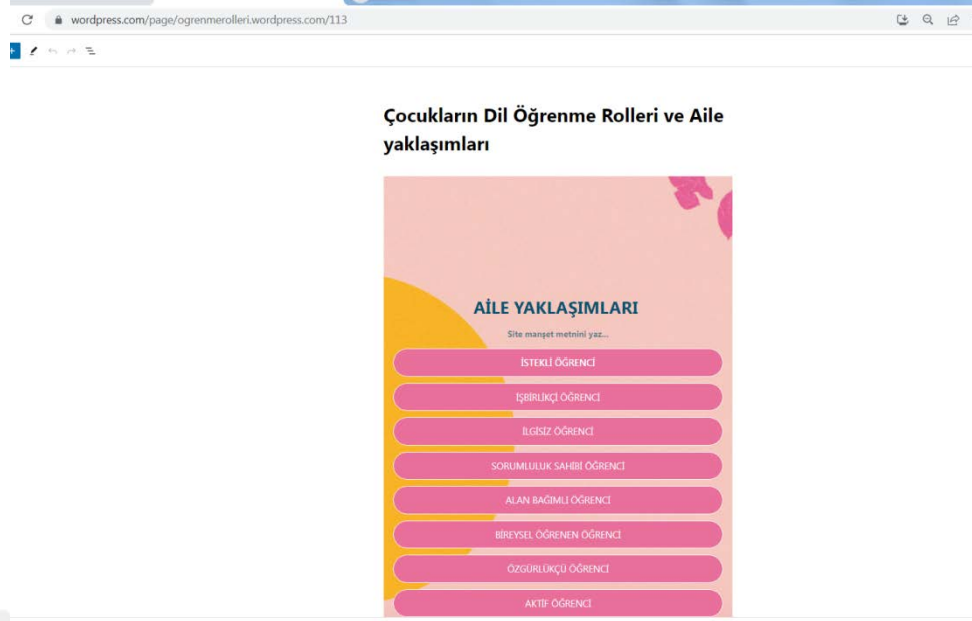
Yukarıdaki görüşlerin tamamı dikkate alınarak dijital içerik yeniden düzenlenmiştir. İçerik dört bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümün ekran kayıtları aşağıda sunulmuştur. Amaç bölümüne ilişkin dijital içeriğin arayüzü Şekil 1'de görülmektedir:



Şekil 1. Dijital içeriğin arayüzü

Yukarıdaki amaç bölümünün görselinden anlaşılacağı üzere bu bölüm ailelerin anlayacağı şekilde basit ve net bir şekilde ifade edilmiştir. Bu bölüm ile ailelere bu dijital içeriğin neden geliştirildiği ile ilgili kısa ve açıklayıcı bilgi sunulmuştur. Amaç bölümü bu işleve hizmet etmektedir.

Dijital içeriğin ikinci boyutu olan öğrenci rollerine ilişkin dijital içeriğin arayüzü ise Şekil 2'de şu şekilde görülmektedir:



Şekil 2. Öğrenci rolleri arayüzü

Öğrenci rolleri ile ilgili kısma girildiğinde ilk karşılaşılan kısım farklı rollere sahip olan öğrencilerle alakalı başlıklardır. Bu başlıklardan her birine tıklandığında öğrenci rolleriyle ilgili detaylı açıklamalar çıkmaktadır. Bu açıklamalara örnek olarak istekli öğrenci rolüne tıklandığında Şekil 3'te şu şekilde bir arayüzle karşılaşılmaktadır:

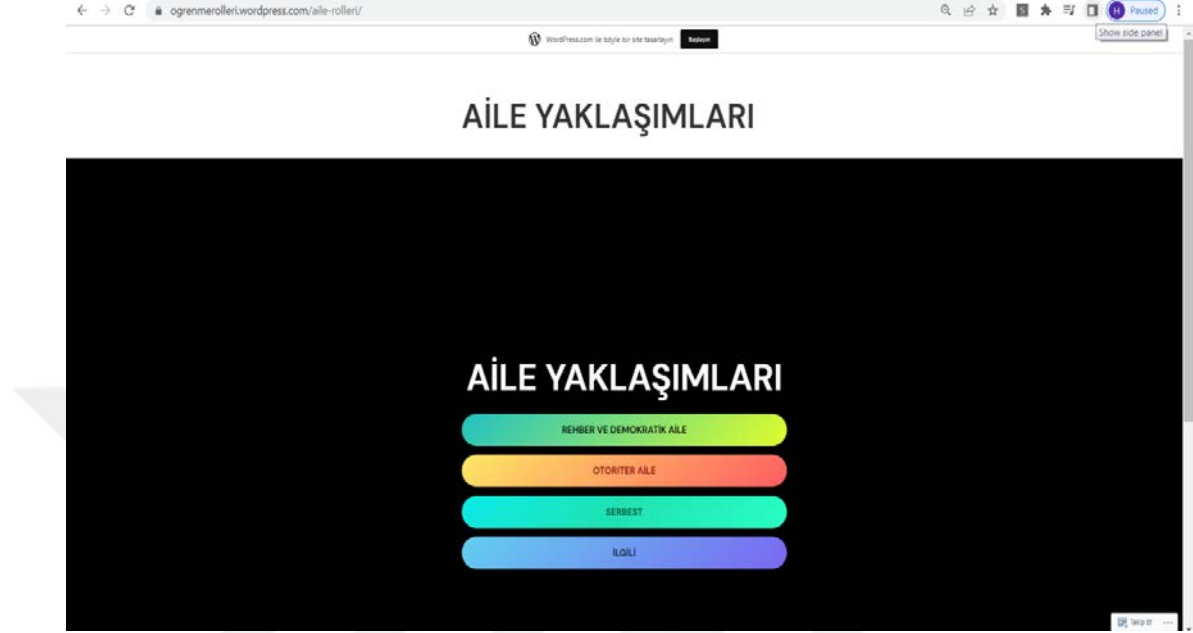


Şekil 3. İstekli öğrenci rolü arayüzü

Arayüzde görüldüğü üzere her bir öğrenci rolüne ilişkin araştırmanın bulgularından elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğrenme sırasında nasıl davrandıkları, nasıl bir beklenti içinde oldukları, öğrenme süreçlerini nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin bilgiler

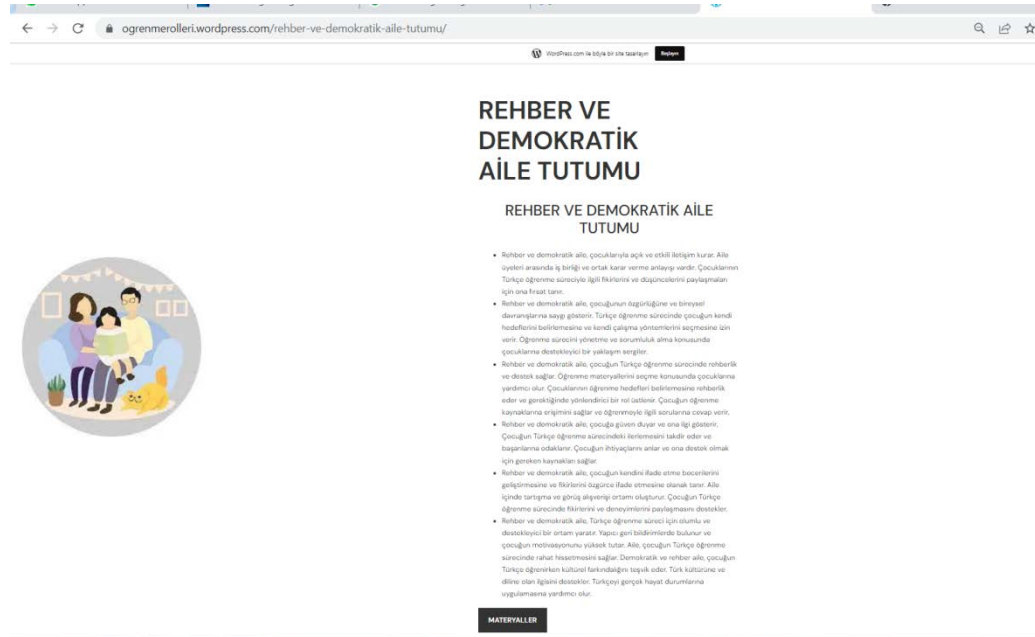
sunulmuştur. Bu bilgiler ailelerin çocuklarını tanımaları ve çocuklarına yaklaşımları konusunda da bir fikir vermektedir.

Çalışmanın dijital içeriğin aile rollerine ilişkin kısmı da Şekil 4'te şu şekilde görülmektedir:



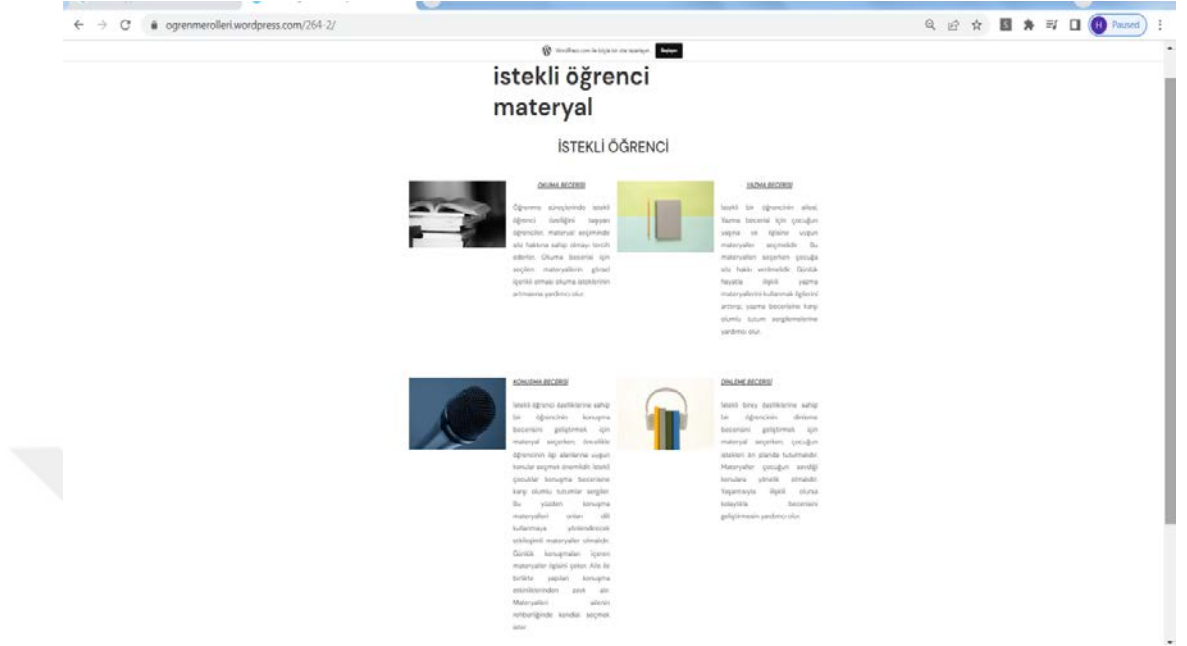
Şekil 4. Aile yaklaşımları arayüzü

Bu başlıklardan her birine tıklandığında aile rolleriyle ilgili detaylı açıklamalar çıkmaktadır. Bu açıklamalara örnek olarak rehber ve demokratik aile rolüne tıklandığında Şekil 5'te şu şekilde bir arayüzle karşılaşılmaktadır:



Şekil 5. Rehber ve demokratik aile tutumu arayüzü

Bu bölümün amacı ailelerin kendi rolleri hakkında farkındalık sahibi olmalarını sağlamaktır. Dijital içeriğin son kısmı ve çalışmanın önemli kısımlarından biri olan materyaller kısmı Şekil 6 'da şu şekilde görülmektedir:



Şekil 6. Materyal bölümü arayüzü

Bu bölümde belirlenen öğrenci rolleri dikkate alınarak çocuklara uygun kullanılabilir materyal desteği sağlanmaktadır. Materyal önerisi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik olarak ayrı ayrı sunulmuştur. Materyallerin ulaşılabilir olması açısından daha çok internet içerikleri sunulmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve ailelerinin dil öğrenme rolleri belirlenip elde edilen sonuçlara göre doğru dil öğrenme yaklaşımı önerilerinde bulunacak bir içerik tasarlanmaya çalışılmıştır. Orhan, Ozer, Orhan, Dogan ve Paksoy (2007) yurtdışında yaşayan 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kapsamında dinleme anlama becerilerinin değerlendirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Baskın ve Toyran (2021) çalışmalarında Türkçe ve Türk Kültürü dersinin İngiltere’de nasıl, nerede, hangi şartlarda verildiğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Demir (2010) yurt dışında yaşayan Türklerin problemlerine yönelik bir doküman analizi gerçekleştirmiş ve tespitler doğrultusunda yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki Türkçe dersinin amaç ve kazanımları değerlendirmeye çalışmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında yurt dışındaki Türk çocuklarına ilişkin yapılan çalışmalar aile ve çocukları bir arada kapsayacak şekilde yapılmamıştır. Ancak bu araştırma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının öğrenme rolleri ve ailelerinin çocuklarına yönelik tutum ve davranışlarını bir arada ele almıştır.

Araştırmanın bulgularından hareketle istekli, işbirlikçi, ilgisiz, sorumluluk sahibi, alan bağımlı, bireysel öğrenici, özgürlükçü, aktif birey tiplerine ulaşılmıştır.

İstekli birey öğrenme türüne sahip bireyler bir hedefe ya da amaca ulaşmak için zaman ve çaba harcamaya isteklidirler (Daskalovska, Gudeva, ve Ivanovska, 2012). İstekli bireyler dil öğrenme süreci için gerekli içsel motivasyona sahiptir. Türkçeyi öğrenirken özgüvenlidir. İstekli bireyler, öğrenme ve beceriyi kazanma için çaba gösterir, daha fazla öğrenebilmek için doğru koşullara ulaşmaya çalışırlar (Saeid, 2019). Hatalarını bir fırsat olarak görür ve kendini geliştirmeye sürekli açık olur. Türkçe öğrenmek için gerekli çabayı sarf etmekten çekinmemektedir. Özgürlükçü bireyler öğrenme için birincil sorumluluğun eğitime, profesöre veya eğitime değil öğrenene ait olduğuna inanır (Lucy ve Guglielmino, 2004). Özgürlükçü bireyler yüksek düzeyde yaratıcılık ve bağımsızlık elde etmeye çaba gösterirler (Yan, 2012). Özgürlükçü öğrenci, Türkçe öğrenirken kendi hızında öğrenmeyi tercih etmektedir. Dil öğrenme sürecini kendine göre ayarlar ve kendi ilerleme hızını belirler. Baskı

veya zaman sınırlamaları olmadan öğrenme deneyimini yaşar. Türkçe öğrenme sürecinde esneklik gösterir ve farklı öğrenme yaklaşımlarını benimser. Türkçe öğrenme materyallerini farklı kaynaklardan seçer. Temel dil becerilerini geliştirirken farklı stratejileri dener. Farklı öğrenme yöntemlerini deneyerek öğrenme şeklini keşfetmektedir. İşbirlikçi öğrenen öğrenciler etkileşimli bir şekilde dili öğrenmek için çaba harcamaktadır. İşbirlikçi öğrenen bireyler bir problemi çözmek, bir görevi tamamlamak veya bir amaca ulaşmak için bir konunun unsurlarını edinmek ve uygulamak için çevrelerindeki kişilerle etkileşime girerler (Li ve Lam, 2013). Türkçe öğrenirken paylaşımda bulunabileceği biri ya da birileriyle çalışmak ister. Öğrendikleri dilbilgisi kurallarını, kelime dağarcığını veya okuma stratejilerini birbirleriyle paylaşarak birbirlerini desteklerler. Türkçe öğrenirken tartışmalara katılmayı sever ve fikirlerini başkalarıyla paylaşmaktan hoşlanır. Farklı bakış açılarını merak eder ve görmek ister. Öğrenme sürecinde grup çalışmalarında belirlenen roller ve sorumlulukları aktif bir şekilde üstlenmektedir. İlgisiz tutum sergileyen öğrenenler, belirli başarıları için övülme ve yüksek beklentilere ulaşma konusunda zorlandıkları sürece gelişirler (Sanacore, 2008). Bu tip öğrenciler Türkçe öğrenirken yeni şeyler denemekten veya hatalar yapmaktan kaçınır. Öz güvenleri düşüktür. Türkçe dilbilgisi kurallarını veya kelime dağarcığını geliştirmek için gerekli çabayı göstermez. Motivasyon olmadan, öğrenme hedeflerine ulaşması zordur çünkü öğrencilerin çabası ve isteği, öğrenme hedeflerine ulaşmada öğrenenleri etkiler (Purnama, Rahayu, Yugafiati, 2019). Dikkatleri kolayca dağılmakta ve içerikleri anlamakta zorlanmaktadırlar. Dili öğrenmek için bir çaba göstermemekte ya da öğrenme ortamlarına ilgi göstermemektedirler. Sorumluluk sahibi öğrenci, Türkçe öğrenme için zaman ayırır ve düzenli çalışır. Sorumlu öğrenenler, öğrenmede ilerlemek için kendi çabalarının çok önemli olduğu fikrini kabul eder ve buna göre davranırlar (Scharle ve Szabó, 2000). Bu tarz öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini planlayıp, uygulama becerilerine sahiptirler. Bu özellikleri dilde gelişme kaydetmelerine yardımcı olmaktadır. Dilbilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerilerini geliştirmek için düzenli çaba harcar. Sorumlu birey tutumundaki kişiler, kişiliklerini geliştirmede kendi sorumluluklarını yerine getirmek için bilinçlerini zorlarlar (Eliasa, 2014). Öğrenme materyallerini takip eder ve sorumluluklarını zamanında yerine getirir. Türkçe öğrenirken iletişim ve etkileşime önem vermekteler. Alan bağımlı öğrenciler, öğretim tasarımcılarından daha fazla dikkat ve desteğe ihtiyaç duyarlar (Alomyan, 2004). Bu öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde kendi dil yeteneğine güvenmekten çok başkalarına güvenir. Bu sebeple ailelerine koşulsuz güvenerek öğrenme süreçlerinde rol almaktadır. Alana bağlı öğrenen, baskı odaklı programların genel olarak sunduğu yüksek yapıya ve bağımsız çalışan öğrenci için mevcut olmayan yardım, yönlendirme, kontroller

sağlayan danışmanlar ve diğer öğrencilerle etkileşime de ihtiyaç duyar (Wilson, 1993). Türkçe öğrenme sürecinde kendi başına çalışmak veya kendi öğrenme hedeflerini belirlemede zorluk çekebilir. Ailesinin yönlendirmesi ve yapılandırılmış öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler. Eleştirilmekten veya hatalarının öne çıkarılmasından korkar. Böyle bir durumdan kaçınmak için Türkçe öğrenme sürecinde başkalarının olumsuz eleştirilerinden veya hatalarının açığa çıkarılmasından kaçınarak kendini güvende hissetmeye çalışmaktadırlar. Bireysel öğrenenler çalışmalarına karışılmasından hoşlanmamakta ve süreçte tek başına ilerlemekten hoşlanmaktadır. Öğrenme materyallerini kendi başına araştırır, özgün çözümler bulur ve kendi öğrenme yöntemlerini geliştirir. Dil becerilerini geliştirmek istediği alanları ve hedef seviyeleri belirler. Buna göre çalışma planlarını yapar ve kendini bu hedeflere doğru yönlendirmektedir. Bireysel öğrenenler daha yüksek standartlarda çalışırlar, daha fazla motive olurlar ve diğer çocuklardan daha yüksek özgüvene sahiptirler (Meyer, Haywood, Sachdev ve Faraday, 2008). Türkçe öğrenme sürecinde dil becerilerini değerlendirir, güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir. Aktif öğrenciler öğrenme sürecinin başından sonuna kadar etkin olarak rol almaktadır. Aktif öğrenenler bilgi toplama, düşünme ve problem çözme etkinliklerine dahil olurlar, öğrenmeye zihinsel ve fiziksel olarak katılır (Michael, 2006). Türkçe öğrenme sürecinde içeriğe odaklanır, sorular sorar, tartışmalara katılır ve konuya aktif bir şekilde ilgi gösterir. Eleştirel düşünme becerilerini kullanır. Aktif öğrenenler, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneğine sahiptir (Page, 1990). Dil bilgisi kurallarını anlar ve analiz eder, okuma metinlerini yorumlar ve anlam çıkarır, kelime anlamlarını ve kullanımlarını araştırır. Çeşitli öğrenme kaynaklarını etkin bir şekilde kullanır. Dil öğretim kitapları, çevrimiçi kaynaklar, dil eğitimi kursları veya dil uygulama uygulamaları gibi kaynaklardan faydalanır. Kendi öğrenme tarzına ve ihtiyaçlarına uygun kaynakları seçer. Türkçe öğrenme sürecinde öğrenme deneyimini yönlendirmekte ve girişimci bir tutumla yeni bilgiler edinmeye çalışmaktadır.

Katılımcı ailelerden elde edilen içeriklerin analizi sonucunda ailelerinin demokratik ve rehber, otoriter, serbest, ilgili aile rollerine sahip oldukları belirlenmiştir.

Rehber ve demokratik aile tutumuna sahip olan aileler talepkârdırlar aynı zamanda yapılan uygulamaları da kabul etme eğilimine sahiptir (Engin, 2020). Elde edilen bulgulara göre rehber ve demokratik aile tutumu sergileyen aileler çocuğun öğrenme isteğini desteklemekte ona öğrenme seçenekleri sunup, seçim yapmasını sağlamaktadır. Öğrenme materyallerini seçme konusunda çocuklarına yardımcı olur. Bu aileler bireylerin risk alabilecekleri ve öğrenme sürecine aktif olarak katılabilecekleri güvenli bir ortam sağlar. (Subba, 2014). Çocuklarının öğrenme hedefleri belirlemesine rehberlik eder ve gerektiğinde

yönlendirici bir rol üstlenir. Çocuğun öğrenme kaynaklarına erişimini sağlar ve öğrenmeyle ilgili sorularına cevap verir. Çocuğa güven duyar ve ona ilgi gösterir. Çocuğun Türkçe öğrenme sürecindeki ilerlemesini takdir eder ve başarılarına odaklanır. Çocuğun ihtiyaçlarını anlar ve ona destek olmak için gereken kaynakları sağlar. Serbest tutuma sahip olan aileler, düşük düzeyde baş etme becerisi ve orta düzeyde duyarsızlaşma, kaygıya sahiptir (Wolfradt, Hempel ve Miles, 2003). Serbest tutuma sahip aileler çocuğun öğrenme sürecine çok fazla dahil olmamakta, çocuk öğrenmeyi istemezse ona karışmamaktadır. Serbest aile, çocuklarının Türkçe öğrenme sürecine yönelik ilgisi ve kaygısı düşük bir ailedir. Dil öğrenme süreciyle ilgili konuşmalar veya rehberlik konusunda yeterli değildirler. Serbest aileler, çocuğuna çok az zaman ayırır. Bu aileler, çocuğa hem erişilemez hem de ona tepkisiz olma eğilimindedirler (Rohner ve Rohner, 1981). Aile, çocuğun Türkçe öğrenme sürecine yeterli ilgi göstermez veya çocuğun deneyimlerini takip etmez. Çocuğa yeterli destek ve motivasyon sağlamaz. Çocuğun Türkçe öğrenme sürecindeki zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olmak veya motivasyonunu artırmak için gerekli çabayı göstermemektedir. Bu durumda çocuğun öğrenme sürecinde motivasyon kaybı yaşamasına neden olabilmektedir. İlgili aile, ödevlerini hazırlamak gibi konularda çocuklara destek verir, öğrenme sürecinde günlük eylem rutini denilen alışkanlıkları oluşturmaya yardımcı olur, bu şekilde ebeveynler ve çocuklar arasında daha iyi bir iletişim oluşur (Ceka ve Murati, 2016). İlgili aileler çocuğun öğrenme sürecine yardımcı olmaktadır ve gerekli desteği sağlamaktadır. Dil öğrenmeyle ilgili konuşmalar yapar, çocuğun ilerlemesini takip eder ve gerektiğinde rehberlik sağlar. Aile, çocuğun Türkçe öğrenme sürecinde gereksinimlerini ve zorluklarını anlamaya çalışır. Çocukla aktif ve etkili iletişim kurar. Dil öğrenme süreciyle ilgili çocukla düzenli olarak konuşur, fikir alışverişinde bulunur ve çocuğunu öğrenme deneyimlerini paylaşması konusunda teşvik eder. Otoriter aile, çocuğun isteklerini, ilgilerini ve ihtiyaçlarını önemsemez. Ayrıca hem disipline hem de kurallara vurgu yapar (Nie, Yan ve Chen, 2022). Otoriter ailede, kurallar ve disiplin baskındır. Ebeveynler sıkı kurallar koyar ve çocuğun bu kurallara uymasını bekler. Türkçe öğrenme sürecinde de çocuğun belirli çalışma saatlerini veya yöntemlerini takip etmesi istenir. Çocuğunun yaptığı hataları ve karşılaştığı zorlukları sürekli eleştirir. Başarı odaklıdır. Çocuklarının iyi yönlerinden çok yetersizliklerini ön planda tutarlar. Otoriter aileler öğrenme sürecini kendileri yönetmek istemektedir. Bu da Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve gelişimini engellemektedir.

Araştırmanın dijital içerik geliştirmeye yönelik bulgularından hareketle ailelerin farkındalıklarının artması ve çocuklara gösterdikleri tutum ve davranışlar konusunda

yönlendirici bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularında hareketle Almanya'da yaşayan Türk ailelerin bu içeriklere ihtiyaç duydukları ve çocuklarına yardımcı olma konusunda destekleyici bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda (Williams, Abraham ve Bostelmann, 2014) da dijital içeriklerin dil öğretim sürecinde katkı sağlayıcı değişkenler olduğu belirlenmiştir.



5.2. Öneriler

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken istekli öğrenci, işbirlikçi öğrenci, ilgisiz öğrenci, sorumluluk sahibi öğrenci, alan bağımlı öğrenci, bireysel öğrenen öğrenci, isteksiz öğrenci, özgürlükçü öğrenci, ilgili öğrenci, aktif öğrenci rollerine sahip olduğu görülmüştür. Bu rollerin çocuğun Türkçe öğrenmesinde önemli yere sahip olduğu belirlenmiştir. Çocukların Türkçe okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini geliştirirken kalıcı ve etkili bir öğrenme için bu rollere uygun öğretim yapılması önerilmektedir.

Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukların ailelerinin Türkçe becerisini geliştirirken sergilediği tutum ve davranışlar çocuğun dili aktif olarak kullanması ve öğrenebilmesi için önemlidir. İki dilli Türk çocuklarının ailelerinin Türkçe öğrenme sürecinde çocuğun öğrenme tarzına uygun tutum ve davranışlar sergilemesi tavsiye edilmektedir.

Aileler ve çocuklar arasında uyumu sağlamak, öğrenmeyi kaliteli kılmak için özel olarak dijital öğrenme içeriği hazırlanmıştır. Bu içeriğin çocukların rollerine uygun öğrenmenin sağlanması açısından kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z. , Pour-Mohammadi, M. , & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian social science*, 8(2), 119. doi: 10. 5539/ass. v8n2p119
- Abutalebi, J. , Annoni, J. M. , Zimine, I. , Pegna, A. J. , Seghier, M. L. , Lee-Jahnke, H. , . . . & Khateb, A. (2008). Language control and lexical competition in bilinguals: an event-related fMRI study. *Cerebral cortex*, 18(7), 1496-1505. doi: 10. 1093/cercor/bhm182
- Akça, N. C. (2015). Menekşe Toprak'ın Öykülerinde Almanya'ya Göç'ün Farklı Yüzleri. In *Turkish Migration Conference 2015 Selected Proceedings* (pp. 467-475). Transnational Press London. https://www.academia.edu/15941629/Menek%C5%9Fe_Toprak_%C4%B1n_%C3%96yk%C3%BClerinde_Almanya'ya_G%C3%B6%C3%A7_%C3%BCn_Farkl%C4%B1_Y%C3%BCzleri
- Akkari, A. (1998). Bilingual education: Beyond linguistic instrumentalization. *Bilingual Research Journal*, 22(2-4), 103-125. doi: 10. 1080/15235882. 1998. 10162718
- Alomyan, H. (2004). Individual differences: Implications for Web-based learning design. *International Education Journal*, 4(4), 188-196. <http://iej.cjb.net>
- Aricı, A. F. (Editor), & Başaran, M. (Editor), (2019). *Milli Eğitim Üzerine Yazılar*. İstanbul: Efe Akademi.
- Atasoy, G. (2021). *İki dillilere Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerileri ve yenilenmiş Bloom taksonomisine dayalı etkinlik tasarımı* (Doctoral dissertation). <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/handle/1/12495>
- Baker, Colin, ' Bilingual Education', in Robert B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 2nd edn, Oxford Handbooks (2010; online edn, Oxford Academic, 18 Sept. 2012), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0020>, accessed 3 June 2023.
- Bal, M. & Aksu Demiral, G. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: millî eğitim bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi . *Milli Eğitim Dergisi* , Türkiye'de ve dünyada göçmen eğitimi , 51-77 . doi: 10. 37669/milliegitim. 959601
- Ball, J. (2010). Educational equity for children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years: summary. <http://hdl.handle.net/1828/2457>

Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221. doi: 10.1080/00131880600732298

Baskın, S. , & Toyran, M. (2021). Yurt dışında yaşayan Türkler ve Türkçe eğitimi: İngiltere örneği (genel durum, sorunlar ve öneriler). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1128-1150. <https://doi.org/10.16916/aded.938701>

Bassey, M. (1999). Case study research in educational settings. Philadelphia: Open University Press.

Başkurt, İ. (2009). Almanya'da yaşayan Türk göçmenlerin kimlik problemi . Hayef Journal of Education , 6 (2) , 81-94 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8793/109898>

Bayrak, A. , & Üstün, B. (2020). Almanya’da iki dilli yetişen Türk çocuklarının Türkçe yazma becerileri üzerine bir çalışma. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 8(2), 350-365.

Bayram, A. (2022). *Almanya’ya Göç Eden Türk İşçilerinin Kültürel Bir Grup Olarak İlk Teşkilatlanma Süreci* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12452/8448/ABDULSAMET%20BAYRAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Beck, E. (1999). Language rights and Turkish children in Germany. *Patterns of Prejudice*, 33(2), 3-12. <https://doi.org/10.1080/003132299128810524>

Bekar, B. (2018). Avrupa’da Türkçe Derslerinin Dil Edinimine Katkısı (Almanya’da III. Kuşaklar Üzerine Bir İnceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/36351/399412>

Bekar, B. (2023). Almanya’da Türk Dili Çalışmaları (İlköğretim, Ortaöğretim ve Lise). *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi* 3, 1. <https://www.fenomenyayincilik.com/Resimler/FckEditor/file/3.%20Kitap-D%C3%BCnyada%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi.pdf#page=10>

Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 21(6), 666-679. doi: 10.1080/13670050.2016.1203859

Bialystok, E. , Craik, F. I. , Green, D. W. , & Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological science in the public interest*, 10(3), 89-129. <https://doi.org/10.1177/1529100610387084>

- Bilingualkidspot. (2023). (<https://bilingualkidspot.com/>)
- Bilingualmonkeys. (2023). (<https://bilingualmonkeys.com/about/>)
- BlueJurnes, W. , & Gurdner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New directions for adult and continuing education*, 67. <https://www.learntechlib.org/p/79514/>
- Bourguet, M. L. (2006, July 5-7). *Introducing strong forms of bilingual education in the mainstream classroom: A case for technology*. [Conference presentation]. In Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Kerkrade, Netherlands. doi: 10.1109/ICALT.2006.1652523
- Brady, C. L. (2013). Understanding Learning Styles. *International Journal of Childbirth Education*, 28(2), 16-19.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410615664>
- Bryson, B. , & Case, D. (2015). *The mother tongue*. HarperCollins.
- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education*, 57, 541-549. <https://www.jstor.org/stable/41480142>
- Butler, Y. G. , & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. *The handbook of bilingualism*, 23, 114-44. doi: 10.1002/9780470756997.ch5
- Büyükikiz, K. K. , Yıldız, A. G. , & Kızıdırıcı, F. (2021). 1-8 Seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki Etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı Programındaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 655-669. <https://doi.org/10.16916/aded.745587>
- Ceka, A. , & Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and practice*, 7(5), 61-64. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092391.pdf>
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, 33, 3-18. doi: <https://doi.org/10.1017/S026719051300007X>
- Chávez-Reyes, C. (2010). Inclusive approaches to parent engagement for young English language learners and their families. *Teachers College Record*, 112(14), 474-504. <https://doi.org/10.1177/016146811011201409>
- Chen, X. , Anderson, R. C. , Li, W. , Hao, M. , Wu, X. , & Shu, H. (2004). Phonological awareness of bilingual and monolingual Chinese children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 142. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.142>

Cummins, J. (2003). Bilingual education. In *World Yearbook of Education 2003* (pp. 15-32). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203416709>

Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. *Multilingual Matters*, 56-66. <https://doi.org/10.21832/9781853596315-007>

Czaika, M. , & Reinprecht, C. (2022). Migration Drivers: Why Do People Migrate?. *Introduction to Migration Studies*, 49. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92377-8_3

Daskalovska, N. , Gudeva, L. K. , & Ivanovska, B. (2012). Learner motivation and interest. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1187-1191. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.272>

Davin, D. , & Davin, D. (1999). Why people migrate. *Internal migration in contemporary China*, 49-77. https://doi.org/10.1057/9780230376717_5

De Houwer, A. (2009). *An introduction to bilingual development* (Vol. 4). Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781847691705

De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition* (Vol. 2). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691507>

Demir, C. , & YAPICI, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2). <http://hdl.handle.net/11630/3697>

Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6740/90616>

Demirağ, H. , & Kakişim, C. (2018). Almanya'daki Türklerin göç ve entegrasyon süreci: birinci ve üçüncü kuşak karşılaştırması. In *Journal of Social Policy Conferences* (No. 75, pp. 123-152). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iusskd/issue/41800/504496>

Denemesi, K. , & Germany, T. P. I. (2016). Almanya'da Türkçenin ana dili olarak öğretimiyle ve Türklerin Türkçe kullanımlarıyla ilgili. <https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/838>

Dunn, R. , Dunn, K. , & Price, G. E. (2009). Learning style. *Journal of Education Strategies*, 82.

Eliasa, E. I. (2014). Increasing values of teamwork and responsibility of the students through games: Integrating education character in lectures. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 196-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1415>

Engin, G. (2020). An Examination of Primary School Students' Academic Achievements and Motivation in Terms of Parents' Attitudes, Teacher Motivation, Teacher

Self-Efficacy and Leadership Approach. *International journal of progressive education*, 16(1), 257-276. doi: <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.18>

Fasold, R. W. , & Connor-Linton, J. (Eds.). (2014). *An introduction to language and linguistics*. Cambridge university press. doi:10.1017/CBO9781107707511

Gal, S. (2006). Multilingualism. In *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 169-176). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203441497>

Gardner, R. C. (1968). Attitudes and motivation: Their role in second-language acquisition. *TESOL quarterly*, 2(3), 141-150. <https://doi.org/10.2307/3585571>

Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. *Handbook of bilingualism and multiculturalism*, 547, 576. doi: 10.1002/9780470756997.ch21

Germany, L. I. (2012). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423939364.pdf>

Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.006>

Gogolin, I. (2005). Bilingual education – The German experience and debate. In J. Söhn (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children* (pp. 133–146). Berlin: WZB.

Gomez, B. (2019). *The Role of Technology in Bilingual Education: Developing a Culture of Excellence*. The University of Texas Rio Grande Valley. <https://scholarworks.utrgv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1462&context=etd>

Graf, S. , & Liu, T. C. (2008, July). Identifying learning styles in learning management systems by using indications from students' behaviour. In *2008 eighth ieee international conference on advanced learning technologies* (pp. 482-486). IEEE. doi: 10.1109/ICALT.2008.84

Green, S. (2003). The legal status of Turks in Germany. *Immigrants & Minorities*, 22(2-3), 228-246. <https://doi.org/10.1080/0261928042000244844>

Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>

Grosjean F. (2013). *Bilingualism: A short introduction*. In Grosjean F., Li P. (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Grosjean, F. (2013). Bilingual and monolingual language modes. *The encyclopedia of applied linguistics*, 489-493.

Growingupbilingual. (2023). (<https://growingupbilingual.com/>)

Guba, E.G. (1981) Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>

Gupta, A. F. (1997). When mother-tongue education is not preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(6), 496-506. doi: 10.1080/01434639708666337

Hagen-Zanker, J. (2008). Why do people migrate? A review of the theoretical literature. *A Review of the Theoretical Literature (January 2008)*. Maastricht Graduate School of Governance Working Paper No. 2008/WP002, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1105657> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1105657>

Hakuta, K. , & Garcia, E. E. (1989). Bilingualism and education. *American psychologist*, 44(2), 374. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.374>

Hancı Yanar, B. (2020). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi. <http://hdl.handle.net/11607/4294>

Hutauruk, B. S. (2015). Children first language acquisition at age 1-3 years old in balata. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(8), 51-57. doi:10.6084/M9.FIGSHARE.1524006.V1

Ibrokhimovich, F. J. (2022). The Importance of Mother Tongue and Children's Literature in Primary School. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 5, 1-3. Retrieved from <https://geniusjournals.org/index.php/ejlat/article/view/556>

Jeremías, J. M. V. (2009). Multilingual education in Europe: Policy developments. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (12), 7-24. doi: 10.30827/Digibug.31856

Kaya, S. , & Güleç, İ. (2014). Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış "Türkçe hazırlık 1" ders kitabının biçimsel açıdan incelenmesi. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı Sakarya: Sakarya Üniversitesi. https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi11.pdf

Kioko, A. N. , Ndung'u, R. W. , Njoroge, M. C. , & Mutiga, J. (2014). Mother tongue and education in Africa: Publicising the reality. *Multilingual Education*, 4, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13616-014-0018-x>

Lee, C. K. (2010). An overview of Language Learning Strategies. *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences*, 7, 132-152. <https://core.ac.uk/download/pdf/25889647.pdf>

Li, M. P. , & Lam, B. H. (2013). Cooperative learning. *The Hong Kong Institute of Education*, 1, 33.

Lucy, M. , & Guglielmino, P. J. (2004). Becoming a more self-directed learner, why and how. *Getting the Most from Online Learning*. San Fransisco: Pfeiffer.

Lyon, J. (1996). *Becoming bilingual: Language acquisition in a bilingual community* (Vol. 11). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800417960>

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 7(2), 51-85. doi: <https://doi.org/10.1017/S0008413100019393>

Menheere, A. , & Hooge, E. H. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of European Teacher Education Network*, 6, 144-157. [2010_Parental_involvement_in_childre..._education.pdf](https://www.researchgate.net/publication/270000000_2010_Parental_involvement_in_childre...)

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Meyer, B. , Haywood, N. , Sachdev, D. , & Faraday, S. (2008). What is independent learning and what are the benefits for students. *Department for Children, Schools and Families Research Report*, 51, 1-6. <https://pdf4pro.com/amp/view/what-is-independent-learning-and-what-are-the-benefits-for-3fcf25.html>

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in physiology education*. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Mirzayeva, Z. (2019). LEARNING STYLES AND STRATEGIES. *Экономика и социум*, (5 (60)), 131-133. <https://cyberleninka.ru/article/n/learning-styles-and-strategies/viewer>

Mushi, S. L. P. (2000). *Parents' Role in Their Children's Language Acquisition*. Chicago: US Department of Education; Educational Resources Information Center. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/d2/08.pdf (30. 09. 10)

Nie, T. , Yan, Q. , & Chen, Y. (2022). Authoritative parenting style and proactive behaviors: Evidence from China?. *Sustainability*, 14(6), 3435 <https://doi.org/10.3390/su14063435>

Okal, B. 2014. "Benefits of Multilingualism in Education. " *Universal Journal of Educational Research* 2 (3): 223–229. doi:10.13189/ujer.2014.020304. [[Crossref](#)], [[Google Scholar](#)]

Olfert, H. , & Schmitz, A. (2018). Heritage Language Education in Germany: A Focus on Turkish and Russian from Primary to Higher Education. In P. P. Trifonas, & T. Aravossitas (Eds.), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education* (pp. 397-415). (Springer International Handbooks of Education). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-44694-3_25

Orhan, K. , Ozer, L. , Orhan, A. I. , Dogan, S. , & Paksoy, C. S. (2007). Radiographic evaluation of third molar development in relation to chronological age among Turkish children and youth. *Forensic science international*, 165(1), 46-51. doi:10.1016/j.forsciint.2006.02.046

Oroujlou, N. , & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>

Ovando, C. J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual research journal*, 27(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162589>

Özşen, A. , Çalışkan, T. , Önal, A. , Baykal, N. & Tunaboğlu, O. (2020). An Overview of Bilingualism and Bilingual Education . *Journal of Language Research* , 4 (1) , 41-57 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlr/issue/54148/795090>

Page, M. (1990). Active learning: historical and contemporary perspectives. Unpublished manuscript, University of Massachusetts. Amherst: ERIC Document Reproduction Service, No. ED 338389.

Pakir, A. (2001). Bilingual education with English as an official language: Sociocultural implications. *Georgetown University round table on languages and linguistics* 1999, 341. <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/129371>

Pavlassek, P. (2010). Educational Theories and Technologies: Creating a Bridge in Bilingual Concept in Engineering Education. In *EDULEARN10 Proceedings* (pp. 2378-2389). IATED. <https://library.iated.org/view/PAVLASEK2010EDU>

- Pott, A. (2001). Ethnicity and social mobility: The case of Turks in Germany. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 2, 169-186. doi: 10. 1007/s12134-001-1026-8
- Purnama, N. A. , Rahayu, N. S. , & Yugafiati, R. (2019). Students' motivation in learning English. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 539. doi: 10. 22460/project. v2i4. p539-544
- Quinteros Baumgart, C. , & 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
- Roberts, C. A. (1995). Bilingual education program models: A framework for understanding. *Bilingual research journal*, 19(3-4), 369-378. <https://doi.org/10.1080/15235882.1995.10162679>
- Rohner, R. P. , & Rohner, E. C. (1981). Parental acceptance-rejection and parental control: Cross-cultural codes. *Ethnology*, 20(3), 245-260. doi: 10. 2307/3773230
- Saeid, N. (2019). Effect of blended Learning on Students' Self-Determination and Academic Eagerness. *New Educational Approaches*, 14(2), 67-86. doi: [10.22108/NEA.2020.117216.1372](https://doi.org/10.22108/NEA.2020.117216.1372)
- Sağlam, M. (1990). Federal alman okullarındaki Türkçe ve Türk kültürü programlarının düzenlenmesi ve yürütülmesi . *Kurgu* , 8 (2) , 583-601 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kurgu/issue/59614/858869>
- Sanacore, J. (2008). Turning reluctant learners into inspired learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(1), 40-44. <https://www.jstor.org/stable/30182002>
- Scharle, A. , & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy* (pp. 3-10). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sierens, S. , & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*, 204-222. doi: 10. 21832/9781783090815-014
- Sinan, A. T. (2006). ANA DİLİ EĞİTİMİ ÜZERİNE BAZI DÜŞÜNCELER . *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi* , 4 (2) , 75-78 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fudad/issue/47077/592052>
- Singh, L. , Govil, P. , & Rani, R. (2015). Learning style preferences among secondary school students. *International journal of recent scientific research*, 6(5), 3924-3928. doi: 10. 13140/RG. 2. 2. 36377. 72803

Söhn, J. , & Özcan, V. (2006). The educational attainment of Turkish migrants in Germany. *Turkish Studies*, 7(1), 101-124. doi: 10. 1080/14683840500520626

Stake, R. E. (2005) Qualitative Case Studies. In: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. , Eds. , The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition, Sage Publications, London, 443-466.

Subba, D. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: A perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 37-40. doi: 10. 12691/education-2-12A-6

Şengül, K. & Çetin, G. (2022). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya Örneği . Aydın Tömer Dil Dergisi , 7 (1) , 117-149 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/69234/1040799>

Tamis-LeMonda, C. S. , Kuchirko, Y. , & Song, L. (2014). Why is infant language learning facilitated by parental responsiveness?. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126. DOI: 10. 1177/0963721414522813

Tecelli, N. T. , & Tekeli, F. (2021). Almanya’da “Türkçe ve Türk Kültürü” Derslerinde Malzeme Seçimi ve Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (35), 199-221. <https://turkiyat.hacettepe.edu.tr/dergi/35.Sayi.pdf>

Tekin, E. & Sallabaş, M. E. (2022). Almanya’da yaşayan Türk öğrencilerin miras dil olarak Türkçeye yönelik görüşleri . *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* , 10 (32) , 165-175 . DOI: 10. 33692/avrasyad. 1175409

Topal, N. , Körükçü, M. & Uluçay, A. (2020). Tarihim ne kadar biliyorum: Almanya’da yaşayan Türk gençlerinin Türk tarihine yönelik algıları . *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi* , 3 (4) , 36-51 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tudad/issue/57744/816626>

Trask, RL. (2003). *Language: The Basics* (2nd ed.). Taylor and Francis. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/1620239/language-the-basics-pdf> (Original work published 2003)

Ushida, E. (2003). *The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses*. Carnegie Mellon University. <https://www.jstor.org/stable/24156232>

Wei, L. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*, 3-17. doi: 10. 1002/9781444301120. ch1

Williams, L. , Abraham, L. B. & Bostelmann, E. D. (2014). A survey-driven study of the use of digital tools for language learning and teaching. In Pettes Guikema, J. & Williams, L. (Eds.), Digital literacies in foreign and second language education (pp. 29-67). Texas State University: CALICO.

Wilson, C. D. 1993. Study centres: Key to success of field dependent learners in Africa. In Distance education for the 21st century, ed. B. Scriven, R. Lundin, cite all authors. Queensland: Queensland University of Technology

Wolfradt, U. , Hempel, S. , & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and individual differences*, 34(3), 521-532. doi: 10. 1016/S0191-8869(02)00092-2

Wordpress. (2023). (<https://wordpress.com/>)

Yadav, M. K. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of research*, 1(11), 572-582. https://www.academia.edu/38179634/Role_of_Mother_Tongue_in_Second_Language_Learning

Yan, S. (2012). Teachers' roles in autonomous learning. *Journal of Sociological Research*, 3(2), 557-562. doi: <https://doi.org/10.5296/jsr.v3i2.2860>

Yılmaz, E. & Alaca, S. (2019). Yüksel Pazarkaya' nın “Oturma İzni” Adlı Öykü Kitabında Göç Meselesi . *Journal of Human and Social Sciences* , 2 (2) , 317-330 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johass/issue/49801/590293>

Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications, Beverly Hills, CA.

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: <https://doi.org/10.33524/cjar.v14i1.73>

EKLER

Ek-1. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Çocuk Görüşme Formu

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerini Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüşmeci: Görüşülen kişi: Tarih: Yer: Görüşme Başlama Saati: Görüşme Bitiş Saati:
Sayın katılımcı; Bu çalışmanın amacı, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ve ailelerinin dil öğrenme rolleri ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu görüşme formunda Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinize yönelik yeterliklerinizi ve bu becerileri geliştirmek için gösterdiğiniz uğraşları belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda 13 soru yer almaktadır. Yapılacak bu görüşmeyle ilgili şunları bilmenizi istiyorum: ➤ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve bu çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. ➤ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. ➤ Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeyi kabul ediyorsanız ve sizce de bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Onaylıyor musunuz? GÖRÜŞME SORULARI 1. Türkçe okuma becerinizi geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir? a) Okuma becerilerinizi geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir? b) Okuma becerinizin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları

olabilir?

2. Türkçe yazma becerinizi geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir?

- a) Yazma becerilerinizi geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir?
- b) Yazma becerinizin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir?

3. Türkçe dinleme becerinizi geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir?

- a) Dinleme becerilerinizi geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir?
- b) Dinleme becerinizin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir?

4. Türkçe konuşma becerinizi geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir?

- a) Konuşma becerilerinizi geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir?
- b) Konuşma becerinizin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir?

5. Türkçe okuma becerinizi geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?

- a) Okuma becerinizi geliştirirken kullandığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
- b) Okuma becerilerinizi geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?

6. Türkçe yazma becerinizi geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?

- a) Yazma becerinizi geliştirirken kullandığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
- b) Yazma becerilerinizi geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?

7. Türkçe dinleme becerinizi geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?

- a) Dinleme becerinizi geliştirirken kullandığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
- b) Dinleme becerilerinizi geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?

8. Türkçe konuşma becerinizi geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?

- a) Konuşma becerinizi geliştirirken kullandığınız etkinliklerden kısaca bahseder

misiniz?

- b) Konuşma becerilerinizi geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?

9. Türkçe okuma becerinizi geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?

- a) Okuma becerinizi geliştirirken ailenizin tavrı nasıldır?
b) Okuma becerinizi geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?

10. Türkçe yazma becerinizi geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?

- a) Yazma becerinizi geliştirirken ailenizin tavrı nasıldır?
b) Yazma becerinizi geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?

11. Türkçe dinleme becerinizi geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?

- a) Dinleme becerinizi geliştirirken ailenizin tavrı nasıldır?
b) Dinleme becerinizi geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?

12. Türkçe konuşma becerinizi geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?

- a) Konuşma becerinizi geliştirirken ailenizin tavrı nasıldır?
b) Konuşma becerinizi geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?

13. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek-2. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Aile Görüşme Formu

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerinin Belirlenmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüşmeci: Görüşülen kişi: Tarih: Yer: Görüşme Başlama Saati: Görüşme Bitiş Saati:
Sayın katılımcı; Bu çalışmanın amacı, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ve ailelerinin dil öğrenme rolleri ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu görüşme formunda Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinize yönelik yeterliklerinizi ve bu becerileri geliştirmek için gösterdiğiniz uğraşları belirlemeye ilişkin sorular yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda 13 soru yer almaktadır. Yapılacak bu görüşmeyle ilgili şunları bilmenizi istiyorum: ➤ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve bu çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. ➤ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. ➤ Görüşmenin yaklaşık 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeyi kabul ediyorsanız ve sizce de bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Onaylıyor musunuz? GÖRÜŞME SORULARI 1. Çocuğunuzun Türkçe okuma becerisini geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir? a) Çocuğunuzun okuma becerilerini geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir? b) Çocuğunuzun okuma becerisinin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir? 2. Çocuğunuzun Türkçe yazma becerisini geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir?

- c) Çocuğunuzun yazma becerilerini geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir?
 - d) Çocuğunuzun yazma becerisinin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir?
3. Çocuğunuzun Türkçe dinleme becerisini geliştirmeye yönelik inançlarınız nelerdir?
- c) Çocuğunuzun dinleme becerilerini geliştirirken kullandığınız materyalin içeriği ile alakalı düşünceleriniz nelerdir?
 - d) Çocuğunuzun dinleme becerisinin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir?
4. Çocuğunuzun Türkçe okuma becerisini geliştirirken istenilen davranışları öğretmek için hangi yöntemleri kullanırsınız?
- c) Çocuğunuzun konuşma becerisini geliştirirken uyguladığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
 - d) Çocuğunuzun konuşma becerisinin gelişmesinin dili iletişim için kullanmada ne gibi katkıları olabilir?
5. Çocuğunuzun Türkçe okuma becerisini geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?
- a) Çocuğunuzun okuma becerisini geliştirirken uyguladığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
 - b) Çocuğunuzun okuma becerilerini geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?
6. Çocuğunuzun Türkçe yazma becerisini geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?
- c) Çocuğunuzun yazma becerisini geliştirirken uyguladığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
 - d) Çocuğunuzun yazma becerilerini geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?
7. Çocuğunuzun Türkçe dinleme becerisini geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?
- c) Çocuğunuzun dinleme becerisini geliştirirken uyguladığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?
 - d) Çocuğunuzun dinleme becerilerini geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?
8. Çocuğunuzun Türkçe konuşma becerisini geliştirirken hangi yöntemleri kullanırsınız?
- c) Çocuğunuzun konuşma becerisini geliştirirken uyguladığınız etkinliklerden kısaca bahseder misiniz?

- d) Çocuğunuzun konuşma becerilerini geliştirmek için yaptığınız çalışmaların olumlu yönlerinden bahseder misiniz?
9. Çocuğunuzun Türkçe okuma becerisini geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?
- c) Okuma becerisini geliştirirken çocuğunuzun tavrı nasıldır?
- d) Çocuğunuzun okuma becerisini geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?
10. Çocuğunuzun Türkçe yazma becerisini geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?
- c) Yazma becerisini geliştirirken çocuğunuzun tavrı nasıldır?
- d) Çocuğunuzun yazma becerisini geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?
11. Çocuğunuzun Türkçe dinleme becerisini geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?
- c) Dinleme becerisini geliştirirken çocuğunuzun tavrı nasıldır?
- d) Çocuğunuzun yazma becerisini geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?
12. Çocuğunuzun Türkçe konuşma becerinizi geliştirirken kendinizi hangi rolde görüyorsunuz?
- c) Konuşma becerisini geliştirirken çocuğunuzun tavrı nasıldır?
- d) Çocuğunuzun konuşma becerinizi geliştirirken süreçte kendinizi nasıl tanımlarsınız?
13. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek-3. Dijital İçeriğin Kullanılabilirliğine Yönelik Görüşme Formu

Almanya’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçeyi Öğrenme ve Kullanma Süreçlerinde Aileler İçin Dijital Öğrenme İçeriğinin Geliştirilmesine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Tarih: Görüşme Başlama Saati: Görüşme Bitiş Saati:
Sayın katılımcı; Bu formun amacı, Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma süreçlerinde ailelerinin sergilemiş olduğu rollere yönelik geliştirilen web içeriğinin değerlendirilmesidir. Görüşme formunda, web içeriğinin kullanılabilirliğini denetlemeye yönelik 5 soru yer almaktadır. Yapılacak bu görüşmeyle ilgili şunları bilmenizi istiyorum: ➤ Bu görüşme süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli tutulacak ve bu çalışma dışında başka hiçbir yerde kullanılmayacaktır. ➤ Araştırmanın raporunda isminiz veya kimliğinizle ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır. ➤ Görüşmenin yaklaşık 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeyi kabul ediyorsanız ve sizce de bir sakıncası yoksa görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Onaylıyor musunuz? GÖRÜŞME SORULARI 1. Türkçe temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirilmesinde ve kullanımında çocuğunuza destek olabilmek için yararlandığınız web siteleri ya da dijital içerikler var mı? Varsa, isimlerini belirtir misiniz? a) Bu çalışma için geliştirilen web sitesinin ihtiyaçlarınızı karşılama konusunda yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? b) Bu çalışma için geliştirilen web sitesinin amaç başlığı altında yer alan bilgilerin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? c) Amaç bölümü altında yer alan bilgilerin size göre anlaşılır olmayan noktaları nelerdir? d) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda amaç bölümüne eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir? e) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda amaç bölümünden çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir? 2. Bu çalışma için geliştirilen web sitesinin öğrenci rolleri başlığı altında yer alan bilgilerin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? a) Öğrenci rolleri bölümü altında yer alan özelliklerden hangisi sizin çocuğunuzun

özelliklerine uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Bu bilgiler arasında sizin çocuğunuza uygun bir özellik göremediyseniz çocuğunuzun özelliklerini söyler misiniz?

- b) Öğrenci rolleri bölümü altında yer alan bilgilerin size göre anlaşılır olmayan noktaları nelerdir?
- c) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda öğrenci rolleri bölümüne eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir?
- d) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda öğrenci rolleri bölümünden çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir?

3. Bu çalışma için geliştirilen web sitesinin aile yaklaşımları başlığı altında yer alan bilgilerin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a) Aile yaklaşımları bölümü altında yer alan özelliklerden hangisinin sizin özelliklerinize uygun olduğunu düşünüyorsunuz? Bu bilgiler arasında size uygun bir özellik göremediyseniz kendi özelliklerinizi söyler misiniz?
- b) Aile yaklaşımları bölümü altında yer alan bilgilerin size göre anlaşılır olmayan noktaları nelerdir?
- c) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda aile yaklaşımları bölümüne eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir?
- d) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda aile yaklaşımları bölümünden çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir?

4. Bu çalışma için geliştirilen web sitesinin materyaller başlığı altında yer alan bilgilerin yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a) Materyaller bölümü altında yer alan bilgilerin size göre anlaşılır olmayan noktaları nelerdir?
- b) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda materyaller bölümüne eklenmesi gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir?
- c) Sizin ihtiyaçlarınız doğrultusunda materyaller bölümünden çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz bilgiler nelerdir?
- d) Materyaller bölümü altında yer alan okuma becerisi bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neler eklenebilir?
- e) Materyaller bölümü altında yer alan konuşma becerisi bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neler eklenebilir?
- f) Materyaller bölümü altında yer alan yazma becerisi bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neler eklenebilir?
- g) Materyaller bölümü altında yer alan dinleme becerisi bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız neler eklenebilir?

5. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Ek-4. Araştırmaya Yönelik Veli İzin Formu

Değerli Veli;

Öncelikle, bu araştırmaya yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz. Araştırmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve ailelerinin dil öğrenme rollerini belirlemektir. Uygulama sürecinde öğrencilere, bilimsel amaçlar doğrultusunda geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması yaptırılacaktır. Elde edilen veriler yalnızca bir yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Verilerin, belirtilen bu amaçlar dışında başka bir amaçla kullanılması söz konusu olmayacaktır. Araştırmaya yönelik yapılan bu açıklamalar doğrultusunda çocuklarınızın çalışmaya katılmasına gönüllü olarak destek verdiğinizde dair bu araştırma izin belgesini imzalamanızı rica ediyor ve çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı tekrar teşekkür ediyoruz.

Tez Danışmanı

Veli

Doç. Dr. Mazhar BAL

Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Gamze AKSU DEMİRAL

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Ek-5. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2022-327841



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 25.03.2022
TOPLANTI SAYISI : 06
KARAR SAYISI : 127

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mazhar BAL'ın danışmanlığını, Gamze AKSU DEMİRAL'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının ve Ailelerinin Dil Öğrenme Rollerini"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır...

Ek-6. Özgeçmiş Sayfası

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :Gamze AKSU

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yurt

Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi 2020-2023 (devam etmekte)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca

Bilimsel Faaliyetleri : Bal, M. & Aksu Demiral, G. (2021). Dünyada dil eğitimi uygulamaları: millî eğitim bakanlığı politikalarının göçmenlerin dil eğitimi ve iki dilli eğitim açısından incelenmesi . Milli Eğitim Dergisi , Türkiye’de ve dünyada göçmen eğitimi , 51-77 . doi: 10. 37669/milliegitim. 959601

İş Deneyimi

Stajlar : Milli Eğitim Bakanlığı.

Projeler : "Special Touch of Environment" e-Twinning projesi

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih: 02. 06. 2023

Ek-7. İntihal Raporu

YURT DIŞINDA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇEYİ ÖĞRENME VE KULLANMA SÜREÇLERİNDE AİLELER İÇİN DİJİTAL ÖĞRENME İÇERİĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

%**9**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**8**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**3**

YAYINLAR

%**4**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

acikbilim.yok.gov.tr

İnternet Kaynağı

%**2**

2

Submitted to Canakkale Onsekiz Mart
University

Öğrenci Ödevi

%**1**

3

dergipark.org.tr

İnternet Kaynağı

%**1**

4

hdl.handle.net

İnternet Kaynağı

%**1**

5

acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080

İnternet Kaynağı

%**1**

6

www.anadiliegitimi.com

İnternet Kaynağı

<%**1**

7

dildergisi.aydin.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

8

acikerisim.sakarya.edu.tr

İnternet Kaynağı

<%**1**

Ek-8. Bildirim Sayfası

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

02. 06. 2023

Gamze AKSU DEMİRAL