T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AVUSTURYA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SORUNLAR VE BEKLENTİLER

PAKİZE KEPENEK
187B6003

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AVUSTURYA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SORUNLAR VE BEKLENTİLER

PAKİZE KEPENEK
187B6003
ORCID NO: 0000-0001-6353-6732

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. ALİ FUAT ARICI

İSTANBUL
2022

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AVUSTURYA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SORUNLAR VE BEKLENTİLER

PAKİZE KEPENEK
187B6003

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih: 23.05.2022
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

		Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	**:**	**Prof. Dr. Ali Fuat ARICI**	
Jüri Üyeleri	**:**	**Doç. Dr. Hayrullah KAHYA**	
		Doç. Dr. Yusuf GÜNAYDIN	

İSTANBUL
Ağustos -2022

ÖZ

AVUSTURYA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA: SORUNLAR VE BEKLENTİLER

PAKİZE KEPENEK

Temmuz, 2022

Bu araştırmanın amacı, Avusturya'daki Türkçe Öğretiminin hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Çalışma, Avusturya'daki Türkçe öğretiminin bugünüyle ilgili bilgi verip sonrasında anneler ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmak amacıyla yapılmıştır. Nitel bir çalışmadır. Araştırmada veriler 10'u annelere, 14'ü ise öğretmenlere yönelik sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Avusturya İstatistik Kurumu 2020 raporuna göre en çok Ana Dil derslerine katılım sağlayan şehir olan Viyana'da, çocuklarını Türkçe Ana Dili derslerine gönderen anneler ve burada görev yapan öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada annelerin Türkçe Ana Dili derslerine kısmen ilgisiz kısmen de Ana Dili derslerinin geleceğinden kaygılı oldukları, bu eğitimi önemli gördükleri, ancak yeterli desteği ve ilgiyi gösteremedikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin ise genel itibariyle Eğitim Fakültesi mezunu olmadıkları, farklı bölüm çıkışlı oldukları ve bunun dışında da materyal eksikliğinin olduğuna rastlanmıştır.

Bu sonuçtan hareketle annelerin Türkçe Ana Dili derslerinin önemini hatırlatacak bilinçlendirme seminerleri, iki dilliğin çocuklarının gelişimindeki önemine vurgu yapılması önerilmiştir. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin artırılması, öğretmen seçiminde daha hassas davranılması gerektiği de önerilere eklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avusturya'da Türkçe, İki Dillilik, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

A QUALİTATİVE STUDY ON TEACHING TURKISH IN AUSTRIA: PROBLEMS AND EXPECTATIONS

PAKİZE KEPENEK

July 2022

The aim of this research is to determine the level of Turkish Education in Austria. The study was carried out in order to give information about the present day of Turkish teaching in Austria and then to consult the opinions of mothers and teachers. It is a qualitative study. In the study, data were collected with a semi-structured interview form consisting of 10 questions for mothers and 14 questions for teachers. The study group of the research consists of mothers who send their children to heritage language classes and the teachers who work there in Vienna, which is the city with the highest number of heritage language classes according to the Austrian Statistical Institute 2020 report.

In the study, it was observed that the mothers were partly uninterested in Turkish heritage language classes and partly worried about the future of it, they saw this education as important, but they could not show sufficient support and interest. On the other hand, it has been found that the teachers are generally not graduated from the Faculty of Education, even they are from different departments and there is a lack of materials.

Based on this result, it has been suggested to raise awareness of mothers about the importance of mother tongue and to emphasize the importance of bilingualism in the development of their children. It was also added to the suggestions that the in-service training for teachers should be increased and the selection of teachers should be more sensitive.

Keywords: Turkish in Austria, Bilingualism, Teaching Turkish to Heritage Language Learners.

ÖN SÖZ

Türkçenin Avrupa'daki tarihi gelişimi, önce ülkelerin diplomatik yazışmaları, sonrasında ilgililer için çeşitli kurslar ve üniversitelerde okutulması ile şekillenmişken göç olgusu ile başka bir boyut kazanmıştır. Çevirmenlerin yetiştirilmesi, sonrasında yabancılar için Türkçe öğretimi ve zamanla Ana Dili dersinin doğurduğu ihtiyaç günümüzde tekrardan üçüncü ve dördüncü kuşakla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi olarak okutulması olarak şekillenmiştir. Bu bağlamda süreç içerisinde değişen ve sürekli yenilenmesi gereken bir eğitim programı haline gelen Türkçe'nin Avrupa, bu çalışma özelinde de Avusturya'daki güncel durumun araştırılması, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel itibariyle Avrupa'daki durumu tespit etmek ve anlamak bu çalışmada amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırma soruları, çalışmanın amacıyla birlikte sınırlılıklar, varsayımlara ilişkin tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde çalışmanın alt zemini hazırlamak üzere kavramsal çerçeveye yer verilmiş, ana dilinin çeşitli adlandırma ve kullanım alanları, iki dillilik, yurt dışındaki Türkçe ve ana dili dersleri gibi kavramlara işlenmiştir. Üçüncü bölümde yöntem, evren ve örneklem, araştırma için geliştirilen görüşme formu ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler bulunmaktadır. Dördüncü bölümde araştırmanın bulgularına; son bölümde ise sonuç ve önerilerine yer verilmiştir

İstanbul, Temmuz 2022 Pakize Kepenek

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT iii
ÖN SÖZ i
İÇİNDEKİLER iii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 2
1.3. Araştırmanın Amacı 2
1.4. Sınırlılıklar 3
1.5. Varsayımlar 3
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 1
2.1. Ana Dil, Birinci Dil veya Köken Dili 1
2.2. İki Dillilik ve Çok Dillilik 2
2.2.1. Göç 4
2.2.2. Avrupa'ya Göç 5
2.2.3. Avusturya'ya Göç 7
2.2.4. Avusturya'da Entegrasyon 10
2.2.5. Avusturya'da Irkçılık 11
2.2.6. Avusturya'daki Göçmenlerin Eğitim Durumu 12
2.3. Avusturya'da Türkçe Öğretimi Tarihçesi 17
2.4. Avusturya'da Türkçe Anadili Dersleri 17
2.5. Avusturya'da Türkçe Ana Dili Derslerinin Hukuksal Çerçevesi 21
3. YÖNTEM 25
2.6. Araştırma Deseni 25

2.7. Evren ve Örneklem 26
2.8. Veri Toplama Araçları 26
3. BULGULAR 28
3.1. Ailelerin görüşlerine göre Avusturya'daki Türkçe öğretimi 28
3.1.1. Ailelerin Türkçe derslerine karşı tutumları 28
3.1.2. Ailelerin Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği Hakkındaki Görüşleri 31
3.1.3. Ailelerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile ilgili Beklenti ve Eleştirileri 35
3.2. Öğretmen görüşlerine göre Avusturya'daki Türkçe Öğretimi 38
3.2.1. Öğretmenlere Göre Ailelerin Türkçe Ana Dili Derslerine Karşı Tutumları 38
3.2.2. Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği Hakkındaki Görüşleri 40
3.2.3. Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Beklenti ve Eleştirileri 46
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 50
4.1. Sonuç ve Tartışma 50
4.1.1. Avusturya'da Türkçe Ana Dili Derslerine Karşı İlgi 50
4.1.2. Avusturya'da Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği 51
4.1.3. Avusturya'daki Türk Çocuklarının Ana Dili Düzeyleri 52
4.2. Öneriler 52
EKLER 53

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Uyum Süreci Raporu 10

Tablo 2: Göçmen Öğrencilerin Gittikleri Okullar 13

Tablo 3: Şehirlere Göre Almanca Konuşmayan İlk Okul Öğrencilerinin Sayıları 16

Tablo 4: Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Veli Görüşleri 1 28

Tablo 5: Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Veli Görüşleri 1 30

Tablo 6: Ailelerin Söz Varlığı ile İlgili Görüşleri 31

Tablo 7: Ailelerin TAD'ın Çocuklarına Duygu, Düşünce ve Hayal Dünyasına Etkisi ile İlgili Görüşleri 32

Tablo 8: Ailelerin Dört Temel Dil Becerisi ile İlgili Görüşleri 33

Tablo 9: Türkçe Ana Dili Derslerinin Okuma Alışkanlığına Etkisi 34

Tablo 10: Ailelerin Türkçe Ana Dili Derslerinden Beklentileri 36

Tablo 11: Ailelerin TAD ile ilgili Çözüm Önerileri 37

Tablo 12: Ailelerin Türkçe TAD'a Karşı Tutumları 38

Tablo 13: Öğretmenlerin Dört Temel Dil Becerisinin Gelişimi ile İlgili Görüşleri 40

Tablo 14: Öğretmenlerin Söz Varlığının Gelişmesindeki Başarıları Hakkındaki Görüşleri 43

Tablo 15: Öğretmenlerin TAD'ın Öğrencilerin Duygu, Düşünce ve Hayal Dünyasına Etkisi ile İlgili Görüşleri 44

Tablo 16: Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ve Sevgisi ile İlgili Görüşleri 44

Tablo 17: Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Eleştirileri 46

Tablo 18: Öğretmenlerin TAD ile İlgili Çözüm Önerileri 47

KISALTMALAR

TTK: Türkçe ve Türk Kültürü

TAD: Türkçe Ana Dili Dersi (Almanca: *MSU, Muttersprachlicher Unterricht*)

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

IOM: Uluslararası Göç Örgütü

TDK: Türk Dil Kurumu

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı ('*Programme for International Student Assessment'*)

PIRLS: Uluslararası Okuma Alışkanlığı ve Okuma Eğilimi Ölçme Testi **('***Progress in International Reading Literacy Study'*)

ZARA: Irkçılığa Karşı Dayanışma Çalışmaları Hareketi (*''Zivilcourage & Anti-Rassismus- Arbeit'')*

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dil bireyin içinde bulunduğu topluma uyum sağlama ve kültürüne hâkim olması için önemli bir olgudur[1], dolayısıyla Avusturya'da yaşayan Türk çocuklarının, ana dilini doğru biçimde öğrenmeleri kendi toplum ve çevreleriyle de iletişim ve kültürel etkileşim halinde kalabilmeleri için elzemdir. İki dillilik bir avantaj iken, özellikle Avrupa'da yetişen çocuklarda ana dilleri dezavantaj olarak görülmekte ve arka planda kalmaktadır. Ailelerin rolü burada önemli iken başka dilleri öğretmede aileler büyük çaba sarf ederken, örneğin İngilizce, kendi köken dillerini daha az önemseyebilmektedirler.[2] Ailesiyle göç edilen ülkede doğmuş veya okula başlamadan öne göç ülkesine varmış olan çocuk, daha erken yaşta çok dilli bir ortamda yetişiyor. Genel itibariyle geldiği ülkenin dilinde daha rahat oluyor, çünkü o dilin kullanım alanı olan okul ona bu imkânı veriyor.[3]

Viyana'da Türk çocuklarına okullarda seçmeli ders veya ders içerisine entegre edilmiş Türkçe dersleri olanağı sağlanmaktadır. Bu seçmeli derslere katılım düşük veya entegre edilmiş Türkçe derslerinde sistematik bir Türkçe ana dili dersi işlenmemektedir. Özel kuruluşları dernek, STK veya camilerin hafta sonu eğitimlerinde ayriyeten ana dili dersi genellikle okutulmamaktadır. Ancak buradaki

[1] Doğan Aksan, **Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim** (5. Baskı). (Türk Dil Yayınları: 2009)
[2] Sara Fürsetenau, Mechtild Gornolla, ''Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit'', **Mehrsprachigkeit**, DOI: 978-3-531-92659-9_1, (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 2011), [Göç ve Okullardaki Dönüşüm: Çok Dillilik] 13
[3] Mehlhorn, age, 23

diğer İslami ilimler derslerinin Türkçe olması çocukların dilsel gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır.[4]

Misafir işçi olarak gelip, dönüşümlülük ilkesine göre tekrar dönmesi beklenen işçiler için Avrupa, zamanla planların değişmesi ve kalma isteklerinin oluşmasıyla, yeni vatan haline gelmiştir.

Bir süre sonra göçmen işçilerinin ailelerinin de gelmesiyle ana dili dersinin doğurduğu ihtiyaç, günümüzde ise tekrardan üçüncü ve dördüncü kuşakla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi olarak okutulması olarak şekillenmiştir.

Bu bağlamda incelendiğinde Türkçe öğretimi Avrupa'da süreç içerisinde değişen ve sürekli yenilenmesi gereken bir eğitim programı haline gelmiştir. Ana dili derslerinin mevcut durumunun tespiti alan taramasının yanı sıra burada öğrenim gören öğrencilerin anneleri ve bu öğretimi veren öğretmenlerin görüşleri çift yönlü bir veri vereceği için çalışmanın kapsamını genişletmektedir. Bu çalışma özelinde de Avusturya'daki güncel durumun araştırılması, Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genel itibariyle Avrupa'daki durumu tespit edilmesi gerekmektedir. Araştırmada veli ve öğretmen görüşleriyle de özellikle ana dili derslerinin 'Dünü-Bugünü ve Yarını' da ortaya konulmuş olup beklentiler de açığa kavuşacaktır. Mevcut durumun tespiti alandaki sorunların çözüm önerileriyle birlikte ileride yapılacak diğer çalışmalara da ışık tutacaktır.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmanın temel problem cümlesi ''Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Avusturya'da ne düzeydedir'' şeklide ifade edilebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Avusturya'da Türkçe ve Türk kültürü öğretimiyle ilgili aileler ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulması yoluyla Avusturya'daki güncel durumu ile ilgili inceleme ve değerlendirme yapmaktır.

[4] Bu konuya 'Bulgular'da detaylı değinilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Avusturya İstatistik Kurumu 2020 verilerine göre Ana Dili derslerine en fazla katılım sağlayan şehir Viyana ve Vorarlbeg'tir. Bu nedenle çalışmada anketler Viyana'daki aileler ve öğretmenlere uygulanacaktır.
2. Araştırmanın veri toplama aracı görüşme yöntemi ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Anneler ve öğretmenler kendileriyle yapılan görüşmelerde içtenlikle konuşmuş ve gerçek düşüncelerini dile getirmişlerdir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma ile doğrudan ilişkili olan konu ve kavramlar önceki yapılmış araştırmalar ve ilgili diğer kaynaklar aracılığıyla açıklanmaktadır.

Avrupa'da, bu çalışma özelinde, Avusturya'da yaşayan Türklerin genel durumunu anlayabilmek için bazı kavram açıklamaları yapmak gerekmektedir. Bunlardan bazıları, göç, iki dillilik, çok dillik ve entegrasyondur. Bunun yanı sıra yapılan çalışmanın zeminini oluşturmak için Avusturya'da göçün tarihi, Avusturya eğitim sistemi ve politikaları gibi konuları da bir özet mahiyetinde burada değinilecektir. Bu çalışma bu haliyle yapılmamış olması sebebiyle Avusturya'daki Türklerin mevcut durumu, daha özenlinde ise Avrupa'daki Türkçe öğretimine ışık tutacaktır.

2.1. Ana Dil, Birinci Dil veya Köken Dili

Ana Dili olarak bilinen kavram çok çeşitli şekillerde kullanılmaktadır. İngilizcede köken dili ('*heritage language'*), yerel dil ('*native language'*), etnik dil (*ethnic language)* , ev dili *(,home language')* gibi terimler kullanılmaktadır. Avusturya Milli Eğitim Bakanlığının 2018/2019 yılı raporunda Ana dili yerine 'birinci dil' ('*Erstsprache'*) terimi de kullanılmaktadır.[5] Ergenlik döneminde öğrenme aşaması neredeyse sonlanan birinci dil çocuğun ilk önce öğrendiği, dolayısıyla evde ailenin konuştuğu dil olarak tanımlansa da, küreselleşme ile aynı anda iki veya daha fazla dili aynı anda öğrenen çocuklar olduğu için bunu terminolojiyi birinci diller olarak da değiştirmek gerekecektir.[6]

[5] Assimina Gouma, "Der muttersprachliche Untterricht in Österreich, Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/2019, **Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020**,", (Viyana: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019), 6

[6] Wolfgang Klein, **Zweitspracherwerb. Eine Einführung.** 3. bs. (Frankfurt am Main: Athenäum, 1992), 15

İngilizcedeki *heritage language*'ten uyarlanarak köken dili (‘*Herkunftssprache’)* terimi kişinin aile içerisinde konuştuğu ve çoklu bir toplumda o toplumun dili dışında konuşulan bir dil olarak özetlenebilir.[7]

Köken dili konuşucuları aileleriyle göç edilen ülkede doğmuş veya okula başlamadan öne göç ülkesine varmış olan çok dilli bir ortamda yetişen bireyler olarak tanımlanabilir.[8] Köken dili konuşucularını ana dili konuşucularından ayırt eden temel özellikler ise, köken dili konuşucularının çevrelerindeki dilden (Almanca) transfer etmeleri (*code switching* dahil) ve dil kaybı (*language attrition*) yaşamaları olarak özetlenebilir. Sadece aile içinde veya kısıtlı arkadaş, akraba, komşu çevrelerinde konuştukları köken dilleri, çoğu zaman bu sayılan çevrelerin de yerel dilde olmasıyla, kısıtlı kalabiliyor.[9]

2.2. İki Dillilik ve Çok Dillilik

Genel itibariyle iki dillik veya çok dillik her iki dile de kusursuz hakimiyet diye tarif edilir. Ancak bu gerçekle uyuşmadığı için bunun yerine tek dilli olanlar kadar her iki veya üzeri dili kullananlar da sayılmalıdır. François yazısında, bu bireylerin en azından bu dillerde dört temel dil becerilerinden (Dinleme, konuşma, okuma, yazma) birine hâkim olmaları veya gündelik hayatta bu dilleri kullanmaları olarak sınırlandırıyor. [10] Bireyin dili hangi alanlarda konuştuğu, o alana dair söz dağarcığına sahip olup olmaması, o dilde okuması veya yazması da yine bu becerileri etkilemektedir.[11]
Dil becerisi yaşam ile paralel anlaşılması gerektiği için hayatta bireyin karşılaştığı yeni veya beklenmedik durumlar dil gelişimini etkileyebilir, örneğin okul değişikliği, yeni bir meslek, evlilik, göç, vb. dolayısıyla ‘‘dil becerisi dilin kullanım alanına bağlıdır. ‘‘[12]

[7] Grit Mehlkorn, ‘‘Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen‘‘, **Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung,** ed. Ingrid Gogolin ve diğ., (Hamburg: Springer Vs, 2020), 23
[8] Mehlhorn, age, 23
[9] Mehlhorn, age, 24
[10] François Grosjean, ‘‘İndividuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit‘‘, **Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung,** ed. Ingrid Gogolin ve diğ., (Hamburg: Springer Vs, 2020), 14
[11] Grosjean, age, 15
[12] *‘‘Sprachliche Kompetenz ist also abhängig von den Gelegenheiten zum Sprachgebrauch*“, Grosjean, age, 15

Avrupa Konseyi Dil politikaları portalında çok dilliliği (*multilingualism*)''bir coğrafyada bulunan dillerin bütünü ''olarak çoğul dilliliği ise bir bireyin birden fazla dil konuşabilmesi olarak nitelendiriyor.[13]

Göçmen çocuklarının çok dilli olma sebepleri internet ve televizyonun dil ve kültürü oturma odalarına taşınmasından kaynaklanmaktadır. Bu insanların her iki kültürde aynı anda yaşamasını sağlamaktadır.[14]

Çocukların erken yaşta çok dillikte desteklenmesi onların o dile sahip çıkmasına yarayacaktır. Ailede öğrendiği birinci dili haricine çevresinde, bulunduğu ülkede, konuşulan diğer dille tanışması, bu iki veya üzeri dilden birini daha az ve etkin konuşmasına dolayısıyla dil kaybına yol açabilir. Dilin önemini çocuğa hissettirmek, rol modellerin önünde bulunması, okulda birinci dilinin varlığının bir değer olduğunu anlatmak çocukta öğrenme isteğini artıracaktır. Aksi halde kullanmak zorunda olmadığı dili çocuk konuşmak da istemeyecektir.[15] Sara Fürstenau yazısında Avrupa ülkelerinden (Almanya örneğini vererek) çok dilli yetişen çocuklarda dile göre ayırım olduğunu belirtiyor. Nitekim Fransızca veya İngilizce gibi dilleri Almancanın yanında paralel öğrenmesi için aileler daha çocukları doğmadan bir çaba sarf ederken, göçmen kökenli çocukların iki dilli olmaları çoğu zaman bir dezavantaj olarak görüldüğünü ifade ediyor. Özellikle Türkçe ana dilli çocukların bu sorunla daha çok karşılaştıkları, ana dillerinin onların önünde yerel dili öğrenmede bir engel olduğu algısının olduğunu da ifadelerine ekliyor.[16]

Ailesiyle göç edilen ülkede doğmuş veya okula başlamadan öne göç ülkesine varmış olan çocuk, daha erken yaşta çok dilli bir ortamda yetişiyor. Genel itibariyle geldiği ülkenin dilinde daha rahat oluyor, çünkü o dilin kullanım alanı olan okul ona bu imkânı vermiş, ana dili arka plana atılmış oluyor.[17]

[13] Avrupa Konseyi Dil Politikaları Portalı, https://www.coe.int/en/web/language-policy/homen [29.12.2021]
[14] Biffl, 2010, age, 128
[15] Grojean, age, 18
[16] Fürstenau, age, 13
[17] Mehlhorn, age, 23

Çok dilli eğitimi savunanlardan Reich & Krumm[18] çok dili eğitimin üç faydasını açıklarken öğretmen için çok dilliğinin hafifletici ve rahatlatıcı bir fonksiyonu olduğunu, terminolojinin daha sistematik kullanılması ve sınıf içi dillere bir sempatinin olacağı, çok dilliğin destekleneceğini öne sürmüşlerdir.[19]

2.2.1. Göç

Bir 'öteki' ile karşılaşmayı sağlayan temel unsurlardan olan göçün birçok tanımı vardır. Burada bunlardan bazıları ele alınarak bu çalışmanın alt yapısını oluşturması için genel bir tanımlama yapılacaktır.

Divanü Lügati't Türk'te göç kelimesi bir yerden bir yere bir saat veya bir süre için yapılan hareketlilik[20] olarak verilirken Gordon Marshall buna "yeni yerleşim alanına kalıcı hareketlilik[21] olarak bakıp kalıcılık ilkesinin önemine dikkat çekiyor. Göç süresi en az bir yıl olarak sınıflandırılsa da[22] örneğin mevsimsel işçiler de kısa dönemli göçmenler olarak tanımlanırlar.[23]

Türk Dil Kurumu (TDK) göçü, "*ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret*" olarak tanımlamıştır. Göç, ('*migration'*) kelimesi aynı zamanda Latince olup, 'yaya yürümek, başka bir yere taşınmak manalarını da alır.[24]

Uluslararası Göç Örgütü (*IOM- International Organization for Migration*) göçü 'kişinin ülke içerisinde veya uluslararası geçici veya kalıcı olarak çeşitli nedenlerle olağan ikamet yerinden uzaklaşması' olarak bir şemsiye terim olarak açıklamaktadır. [25] Cemal Yalçın aynı zamanda bunun bir toplumsal ve kültürel yer değiştirme hareketi

[18] Hans H. Reich, Hans- Jürgen Krumm, **Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht** (Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 2013)
[19] Reich, Krumm, age, 17, 18
[20] *''Moving camp, going on campaign; hour or while''*, Dankoff , Kelly (1982-1985), III, p. 107
[21] Marshall, 1999, 685
[22] Hahn, 2012, 25
[23] Uluslararası Göç Örgütü Göç Terimleri Sözlüğü, No 31
[24] Hahn, 2012, 24
[25]Uluslararası Göç Örgütü ''Göçmen'' Tanımı https://www.iom.int/about-migration [05.01.2022]

olduğunu ekliyor.[26] Dolayısıyla göç, toplumsal yaşamın tüm alanlarını etkileyen ve kendi içerisinde de gelişen bir süreçtir.[27]

'Göçmen' olarak yukarıda belirtilen eylemi gerçekleştiren kişiler olan mülteciler, yerinden edilmiş kişiler, ekonomik göçmenler, aile birleşimi gibi farklı amaçlarla hareket eden kişiler tanımlanır. [28] Bazı durumlarda bu eylemi gerçekleştirmeyen belirli nedenlerden dolayı bu şekilde anılan kişiler de mevcuttur. Ailelerinin göç ettikleri ülkede doğup büyüyen ikinci ve üçüncü nesiller de hala göçmen olarak tanımlanabiliyorlar.[29]

Göç hareketliliği dünya genelinde sürekli var olan bir olguyken küresel hareketliliği engelleyen Korona pandemisi oldu. Birçok ülkenin uluslararası seyahat kısıtlaması kapsamında giriş-çıkışları kapatması, ülke içinde birçok işletmenin kapanması gibi durumlar göçü daha da zorlaştırdı, yavaşlattı veya durdurdu. Mart 2020 gibi yürürlüğe giren bu kısıtlama, geliştirilen yeni yöntemler, aşı veya test, tekrardan aşılarak Temmuz 2021 gibi açıldı.[30]

Uluslararası Göç Örgütü verilerine göre dünya genelinde 281 Milyon göçmen bulunmaktadır, bu da dünya popülasyonunun 3.6%'sını oluşturmaktadır. Göçmen işçilerin sayısı 164 Milyon olup her 30 kişiden biri göçmendir.[31]

2.2.2. Avrupa'ya Göç

Nermin Abadan- Unat önemli bir noktaya değinmektedir. Türklerin tarihinde sadece fetih yoluyla bir başka ülkeye yerleşme geleneği vardı, Avrupa'ya iş göçü yoluyla göçmenlik bu bağlamda anlam kazanmıştır.[32] Varış ülkelerinin iş gücü ihtiyacı, göçmen gönderen ülkelerin ise ülkelerindeki işsizlik oranını düşürme umuduyla, aynı zamanda savaşın nüfus yapısını, örneğin toplumun yaşlanması ve nüfusun

[26] Cemal Yalçın, **Göç Sosyolojisi** (Ankara: Anı Yay., 2004) 13
[27] Castles & Miller, age, 30
[28] Uluslararası Göç Örgütü Göç Terimleri Sözlüğü, No 31
[29] Uluslararası Göç Örgütü Göç Raporu 2022: https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-2 [07.01.2022], 8
[30] https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/ [07.01.2022]
[31] https://www.iom.int/data-and-research [04.01.2022]
[32] Nermin Abadan- Unat, ''Migration ohne Ende, Vom Gastarbeiter zum Eurotürken'', **Lebensmodell Diaspora, Über moderne Nomaden** ed. Isolde Charim, Gertraud Auer Borea (Bielefeld: transcript Verlag, 2012) 105-111

artmamasını, olumsuz yönde etkisi, iş gücü anlaşmasına ihtiyacı artırmış, iş göçünün böylelikle ilk tohumları atılmıştır.[33]

Avrupa'ya göçmen akımı 50'li yıllardan sonra yüz göstermiş, bu, yabancı işçi alımı ve sonrasında onların ailelerini getirmesiyle farklı bir boyut kazanmıştır.[34] Yani iş göçü olarak başlayan bu süreç, ekonomik ve endüstriyel olarak güçlü olan Batı Avrupa ülkelerin kıyasla daha düşük ve az gelişmiş ülkelerden işçi talebiyle şekillenmiştir. Genel itibariyle İtalya, İspanya, Portekiz, Türkiye ve eski Yugoslavya gibi ülkelerden işçi alımı olmuştur.[35] İsviçre modelini uygulayan Avusturya'nın dönüşümlülük prensibi *('Rotationsprinzip')*, işçilerin belirli bir süre için- bir yıl çalışma izni- kalıp sonradan dönmesi, sonradan bu misafir işçilerinin 60'lı yıllarda daha çok iş anlaşmalarını uzatmaları ve nihayetinde de oturum izni alarak ailelerini yanlarına alıp kalıcı olarak ülkeye yerleşmeleri ile sonuçlanmıştır. Bu da beklenmeyen ve hesaplanmayan sonuçları, örneğin ikinci kuşak, onların okula adaptasyon ve entegrasyon sorunları, vatandaşlık gibi sorunları beraberinde getirmiştir. [36]

Avrupa'nın Almanya özelinde göçmen politikası yıllara bakıldığında büyük değişim göstermiştir. Ucuz işçi misyonuyla büyük coşkuyla karşıladıkları işçileri, sonrasında durdurmak durumunda kalmışlardır. Gitgide Avrupa'ya göç popülerleşmiş direkt izin alamayan işçiler illegal yollarla, örneğin turist olarak gidip orada yasadışı işlerde çalışarak,[37] orada varlıklarını sürdürmüş, aile birleşimi yoluyla da git gide nüfusları artmıştır.[38]

Uluslararası Göç Örgütü Raporuna göre Avrupa sayısal anlamda en yüksek göçmene sahip olup (87 Milyon), bu da uluslararası göçmen popülasyonunun 30,5%'ine tekabül etmektedir.[39] Kadın göçmenlerin sayısı son 20 yılda artış göstermiş, 2000 yılında 86 Milyon iken, 2020'de bu sayı 135 Milyona ulaşmıştır.[40]

---

[33] Gelekçi, age, 24
[34] Heinz Faßmann, Rainer Münz, **Einwanderungsland Österreich? Gasarbeiter- Flüchtlinge- Immigranten,** ed. Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Viyana: Dachs- Verlag, 1992)**,** 13
[35] Rainer Münz, ''Migration im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts'', **Internationale Migration, Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?**, ed. Karl Husa, Christof Parnreiter, Irene Stacher (Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2000), 181
[36] bknz. Faßmann, Münz, age, 13; Biffl, 2000 , age, 210
[37] Detaylı bilgi için bknz.: Abadan- Unat, age, 49
[38] Abadan- Unat, age, 46-49
[39] https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-2 [07.01.2022], 4
[40] https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-2 [07.01.2022], 7

2.2.3. Avusturya'ya Göç

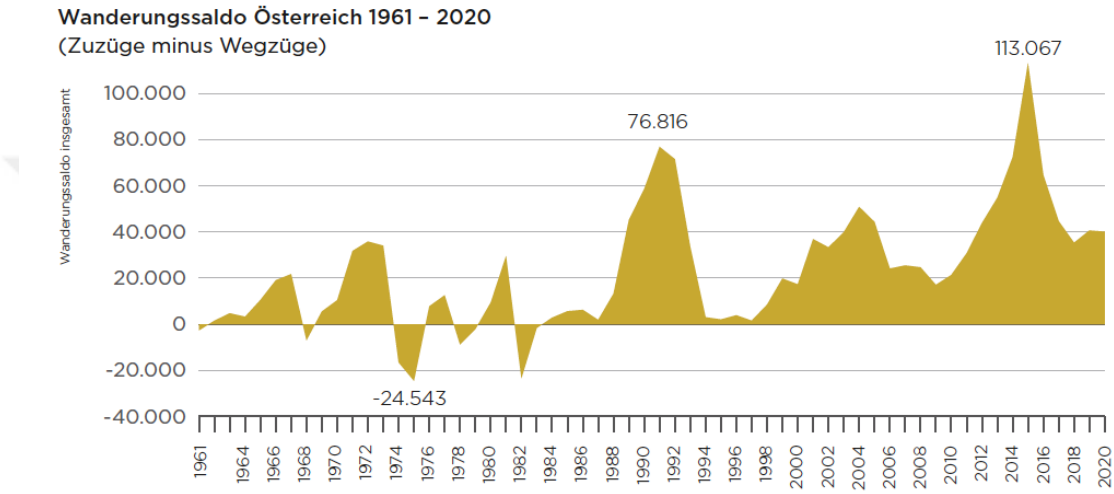
Tarihte, özellikle Viyana Kuşatmaları ile anılan Türkiye- Avusturya ilişkileri, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ekonomik gelişim hedefiyle yabancı işgücü ithalatı ve 1964 yılında Avusturya'nın işçi göçüyle yeni bir boyut kazanmıştır. Avusturya'da bu yabancı işçi alımı Almanya ve İsviçre'ye göre daha geç başlamış, ilkini 1962'de İspanya ile, 1964 Türkiye ve 1966'da ise Yugoslavya'yla imzalamıştır. Göçmen işçiler veya *target workers* ('hedef işçiler) olarak adlandırmak öngörülse de başlarda, çünkü bu işçiler belli bir hedef için aileleri olmadan gelip, para kazanıp geri dönmeleri üzerine çağırılacaktılar, bu tanımlama ilerleyen yıllarda karşılığını yitirecektir. Nihayet işçi eksikliği ile 1964'te Türkiye Cumhuriyeti ile de işçi anlaşması yapıldı.[41] Bu işçilerin yıllar içerisinde ailelerini de getirmeleriyle nüfus sayımında Türk işçilerinin sayıları Yugoslav işçilerinin yanında artış göstermekteydi. 1974'te yabancı işçi oranı Avusturya'da 220. 000 işçiyle 10%'u bulmuş bu oran öncelikle eski Yugoslavya'dan gelen göçmenler, ikincil olarak da Türkler karşılamıştır.[42] 1974'de işçi alımının kısıtlanması (''Anwerbestopp'')[43] ve misafir işçileri tekrar gönderme politikasıyla 1984'te 138. 710 işçiyle yabancı işçi oranı 40% oranında düşüş yaşamıştır.

1981 yılındaki nüfus sayımında yabancı kökenli işçilerin ve ailelerinin sayısı bunlara rağmen artış göstermekteydi.[44]1992'de ise 1984 oranları ikiye katlanarak 284. 000 kişiyi bulmuştur. Bunun yanı sıra kayıt dışı veya yasa dışı çalışan işçiler de vardır.[45] Ve Avusturya, mültecilerin Almanya yolundaki geçiş ülkesi ve Balkan ülkelerindeki iç savaşından kaçan sığınmacılar için bir transit ülke konumundayken zamanla kalıcı ülke (*''Zufluchtsort'')* boyutu kazanmıştır. [46] Aynı zamanda göç olgusu diğer Avrupa ülkelerinde de olduğu gibi, Avusturya'da işçi göçünden genel göç olgusuna doğru da yön değiştirmiştir. [47]

Göç başlangıcı olarak 1961 ele alındığında o tarihten bugüne kadar (2020 verilerine göre) 1 729 200 kişi göç etmiş, ancak bu 60 yılda 349.400 kişi geri dönüş yapmış ve

[41] Gudrun Biffl, ''Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich'', WIFO Monatsberichte (monthly reports), 1984, vol. 57, issue 12, 649
[42] bknz. Faßmann, Münz, age, 14; Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 26
[43] Edda Curle,, **Migration in Europa, Daten und Hintergründe** (Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004) 240
[44] Biffl, age., 650
[45] Faßmann, Münz, age, 14; Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 26
[46] Curle, age, 240
[47] Biffl, 2000, age, 210

Avusturya'da toplam 1 379 000 kişi göç etmiştir.[48] 1 Ocak 2021 verilerine göre ise 1 531 000 yabancı uyruklu vatandaş Avusturya'da yaşamaktadır.[49] 1 Ocak 2022 verilerine göre ise toplam nüfusu 8. 979. 894 olan Avusturya'da yabancı uyruklu kişilerin sayısı 1. 587. 251, yani toplam popülasyonun 17, 7%'dir.[50] Bununla birlikte her yedi göçmenden üçü Avusturya'da doğmuş olup bunların 43,3%'ü ikinci kuşaktır.[51] Göçmen kökenlilerin 34%'ü Avusturya vatandaşı, Türklerde ise bu oran 58,1%'tir. Geriye kalan 64%'ü ise yabancı (köken ülkeleri) vatandaşıdır. [52]-



Şekil 1. 1961-2020 arası Avusturya'ya Göç Raporu[53]

Tabloda yıllar arasında işgücünün artış ve düşüşleri sayılarla verilmiştir. İşgücü Anlaşmasının ardından Avusturya'daki göçmen sayısında büyük artış gözlemlenmektedir. Günümüzde ise Avusturya'ya göç hala devam etmektedir, 2020'de 2500 Türk vatandaşı Avusturya'ya yerleşmiş[54] buna karşın 2226 kişi de geri dönüş yapmıştır.[55]

Avusturya İstatistik Kurumu 2021 Göçmen ve Entegrasyon Yıllık Defterine göre[56] özellikle Korona salgınından dolayı 2020 yılında Avusturya'ya göç ve hatta

[48] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 26
[49] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 26
[50] Avusturya İstatistik Kurumu 2022 Verileri
[51] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 27
[52] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 28
[53] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 27
[54] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 36
[55] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 37
[56] Buradan sonraki verilerde de bu yıllık raporun değerlendirmesinden yararlanılacaktır. Dipnotta: Avusturya İstatistik Kurumu 2021 olarak verilecektir.

Avusturya'dan göç oranları düşmüştür. [57] 1 Ocak 2021 tarihi itibariyle Avusturya'da Türkler, Almanlar, Rumenler ve Sırplardan sonra en çok göçmen nüfusuna sahip azınlıktır ve 118. 000 vatandaşa sahiptir.[58]

Avusturya'da yabancı uyruklu vatandaşların çalışma oranları 66%'dır. Yerel halka göre yabancı uyruklu vatandaşların çalışma oranı 9% daha azdır. Özellikle üçüncü dünya ülke vatandaşlarının çalışma oranı yerel halka nazaran daha düşüktür. Afganistan, Suriye ve Irak gibi ülkelerden gelen göçmen kadınların yanında Türk kadınlarının Avusturya'da çalışma oranları 47%'tir.[59]

Avusturya'daki Türkler ve Avusturyalı olmayanlara verilen ad tartışılagelmiştir. 'Yabancı' olarak medya ve günlük hayatta adlandırılsalar da orada artık üçüncü jenerasyonu oluşturan veya orada doğanlara yabancı demek politik açıdan doğru olmayacağı için göçmen kökenli vatandaşlar ('*Personen mit Migrationshintergrund'*) denmesi tercih edilmiştir. Ama bu terminoloji de sıkıntılıdır[60]

Tarihinde göç ülkesi olmayan Avusturya ilk göçmen yasasını 1992'de Yerleşme Yasası (*''Aufenthaltsgesetz''*) adı altında yürürlüğe sokmuştur. Yasa, işçilerin öncelik hakları, örneğin ailelerinin kabulü veya çalışma izinlerinin kısıtlanması gibi maddeleri kapsamaktadır.[61]

Bir senelik çalışmadan sonra iki senelik çalışma iznine, beş senelik çalışmadan sonra ise Muafiyet Belgesi (‚*Befreiungsschein*') adında bir belgeyle çalışma yerlerini ve işverenlerini değiştirme hakkına sahip oluyorlar. 1990'da Yabancı İşçi Alımı Yasası (''*Ausländerbeschäftigungsgesetz*'') adı altında, 29. 098 kişiye hitap ediyor bu yasa, yabancı işçilerin yasallığı (legal) sağlanıp entegre olmaları üzerine yasa tasarısı yürürlüğe girmiştir. Aynı zamanda yabancı işçi oranı 10%u da geçmemelidir.[62]

https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:1168e29b-be58-427e-a0a5-06e643ca1341/integrationsbericht2021.pdf [13.01.2022],

[57] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 6
[58] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 7
[59] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 9
[60] Fleck, 2010, 149
[61] Heinz Faßmann, Rainer Münz, age, 18
[62] Heinz Faßmann, Rainer Münz, age, 17

2.2.4. Avusturya'da Entegrasyon

Bilindiği üzere uyum süreci eğitim ve sosyal statüye göre değişim göstermektedir.[63] 2010'dan bu yana bir yandan göçmenlere, diğer yandan da yerlilere entegrasyonun oluşup oluşmadığı, birlikte yaşamanın ne derecede mümkün olduğu ve göçmenlerin aidiyet duygularına yönelik anket uygulamaları düzenli olarak yapılıyor. Böylelikle bu sayılan unsurların seneler içerisindeki değişim izlencesi (olumlu veya olumsuz) yapılabilmektedir. Buna göre aşağıdaki tabelada da görüleceği üzere değerlendirmeler bireylerin yaşı ve eğitim durumlarına göre derecelendirilmiş, aradaki ciddi fark ise dikkat çekmektedir: [64] Yaşlılar için sonradan gelişen bu sürece uyum daha zorken gençler durumu daha iyimser karşılamakta, ortaokul mezunlarıyla yüksek okul mezunları bu durumu yine farklı algılamaktadır. Her iki grubun da karşılaştığı kitle göze alınarak durumu ona göre tespit etmek ve değerlendirmek gerekmektedir. Öte yandan Avusturya genelinde insanların uyum sürecine olan düşünceleri 45% oranında kötü yöndedir, bu da devletin ve politikalarının bu anlamda daha çok çalışma yapması gerektiğine işarettir. Örneğin 60 yaş üzeri bireylerin karşılaştığı Almanca bilmeyen ve dolayısıyla iletişim halinde olmadığı yabancı ile üniversitede okuyan veya oradan mezun olanların karşılaştığı aynı sırada oturup temas halinde olduğu yabancı aynı şeyi ifade etmemektedir.

Avusturya'da birlikte yaşama durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

	iyi	kötü	çok kötü
Avusturya toplam	50%	45%	5%
60 yaş üzeri	44%	56%	-
Yüksek okul Mezunları	61%	39%	-
Zorunlu Eğitim	44%	56%	-
Viyana	54%	46%	-

Tablo 1: Uyum Süreci Raporu

Aidiyet hissi oranları Yugoslavya ve Türkiye göçmenleri oranları pozitif sonuçlanmıştır. Ancak bu oran Avusturya'da geçirdikleri sürenin uzunluğuna göre de

[63] Biffl, 2010, age, 128
[64] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 16,17

değişim göstermektedir. Buna göre 15 seneden fazla Avusturya'da yaşayanlar 87% aidiyet hissini barındırırken, beş seneden az kalanlar 67% oranında bu hissi barındırmamaktadırlar. Türkler genelinde Avusturya'ya aidiyet hissi 81% oranındadır.[65] 15 sene ve üzeri Avusturya'da yaşayanlara köken ülkesi sorulduğunda 71% Avusturya diye cevaplandırırken Türklerde bu oran en yüksek olup 72%'dir.[66]

2.2.5. Avusturya'da Irkçılık

Avusturya İstatistik Kurumu 2021 Göç ve Entegrasyon Raporuna göre Avusturya 'da uzun süre yaşamış göçmenlere kökenleri yüzünden haksızlığa uğrayıp uğramadıkları sorulduğunda 52%'si nadir veya hiç, 7%'si sıklıkla haksızlığa uğradıklarını belirtmişlerdir.[67] Raporda eğitim seviyesine göre ayrımcılığa uğrama oranının düşüp düşmediği araştırılmış, ancak çok az bir farkın olduğu görülmüştür. Türklerin 66%'sı ayrımcılığa uğradıklarını ifade etmişlerdir. Yaklaşık aynı göç geçmişi olan Yugoslav azınlık için bu oran 37%'tir.[68]

Başbakanlığın ayrımcılık yaşayan vatandaşlara verdiği danışma hattının[69] yanı sıra ırkçılığa karşı çalışmalar yapan ZARA (*''Zivilcourage & Anti- Rassismus- Arbeit'')* adında bir sivil toplum örgütünü de öneriyor. Bu kurum her yıl Avusturya'daki ırkçı saldırıların raporunu yayınlıyor. Bu raporda nerelerde hangi oranlarda ırkçılık yapıldığını, önceki yıllara nazaran gösterilen artışlar açıkça gösteriliyor.[70] Bu kuruma Avusturya'da yaşayan insanlar yaşadıkları herhangi bir ırkçı tavır, saldırı, hakaret vb. durumları iletiyor ve kurum bunu raporlayıp yayımlıyor. 2020 raporuna göre, toplamında 3039 bildiri yapılmış, en çok saldırıların internet üzerinden yapıldığı, hatta bunun 2019 yılına nazaran iki kat arttığı ve Korona pandemisi diğer tüm olumsuz etkilerinin yanında ırkçılığın da artmasına sebep olmuştur. Toplu alanlar, iş yerleri, hatta polisler tarafından (83 ileti) görülen ırkçı saldırılar maruz kalanlar tarafından ZARA'ya bildirilmiştir. Bildirilerin 24%'ünün siyahi vatandaşlara yapıldığının da altı

[65] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 17
[66] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 17
[67] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 18
[68] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 19
[69] Başbakanlık Danışma Hattı: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/service/hotline-gegen-diskriminierung-und-intoleranz.html [13.01.2022]
[70] https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf [13.01.2022]

çizilmektedir.[71] Yine aynı amaca hizmet eden belgeleme kurumuna (*''Dokustelle''*)[72] 2020 yılında 1402 bildiri yapılmış, buradaki sonuçlarla da hemen hemen aynı alanlarda saldırıların olduğu ortaya koyulmuştur.[73]

Bu sivil toplum örgütlerinin yanı sıra Avusturya'da çıktığı günden beri tartışma yaratan[74] Viyana Üniversitenin yürüttüğü İslam Haritası (''*İslam Landkarte*'') projesi Avusturya'da bulunan dini derneklerin aktüel ve objektif olarak ele alınması ve şeffaflığın sağlanması adına bir internet portalı kurmuştur. Projenin amacı belirtilirken özellikle AKP yönetimi sonrası Diyanet'in yurtdışında farklı bir boyut kazanmış olması örneği verilerek Avusturya'da politik nedenlerle veya başka bir ülkenin desteği ile derneklerin iş yürütmesi konusundaki hassasiyetin altı çiziliyor.[75] Proje Avusturya'da bulunan tüm dini derneklerin bir harita üzerinden coğrafik konumunun gösterilmesi, bununla birlikte o dernek ile ilgili yapılan çalışmalar, organizasyonların şeffaflaştırılmasını amaçlıyor. Proje ne kadar şeffaflığın altını çizip objektiflikten bahsetse de derneklerle ilgi verilen bilgilerde bu objektif bakış çok görülemiyor ve dahi kişisel dokunulmazlık ve mahremiyet haklarını ihlal ediyor. Nitekim birçok itirazlar olmuş ve sayfa bir süreliğine kapatılmış, ancak neticede hala aktif olarak kullanıma açıktır.[76]

2.2.6. Avusturya'daki Göçmenlerin Eğitim Durumu

Aşağıdaki tabloda zorunlu eğitimin altı yaşında başlayıp dokuz yıl sürdüğü ve zorunlu eğitimden önce beş yaşına giren çocukların ana okuluna gitme zorunluluğun olduğu Avusturya'daki öğrencilerin tercih ettikleri okullar sıralandıktan sonra Türk öğrencilere kıyas olması açısından yaklaşık aynı göç tarihi olan Yugoslav öğrencilerinin okullardaki sayıları ve sonrasından seçtikleri okullar (ortaokul ve lise)

[71] Kıyas için bknz https://assets.zara.or.at/media/rassismusreport/ZARA-Rassismus_Report_2020.pdf [13.01.2022], 14
[72] Belgeleme Kurumu: https://dokustelle.at [13.01.2022]
[73] https://dokustelle.at/fileadmin/Media/Reports/2020/Antimuslimischer_Rassismus_Report_2020.pdf [13.01.2022]
[74] Ulusal Yayın Kanalı ORF'in İslam Haritası haberi ve yapılan eleştirilerin özeti: https://orf.at/stories/3215074/ [13.01.2022]
[75] İslam Haritası Projesinin Tanımı:https://www.islamlandkarte.at/fileadmin/Projektbeschreibung/Projektbeschreibung.pdf [13.01.2022]
[76] İslam Ahritası Resmi Web Sitesi: https://www.islam-landkarte.at, 13.01.2022]

özetlenmiştir Gendl itibariyle okullarda yabancı oranı 2019/20 verilerine göre 27%'dir, 2009/10 yıllarına kıyasla yaklaşık 10% bir artış gösterdiği söylenmelidir:[77]

Avusturya'daki Okullarda Göçmen Sayıları

Okul Düzeyleri	Toplam Öğrenci Sayısı	Toplam göçmen öğrenci sayısı	Toplam göçmen öğrenci %	Yugoslavya	Türkiye
Tüm Okullar	1 095 549	185.353	16,9%	2,9%	1,4%
İlkokul	344.282	68.298	19,8%	3,2%	1,6%
Ortaokul (*NMS*)	206.336	41.047	19,9%	3,6%	1,9%
Özel Eğitim Okulu (*Sonderschule*)	14.407	3.789	26,3%	4,9%	3,1%
Çok Programlı Okul (*Polytechnische Schule*)	15.649	3.658	23,4%	4,5%	1,8%
Liseler (*AHS)*	213.868	27.430	12,8%	1,4%	0,5%
Mesleki Okullar (*Berufsbildende Pflichtschulen*)	116.954	17.445	14,9%	3,1%	1,5%
Mesleki Eğitim Veren Yüksek Okullar (Lise Dengi) (*BHS*)	42.885	7.610	17,7%	3,8%	1,8%

Tablo 2: Göçmen Öğrencilerin Gittikleri Okullar

Buradaki oranlar genel tüm Avusturya'yı kapsadığı için oranlar da ona göre düşüklük görülüyor. Çünkü istatiksel olarak Türk kökenli öğrencilerin sayıları daha düşük olduğu için genel bir tablo çizmek zor olacaktır. Yine de buradaki tablodan Avusturya

[77] Veriler: Avusturya İstatistik Kurumu Raporları 2021, 45

yaşayan Türkler Yüksek okul öncesi genellikle hangi okulları tercih ettikleri görülmektedir. İlkokul ve ortaokuldan sonra Özel Eğitim Okulu (*Sonderschule*), Çok Programlı Okul (*Polytechnische Schule*), Liseler (AHS, Mesleki Okullar (*Berufsbildende Pflichtschulen*), Mesleki Eğitim Veren Yüksek Okullar (*BHS*) Mesleki Eğitim Veren Ortaokullar (*BMS)* gibi okullara gitmek mümkündür. Bunlardan Özel Eğitim okulları veya Çok Programlı okullardan eğer iyi dereceler alırlarda BMS veya BHS' lere geçiş yapıp oradan sonra üniversite okuma imkanı sağlanmaktadır. Ancak buralardan sonra genellikle öğrenciler meslek yapmayı tercih etmektedirler. Tablodan da görüldüğü üzere diğer lise düzeyi okullara nazaran buralardaki Türk öğrenci sayısı daha yüksektir. Örneğin liselerde (AHS) Türk öğrenci oranı %0,5 iken, Özel Eğitim Okulunda bu oran %3,1'dir. Bu Özel Eğitim okullarında görme veya işitme engelli öğrencilerin yanı sıra öğrenme zorluğu çeken öğrenciler de öğrenim görmektedir. [78]

Yine bir diğer verilere göre , 2020 25-64 yaş Eğitim Durumu raporu, Türklerin 55%'i Zorunlu Eğitim, 30%u Meslek Okulları, 11%i AHS, BHS' ten ve sadece 5%i Üniversite veya üniversite düzeyi Akademilerde mezundur.[79]

Simon Burtscher 2000 yılında yapılan PISA sonuçlarını değerlendirirken yazısının sonucuna[80] şunları ekliyor. Avusturya'da sosyoekonomik seviyesi yüksek okullarda öğrencilerin özellikle okuma seviyeleri yüksek olup, yine sosyoekonomik olarak düşük olan okullarda bu oran daha düşük oluyor. Göçmen çocuklarda bu durum daha da düşük olup aynı zamanda bazılarında dil yetersizliği (*''Sprachdefizit''*) olduğundan dezavantajları ikiye katlanmış oluyor.[81]

[78] Avusturya Resmi Sitesi: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/schule/5/sonderschule.html [11.05.2022]
[79] Avusturya İstatistik Kurumu, 2021, 13
[80] Simon Burtscher, ''PISA und Migrantenkinder, eşne Zusammenfassunf aus spezifischem Blickwinkel'', **Integration? Migration- Rassismus- Zweisprachigkeit**, ed. Michael Sertl, Gabriele Khan Svik, Johannes Zuber (Viyana: StudienVerlag, 2004)
[81] Burtscher, age, 54

En son 2015'te 6. 800 öğrenciyle yapılan PISA testi, pandemi nedeniyle 2021'den 2022'ye ertelenmiş, bu defa 9250 öğrenciye uygulanmak üzere yeni test alanlarıyla, örneğin Çevrimiçi Eğitim'de eğitim ve öğretim maddesi eklenmiştir.[82]

PIRLS 2016 verilerine göre[83] yerli çocukların (Avusturya kökenli) on sene içerisinde okuma alışkanlıkları ciddi oranda yükselmiş, göçmen çocuklarınınki ise aynı kalmıştır. Yine PIRLS oranlarına göre olan göçmen asıllı olan ve olmayan öğrencilerin arasındaki puan farkı 51'dir, ki bu fark iki eğitim ve öğretim yılına tekabül etmektedir. Yine aynı raporda çok dilli ve tek dilli çocukların okuma oranlarına bakılmış, uluslararası kıyasta çok dilli çocukların tek dilli çocuklara göre geride oldukları gözlemlenmiştir. Çok dilli çocukların okumadaki düşük oranları ailelerin sosyo-kültürel boyutlarıyla doğru orantılı olduğu belirtilmektedir. İki eğitim yılı geride olan göçmen çocukları, bunun en büyük sebeplerinden biri Almanca yetersizliği, sonuç olarak okulu bıraktığı tespit edilmiş. Nitekim göçmen asıllı çocuklarda okulu bırakma oranı yaklaşık 30%'dur.[84]

Aslında ''Okuma alışkanlığının işlevi çok kültürlü bir ortamda çocukların her iki dilde kendi ana dili ve yerel dil yeterliliğinin sağlayabilmesi, iki toplumun da kültürünü kavrayabilmesi, böylelikle olayları daha kolay anlayabilmesi, düşünce gücünün gelişmesini sağlar.'' Böylelikle her iki dile ve kültüre hâkim bireyler yetişir. Ayrıca, okuma bireysel bir etkinlik olmanın ötesinde çocuğun kendi etnik grubuna bağlanmasını ve kültürel miraslarını korumasını da destekler. Bu sebeple okuma alışkanlığı ve okuma kültürü konuları büyük önem teşkil etmektedir ve daha çok araştırılmalıdır.[85]

Çocukların seçtikleri eğitim yolları, ailenin sosyo-kültürel yapısı, çevresi, eğitime harcanan para ve çevresindeki okul imkanlarıyla doğru orantılıdır. Genellikle ilk ve ortaokula çevresindeki okullardan tercih edilirken, yüksek okullar daha fazla şehir

[82] Institut des Bundes für Qulitätssicherung im österreichischen Schulwesen: https://www.iqs.gv.at/pisa-2022 [18.01.2022]
[83]Institut des Bundes für Qulitätssicherung im österreichischen Schulwesen: https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/pirls/pirls-2016 [18.01.2022]
[84] ed. Manfred Krifka, age, 1
[85] Stadler, A,"Children of guest workers in Europe: Social and cultural needs in relation to library services". **Library Trends,** 1980, 29(2), 330-331

merkezlerinde bulunmaktadır.[86] Tarihi olarak orta çağa kadar dayanan Avusturya'daki yüksek okulların ilki olan Viyana Üniversitesi 1365 yılında kurulmuştur.[87]
Avusturya'da Lisans eğitimi yapanların sayısı uluslararası kıyasla biraz düşüktür, (Avusturya: 28,7, Eu23 43,0%) bunun sebebi ise mesleki yüksek okullarının aktifliği ve birçok öğrencinin oraları tercih etmesidir.[88]

Şehirlere Göre İlkokullardaki Göçmen Kökenli Öğrenciler

Bölge	**İlkokuldaki yabancı öğrencilerin yüzdelik oranı**
Avusturya genel	30,9
Viyana	45,0- +
Vorarlberg	25,0- 35,0
Tirol	15,0- 25,0
Salzburg	15,0- 25,0
Kärnten	15,0- 25,0
Steiermark	-15,0
Oberösterreich	15,0- 25,0
Niederösterreich	-15,0
Burgenland	15,0- 25,0

Tablo 3: Şehirlere Göre Almanca Konuşmayan İlk Okul Öğrencilerinin Sayıları

Bu sayılar bazı bölgelerde değişiklik gösterebiliyor. Örneğin Linz, Wels, Graz, Innsbruck, Villach, Klagenfurt şehirlerindeki oranlar 15,0- 25,0% arasında olsalar da, bu bölgeler de yabancı dil konuşanların sayısı daha yüksektir. Buradaki sayılar ortalamalarıdır. Çünkü Viyana'da totalde öğrencilerin 58,5%'sinin birinci dili Almanca değildir.[89]

[86] Avusturya İstatistik Kurumu ''Bildung in Zahlen'' Raporu 2019/20 http://www.statistik.at/ [05.01.2021], 18
[87] Avusturya İstatistik Kurumu, 18
[88] Avusturya İstatistik Kurumu, 35
[89] Avusturya İstatistik Kurumu, 27

2.3. Avusturya'da Türkçe Öğretimi Tarihçesi

Savaşın kaybedilmesiyle Almanca konuşulan ülkelerde 1920 tarihinden itibaren üniversite harici Türkçe kursları veya okulda zorunlu ders olarak okutulması bir nevi durdurulmuştur.[90]

Türkçenin Avrupa'daki tarihi gelişimi ise bu süreçle birlikte yeni bir boyut kazanmıştır. Avusturya ve Türkiye veya Habsburg ve Osmanlı hanedanlığının ilk temasları XV. yüzyıla dayanır, yani ilk temas 1526 Mohaç Muharebesi olarak işaretlenir.[91] İki devlet arasındaki ilişki savaş, akabinde ise Barış Antlaşmaları olarak değişim göstermiştir (1606 Zitvatorok (Zsitva Torok) Anlaşması, 1699 Karlofça Anlaşması, 1718 Ziştovi Antlaşması). Bu savaşlar aralıklarla beraber 300 yıl sürmüş, toplamında 21 barış antlaşmasının sonuncusu olan Ziştovi antlaşması ile yeni bir dönem başlamıştır.[92] Türkçe öğretimi için bu dönem iki ülkenin diplomatik görüşmeleri yapabilmesi adına çevirmenlerin yetiştirilmesi, önce Türk topraklarında sonra Avusturya devleti sınırlarında kursların kurulması ve bunların geliştirilmesi, sonrasında meraklılara özel Türkçe kursları ve bu kursların üniversiteye kadar taşınması olarak gelişerek ve çoğalarak devam etmiştir.[93]

2.4. Avusturya'da Türkçe Anadili Dersleri

Türkçe'nin Almanca konuşulan ülkelerde yeniden piyasa değeri kazanması ve buralara yerleşim Türk azınlık gruplarının varlığıyla güncellenmiştir.[94]

İlk olarak 1976 yılında Avusturya Federal Eğitim ve Sanat Bakanlığı (BMUK) ile Türk uzmanları ve Eğitim Bakanlığından oluşan bir heyet Avusturya'daki göçmen çocukların eğitimleri ile ilgili görüşme yaptılar.[95] Amaç bu öğrencilerin tekrar kendi ülkelerine döndüklerinde zorluk çekmemeleri ve köken ülkeleriyle bağlarını koparmamaktı. İlk başlarda bu dersler için öğretmenler ve ders programı göç edilen

[90] Esin İleri, ''Türkisch'', **Handbuch Fremdsprachenunterricht,** 4. bs., ed. Karl- Richard Bausch, Herbert Christ, Hans- Jürgen Krumm (Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2003), 577
[91] Pakize Kepenek, ''Avusturya'da Türkoloji'', **Avrupa'da Türkoloji,** ed. Öztürk Emiroğlu (Ankara: Akçağ Yayınları, 2020), 117
[92] Kepenek, age, 118
[93] Kepenek, age, 121
[94] İleri, age, 578
[95] Dilek Çınar, Ulrike Davy, **Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten** (Inssbruck, Viyana: Studienverlag, 1998), 27

ülkelerin sağlaması üzerine anlaşıldı, ancak ders programı Avusturya eğitim sistemi uygun bir şekilde bir revizeye uğramıştır.[96] 80'li yılların ortalarında BMUK bu derslerin seçmeli ders olduğu ve Zorunlu ders olarak sayılmadığının altını çizmiştir. Bu özellikle Türk devletiyle Avusturya devleti arasında fikir ayrılığına sebep olmuştur. Türkiye bu derslere en azından not verilmesi ve ailelerin de en azından derslere göndermede teşvik edilmesi taraftarıyken Avusturya anlaşma şartlarını değiştirmeyi düşünmemiştir.[97]Mart 1992'de misafir işçiler kalıcı olacağının görünmesi, bu işçilerin çocuklarının okullara gelmesi ve dil sorunun oluşması, ana dilinin yerel dil Almancayı da olumsuz etkilemesi Zorunlu Eğitim sürecine ana dili dersleri koyulmasına sebep oldu. Artık sadece döndüklerinde ana dillerini unutmamaları üzerine kurulu olan amaç, ikinci dillerini daha iyi öğrenebilmek gibi amaçlarla yer değiştirmiştir. İlk başlarda 50%'lik bir katılım (1987-1990) olsa da sonradan 90'lı yılların başında bu sayı oldukça düştü. [98]

Türk çocuklarının ideal olarak okula Almanca bilerek başlamaları normal eğitim sürecine en başından katılım sağlayabilmeleri için şarttır. Ancak bu durumda evde Türkçe yeterince ve doğru şekilde kullanılmadığı sürece bu yine istenen seviyeye ulaşılamayacaktır.[99]

Reich [100] Avrupa'daki Köken Dili derslerini üç farklı tercihe göre şekillendiğini yazıyor;

1) İskandinav Opsiyonu
2) Fransız Opsiyonu
3) Britanya Opsiyonu

İskandinav opsiyonunda ana dili dersi göç edilen ülkenin, bu çalışma özelinde Avusturya'nın, sorumluluğu altında bir eğitim modelidir. Bu ülke aldığı göçmenlerin ana dili eğitiminin müfredatı, işleyişi ve organizasyonu gibi her türlü plan ve programından sorumludur. Fransız opsiyonunda ise hem göç edilen ülke hem ve göç

[96] Çınar, Davy, age, 29
[97] Çınar, Davy, age, 32
[98] Gero Fischer, ''Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der ''Zweiten Generation**'''',** **Integration? Migration- Rassismus- Zweisprachigkeit**, ed. Michael Sertl, Gabriele Khan Svik, Johannes Zuber (Viyana: StudienVerlag, 2004) 65
[99]Fischer**,** age, 67
[100] Hans H Reich, ''Herkunftssprachenunterricht'', **Handbuch Fremdsprachenunterricht,** ed. E . Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C . Riemer, K .-R . Bausch & H .-J . Krumm, (Tübin-gen: A . Francke, 2016) 211–226

ülkesinin ortak sorumluluğu altında olup finansal boyutunu göç ülkesi karşılamakta, dersin organizasyon ve planlaması göç edilen ülkeye aittir. Üçüncüsü, Britanya opsiyonu da tamamen göçmenlerin kendi sorumluluklarına bırakılan modeldir. Bu modele göre ana dili dersi öğretmenlerinin atamaları Türkiye'den olup müfredat ve program Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri (TTK) olup MEB'e aittir.[101] Avusturya'da İskandinav örneği uygulanmakta ve ana dili dersleri ('*Muttersprachlicher Unterricht, MSU*') ders programın bir parçası olarak işlenmektedir. [102] Burada görevli olan öğretmenler genellikle Türk asıllı öğretmenler olup eğitim alanları çoğu zaman farklı olmaktadır[103] Avusturya'da uygulanan bu İskandinav opsiyonundan dolayı bu çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü (TTK) yerine Türkçe Ana Dili dersleri (TAD) kavramı kullanılacaktır. Çünkü Avusturya'da ne Milli Eğitimin hazırladığı TTK müfredatı ne de materyalleri kullanılmamaktadır.

Avusturya'da ilkokul, ortaokul ve meslek okullarında öğretmenlik yapmak için Pedagoji Yüksek Okulundan (Pädagogische Hochschule, PH) veya liselerde öğretmenlik yapmak için de üniversitede dört senelik eğitimden geçmesi ve staj dönemini tamamlaması gerekmektedir. Dil öğretmenleri ise yine seçtikleri dilde üniversitede branş eğitimi alabilmekte, örneğin Fransızca, İnglizce, İtaltanxa, Boşnakça, Hırvatça, Sırpça (BKS) dillerinde, ancak Türkçe bunların arasında bulunmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni yetiştirme gibi bir olanak Avusturya eğitim sisteminde bulunmamaktadır.[104]

Artık Avrupa'daki okullarda çok dillilik ana gündem maddesi halinde, öyle ki ''Çok dilli Sınıflar, Bizim Öğrencilerimizin Ana dilleri''*('Das mehrsprachige Klassenzimmer, Über die Muttersprachen unserer Schüler[105]')* kitabının girişinde yazar çok dilliğin hatta bu kitap isminin artık çok şaşılacak bir durum olmadığı,

[101] Detaylı bilgi için bknz: https://abdigm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/30092244_TTKD_YYretim_ProgramY-TYrkYe.pdf [06.07.2022]
[102] Mehlhorn, age, 25
[103] Mehlhorn, age, 26
[104] Avusturya'da Dil ve Dil Eğitimi Politikaları: (ÖSZ. 2009. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Länderprofil. Country Report. Graz/Wien: ÖSZ). https://rm.coe.int/sprach-und-sprachunterrichtspolitik-in-osterreich-landerprofil/16807b3b9c [07.06.2022]
[105] ed. Manfred Krifka, Joanna Błaszczak, Annette Leßmöllmann, André Meinunger, Barbara Stiebels, Rosemarie Tracy, Hubert Truckenbrodt, **Das mehrsprachige Klassenzimmer, Über die Muttersprachen unserer Schüler** (Berlin: Springer-Verlag, 2014)

Almanya'da ve hatta Avusturya'da tek dilli sınıfların artık neredeyse bulunmadığını izah ediyor.[106]

Milli Eğitim Bakanlığının 2018/2019 yıllarının raporunda sokakta ve gündelik hayatta Almanca dışında başka dil konuşanlarının sayısının yıllık (Zorunlu Eğitime devam eden öğrenciler sayılmıştır) 294. 532,[107] yani genel oranla 28% olduğu görülüyor. Viyana diğer eyaletlerden büyük bir farkla ayrılarak bu oranın 55,4% oranına sahiptir.[108]

Yaklaşık 300. 000 öğrenciden sadece 31. 173'ü ana dili derslerine katılıyor, yani tüm öğrencilerin 13,7%'si[109] ve toplamda 415 öğretmen bu dersleri okutuyor. Önceki senelere kıyasla öğretmen, öğrenci ve ders saatlerinde de azalma görülüyor.[110]

Avusturya'da 26 dilde, örneğin Sırpça, Kürtçe, Arapça, gibi, ana dili dersleri okutulmaktadır, Türkçe derslerinin öğretmenleri tüm bu dillerin arasında en fazla öğrenci ve öğretmene sahip ana dili dersidir. Son rakamlara göre 149 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır.[111]

Ana Dili dersi öğretmenleri genellikle kadınlardan oluşmakta, ancak bu oran Türkçe dersi öğretmenleri için farklılık gösterip erkek Türkçe öğretmenlerinin oranı 53%'dür.[112] 2021/22 verilerine göre Viyana'da ilkokul ve ortaokul düzeyinde 130 okulda Türkçe dersleri verilmektedir. Viyana'nın en çok 16., 20. Ve 21. Bölgelerinde ortalama 15 okulla Türkçe dersleri imkânı bulunmaktadır. [113] Buna karşın ise imkan olmasına rağmen sadece üç tane lise düzeyindeki okulda Türkçe dersi imkânı sunulmaktadır.[114]

---

[106] Manfred Krifka, age, 1
[107] Assimina Gouma, Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020, Der muttersprachliche Untterricht in Österreich, Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/2019, (Viyana: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019): 5
[108] Gouma, age, 6
[109] Gouma, age, 9
[110] Gouma, age, 7
[111] Gouma, age, 11
[112] Gouma, age, 31
[113] Viyana'da Türkçe Ana Dili dersi veren İlkokul ve Ortaokullar: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/mu_in_wiener_schulen/Schulen-mit-muttersprachlichem-Unterricht_Türkisch.pdf [21.04.2022]
[114] Viyana'da Türkçe Ana Dili dersi veren Liseler: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/mu-in-wiener-schulen-AHS/Türkisch_MU_2020-21-AHS.pdf [21.04.2022]

Viyana Eğitim Bakanlığı destekli bir' Çok dilli Okul' (*''Schule- Mehrsprachig''*) platformu kurulmuştur. Öğretmenleri materyal ve çeşitli seminerlerle destekleniyor ve bilgilendiriliyorlar. Ana dili derslerinin gerekliliği ve yararını, çocuğun birinci dilini sadece sokakta konuştuğu bir dil olarak değil, dile hâkim olan ve böylelikle başka dilleri öğrenmede kolaylık sağlayacağı ve öğrencinin diğer derslerde başarısının da etkileneceği ekleniyor.[115]

Burada yaşayan birinci kuşağın Almanca seviyesi, günlük hayatı geçirilebilecek düzeydedir. Çocukların birçoğu için durum daha da zorlaşmaktadır. Evde iki dil konuşulduğu, örneğin Türkçe ve Kürtçe, ve Türkçeyi düzgün duyamadıkları ve konuşamadıkları için Almanca öğrenmeleri daha da zorlaşmaktadır. Yazı dilinde ise çok daha büyük problemler oluşmaktadır.[116]

İkinci kuşak iki dil ve iki kültürle büyüyor, ancak onların bu iki dili de sadece gündelik yaşama yetecek kadar olup yüksek öğretim yeterli olmamaktadır.[117]

Göçmen aileleri çocuklarına yerel dilin öğrenmesinin yeterli olacağı yanılgısında olup bu çocuklar 'yarım dilli' olarak büyüme durumunda kalıyorlar.[118]

Türk işçi çocuklarının eğitime adaptasyon süreçleri çok sancılı başlamış, yetersiz dil seviyeleri yanı sıra, örneğin Almanya okul sisteminde de bocalayıp çoğu zaman okulu bırakma durumunda kalmışlardır. Yukarıda da belirtildiği gibi aynı durum Avusturya için de geçerlidir. Tek dilli (sadece Almanca veya yoğunlukla Türkçe) eğitim modellerinin[119] olumlu sonuçları olmamıştır.

2.5. Avusturya'da Türkçe Ana Dili Derslerinin Hukuksal Çerçevesi

Avusturya okullarında ana dilleri Almanca olmayan çocuklar için ya da aile içinde iki dil konuşarak yetişen çocuklar için farklı şekillerde ana dili öğrenimi görmek mümkündür. Hukuki olarak talep olması ve personel, yani öğretmen ayarlanabilmesi

[115] Mit dem muttersprachlichen Unterricht haben Schüler/innen die Chance, ihre Erstsprache auf ein Niveau zu bringen, das über die mündlich geprägte Alltagssprache hinausgeht. Das bringt Vorteile für das Lernen weiterer Sprachen, aber auch für das Lernen in anderen Unterrichtsfächern. (https://www.schule-mehrsprachig.at/meta/mission-statement [30.12.2021]
[116] Fischer, age, 68
[117] Fischer, age, 69
[118] Fischer, age, 70
[119] Detaylı bilgi için bknz.: Abadan- Unat, age, 53

durumunda her okulda her dilde ana dili dersi imkânı bulunmaktadır.[120] Avusturya'da ana dili dersleri 'kültürlerarası öğrenme' prensibi üzerine kurulmuştur. Bu öğrencilerin kendi ana dillerini ve yerel dil olan Almancayla eşdeğerde öğrenip benimsemelerini amaçlamaktadır.[121] Avusturya Eğitim Bakanlığına göre Avusturya'da okulda verilen ana dili derslerinin amacı ana dillerini edinip kişisel gelişimlerine destek sağlama ve ailelerinin dili ve kültürlerini aidiyet hislerinin gelişimine katkıda bulunmaktır. Ana dillerine karşı olumlu tutumlarının oluşup iki dili ve iki kültürlü yetişmenin önemini kavramalarını sağlamak ve Almanca ve Türkçeyi eşit tutmalarını sağlamaktır. Çünkü Almanca bu öğrencilerin ders diliyken ana dilleri onların daha çok yaşantılarında edindikleri tecrübelerin ve sosyal çevrelerinin dilidir.[122]

Yine bakanlığın resmî sitesindeki güncel bilgiye göre[123] ana dili dersleri iki şekilde verilmektedir. Birincisi derslere entegre edilen (*integrativ)* ikincisi de entegre edilmeyen (*nichtintegrativ*) opsiyonlardır. Birincisinde öğleden önce ders programında yer alan Türkçe derslerini kapsamaktadır. Ve burada sadece ayrı sınıfta yapılan bir Türkçe dersini değil, aynı zamanda diğer derslerle de entegre edilmiş bir Türkçe dersinden söz edilmektedir. Ana Dili dersine giren öğretmenler matematik dersinde de örneğin aktif rol oynamakta, Türk veya hangi ana dil dersini veriyorsa öğretmen, kendi ana dilinde de anlatıp çift dilli ders olanağı sunmaktadır. Veya derste işlenen konu aynı zamanda ana dili dersinde de işlenmesi bu entegre edilen ana dili derslerinin hedeflerindendir. Bu eğitime aynı zamanda *teamteaching* adı da verilip bu derslere ayriyeten bir kayıt şartı da bulunmamaktadır. İkinci seçenek olan entegre edilmeyen ana dili dersleri kurs şeklinde planlanmaktadır. En az 12 öğrencinin kaydolmasıyla, yani talep üzerine açılan bu gruplarda yaş aralığı gözetilmemekte ve ayriyeten başka okullardan da buralara kayıt almak mümkün olmaktadır. Bu ikinci seçeneğe kayıt şartı bulunmaktadır. Karnede Seçmeli Ders adı altında öğrencilerin derse katıldığına dair ibare bulunmakta veya öğretmenleri tarafından katılım belgesi

[120] Elfie Fleck,''Der muttersprachliche Unterricht'', **Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen**. Heft 9/10, Viyana, öbv/hpt. 1110-1124.
[121] Gerhild Merdian, **Migrantenkinder. Lebensperspektiven in der Fremde**. (Augsburg: MaroVerlag, 1996), 86
[122]'Çok dilli Okul'- Platformu: Ana Dili Dersleri Müfredatı, Amaç ve Hedefleri https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/MU-lehrplanvolkschule.pdf , [21.04.2022]
[123] 'Çok dilli Okul'- Platformu: Ana Dili ders programları https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf , [21.04.2022]

de verilmektedir.[124] Ücretsiz olan bu eğitime katılım gönüllü olmakla beraber, çocukların bu ek öğrenim olanağından yararlanmasının sağlanması tavsiye edilmektedir. Bu şekilde evde edinilen ana dili bilgilerinin köklendirilip, iyileştirilebileceği, ana dilin iyi konuşulmasının Almanca ve diğer dersler üzerinde olumlu etkileri olabileceği vurgulanmaktadır.
Ana dili derslerinin dışında Yabancı Dil olarak Türkçe ve diğer göçmenlerin köken dilleri de okutulabilmektedir. Göçmen öğrenciler bu derslere katılımda ilgili oldukları, ama bu derse katılan diğer öğrencilerin haksızlığa uğramış hissettikleri gözlemlenmiştir.[125]

Avusturya'da ana dili TAD derslerinin atamaları mahalli ve ücretlendirmelerini de kendi üstlenmektedir[126], yukarıda belirtiği gibi bu ilk başlarda Türkiye devleti tarafından organize edilmekteydi. TAD öğretmeni olmanın ön şartı herhangi bir Eğitim fakültesinden kendi ülkesinde veya Avusturya'da mezun olmasıdır.[127] Genel itibariyle yapılan bir çalışmaya göre burada görev yapan öğretmenler iş garantilerinin olmadığı, bir yıllık sözleşmelerle görev yaptıkları ve diğer branşlara göre ana dili öğretmenliğinin az saygınlığı olduğunu düşünmektedirler.[128]
Son olarak Eğitim bakanlığının sitesinden alıntı olan bakanlığın ana dili dersi öğretmenlerinden beklentileri sıralanacaktır. Böylelikle mevcut öğretmenlerden ailelerin beklentileri ve öğretmenlerin görüş bildirilerinden yola çıkarak bu beklentilerin karşılık bulup bulmadığına dair bir çerçeve çizilmiş olacaktır. Bu beklentiler şu şekilde sıralanmaktadır;

1) Dilbilimsel yeterlilik, hem ana dil, yerel dil, yani iki dilli hatta çok dilli olmaları beklenmektedir. Dilbilimsel bilgilere sahip, bunları uygulamalı olarak sınıf ortamına uyarlama kabiliyeti

[124] 'Çok dilli Okul'- Platformu: https://www.sfz-wien.at/images/sfz_img/download/mu/Organisationsrahmen_des_MU.pdf , [21.04.2022]
[125] Mehlhorn, age, 27
[126] bm: ukk Informationsblätter des Referats für Migration und Schule# Nr- 1/ 2011, 23)
[127] age
[128] Harald Waldrauch, Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, **Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten,** ed. Dilek Çınar, Ulrike Davy, (Inssbruck, Viyana: Studienverlag, 1998), 148

2) Ana dili öğretimi alanında ihtisas sahibi, bunun yanı sıra DAZ (İkinci Dili Almanca olan öğrencilere yönelik Almanca eğitimi) alanında temel bilgilere hâkim (*Basiswissen)*
3) Materyal geliştirebilen, yeni teknolojik materyalleri dersinde kullanabilen, yeni metotlar geliştirebilen
4) Diğer dillere, özellikle de yerel dile (Almanca) duyarlı, iki dilli eğitime uygun içerikler ve geneli kapsayan (hem Almanca hem Türkçe ve okulda öğrenilen diğer yabancı dillere) bir dilsel gelişim sürecine katkı
5) Güncel Ana dilli dersleri ili ilgili alınan kararları muvafık, diğer meslektaşlarla güçlü iletişim
6) Ana dilinde hem okuma hem yazma becerisinin sağlanması, yerel dilin okuma yazması ile paralel ders işlenişi, aileleri görüş ve eleştirilerine etkin rol kazandırmak
7) Avusturya'da 1992'den beri geçerli olan interkültürel veya kültürler arası eğitim sistemine uygun ders işlenişi, göçmenlik olgusunun üzerinde mülahazalar[129]

[129] Eğitim , Bilim ve Araştırma Bakanlığı, Ana Dili Dersi Öğretmenlerinin beklenen Yeterllik Sevşyeleri: https://www.bimm.at/themenplattform/wpcontent/uploads/2017/08/2012118mukompetenzprofilbffinal.pdf [12.01.2022]

3. YÖNTEM

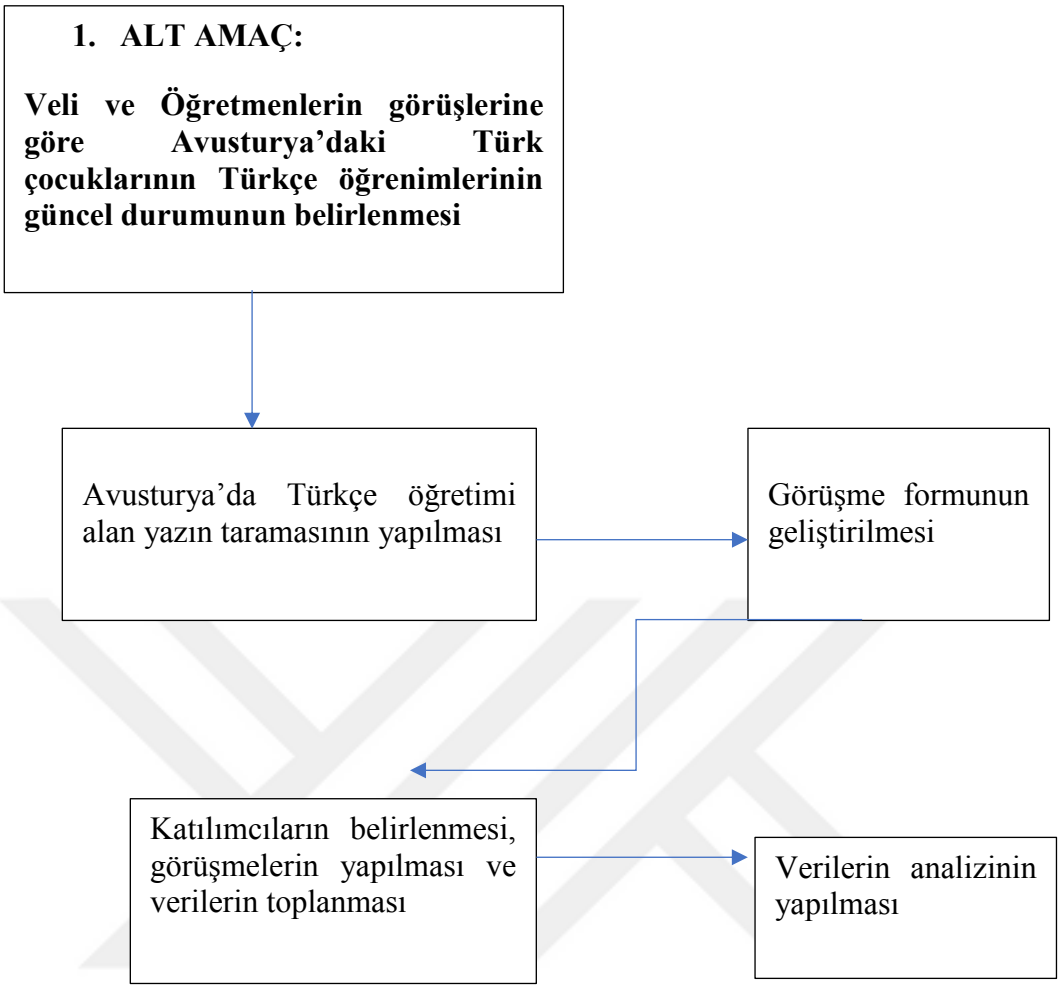
Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve bulgularına dair bilgiler yer almaktadır.

2.6. Araştırma Deseni

Avrupa'da, bu çalışma özelinde ise Avusturya'daki Türkçe öğretimini ve iki dilli yetişen Türk çocuklarının anneleri ve Türkçe öğretmenlerinin TAD ile ilgili görüşlerini değerlendirmeye yönelik bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama yöntemlerinin görüşme, gözlem ve doküman analizinin olduğu nitel araştırma yöntemi, nitelik bir sürecinin olaylar ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde doğal ortamında ortaya konması için yürütülen bir izlencedir. Sosyal olguların incelendiği nitel araştırmada evrensellikten söz etmek mümkün değildir. O, bir hareketliliği bir an için bile olsa yakalamaya ve anlamaya yöneliktir.[130] Nitel araştırmada hakim olan tümevarım ilkesi bir hipotez içermemekle birlikte bir problemin önceden belirlenen ve sonradan değişen ana temaları anlama kavuşturma hedeflidir ve nitel araştırmada çoğu zaman ''*değişkenlik ve yeniden düzenlemeye açık olma anlayışı''* söz konusudur.[131]

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseninden faydalanılmıştır. Olgu bilim deseninde çevremizde farkında olduğumuz ancak derinlemesine bilgi sahibi olmadığımız olguların araştırılmasında yardımcı olur.[132]
Birincil olarak yapılan araştırmalar doğrultusunda Avusturya'daki Türkçe öğretiminin mevcut durumuna göz atılmış sonrasında da ise veli ve öğretmen görüşlerine başvurularak bu kişilerin deneyimleri esas alınmıştır.

[130] Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** 11. bs. (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018), 41
[131] Yıldırım, Şimşek, age, 47
[132] Yıldırım, Şimşek, age, 69



Şekil 2. Araştırma Süreci

2.7. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma grubu Viyana'da çift dilli yetişen ilkokul çocukların aileleri ve bu çocuklara Türkçe dersi veren öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla annelerin belirlenmesinde gönüllülük ilk aşamayı oluşturmuştur

2.8. Veri Toplama Araçları

Sorular yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin görüşme formuna göre hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken soruların kolay olması, yönlendirici olmaması, hedef odaklı olması gibi ilkelere dikkat edilmiştir. Görüşmeler yapılırken sorular kimi zaman kısaltılmış veya genişletilmiştir. Amaç, hedef kitleden cevapların detaylı ve

yorumlanarak alınması, duygu, düşünce ve deneyimlerini rahatlıkla belirtmeleri olarak belirlenmiştir. Bu görüşme formu 10 soru annelere, 14 soru ise öğretmenlere yönelik olup ekte bulunmaktadır.

Avusturya'da Türkçe Öğretimi Mevcut Durumunun Belirlenmesi Amacıyla Geliştirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada Avusturya'da Türkçe Öğretiminin mevcut durumunun belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilme sürecinde ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular, Avrupa'da yetişen iki dilli Türk çocuklarının temelde TAD dersleri neticesinde edinmesi gereken becerileri edinip edinemediğini veli ve öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Bu minvalde bu çocukların Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinde gelişim sağlayıp sağlayamadıkları, söz varlıklarının gelişip gelişmediği, milli manevi ve tarihi değer kavramlarının gelişip gelişmediği gibi konulardaki görüşlerine başvurulmuştur. İlk olarak 20 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuş, ilk katılımcıların yanıtları doğrultusunda 10 soru ailelere yönelik 14 soru ise öğretmenlere yönelik olmasında karar kılınıp forma son şekli verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Ailelerin görüşlerine göre Avusturya'daki Türkçe öğretimi

Bu başlık altında ailelerin Avusturya'daki Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri dört maddede özetlenmeye çalışılacaktır.

3.1.1. Ailelerin Türkçe derslerine karşı tutumları

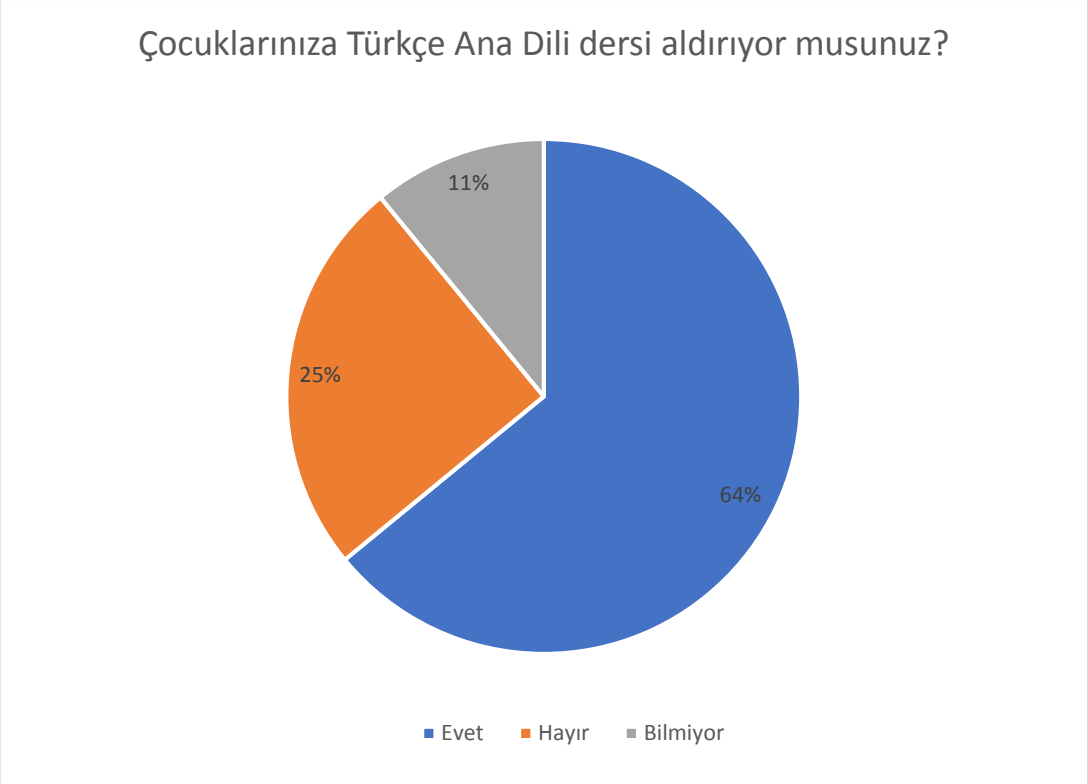
Çeşitli sorular yöneltilen ailelere birincil olarak çocuklarına Türkçe derslerine gönderip göndermedikleri sorulmuştur. Ailelerin bu soruya verdiklerini yanıtlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Veli Görüşleri 1

Çocuğunuza TAD aldırıyor musunuz? Neden? (n=15)	f
Evet, ana dillerini bilmeleri ve ana dillerinde okur- yazar olabilmeleri için	2
Evet, Türkçeye hâkim olmaları ve bilinçli konuşmaları için	3
Evet, iki dilli yetişebilmesi için veya Almancayı öğrenmede ana dili öğrenimin gerekli olduğu için	4
Evet, ana dili derslerinin kimlik inşasında gerekli olduğu için	2
Hayır, okulda imkân sağlanmadığı için	2
Hayır, evde konuştukları Türkçe'nin yeterli	1
Hayır, okuldaki öğretmenin yetersiz olduğunu düşünüyorum	1

Araştırmanın yöntemi göz önünde bulundurularak istatiksel vaatleri olmasa da giriş olarak ailelere bu soru yöneltildi. Aşağıdaki şekilden de görüleceği üzere anneler (n=9) evet, (n=4) hayır ve (n=2) bilmiyorum diye cevaplandırdı. Bilmiyorum diye cevap veren aileler okulda Türkçe öğretmenlerinin olduğunu, fakat birebir Türkçe dersinin

verilmediğini belirttiler. Bu okullarda yukarıda 2.4. maddede bahsedildiği üzere TAD dersleri entegre edilmiş şekilde okutulmakta, dolayısıyla kayıt şartı gerektirmediği için ailelerin özellikle merak edip sormadıkları ve öğretmenin de belirtmediği sürece bu tarz bilgi kopukluğu yaşanabilmektedir. Nitekim A1 şu sözleri ifade ediyor. ''Evet Türkçe dersleri alıyorlar diye biliyorum oğlumdan, ancak ders içerisinde Türkçe hocası derslere giriyor. Derslerinde yardımcı oluyor. Ekstra yapılacak dendi, korona sebebiyle bir türlü yapılmadı. Bizim bilgi dahilimizde değil, ders saatleri içerisinde veriliyor sanırım, ama özel Türkçe ders saati yok…''



Şekil 3. Türk öğrencilerinin Türkçe ana dili dersine katılım oranları

Ailelerin Türkçe ana dili derslerine gönderme amaçları ise şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 5: Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Veli Görüşleri 1

Çocuğunuzu neden TAD'a gönderiyorsunuz? (n=11)	f
Ana dilleri bilmeleri ve ana dillerinde okur- yazar olabilmeleri için	2
Türkçeye hâkim olmaları ve bilinçli konuşmaları için	3
İki dilli yetişebilmesi için veya Almancayı öğrenmede ana dili öğrenimin gerekli olduğunu düşündükleri için	4
Ana dili derslerinin kimlik inşasında gerekli olduğunu düşündükleri için	2

Ana dilleri bilmeleri ve ana dillerinde okur- yazar olabilmeleri için (n=2) A1, ''… Çocuğumun kendi ana dilinde okuyup yazabilmesini istiyorum…'' Türkçeye hakim olmaları ve bilinçli konuşmaları için (n=3) A2, ''…Evdeki Türkçe konuşmalar yetmiyor ona. Deyimleri bilmiyor. Etekleri zil çalmak dediğimde anlamıyor. Ama ders gördüğünde kelime dağarcığı gelişiyor. Çocuğum Türkçe ortamlarına girdiğinde anlamıyor her şeyi…'' İki dilli yetişebilmesi için veya Almancayı öğrenmede ana dili öğrenimin gerekli olduğunu düşündükleri için (n=4) A11, ''… Bir insanın kendi dilini düzgün ve anlaşılabilir konuşması ilerideki hayatında başka dillerinde kolayca ve düzgün cümlelerle öğrenmesi açısından çok önemli olduğundan Türkçe ve Türk kültürü öğretimi alması gerekir…'' ana dili derslerinin kimlik inşası için gerekli olduğu için (n=2) A14, ''… Evet , kendi kültürü bilemeyen nesiller ileride hayatlarında bocalarlar ve kendi kimliklerinin yerine oturması için çok önemlidir…''

Göndermeyen aileler (n=4) okulda imkân sağlanmadığı için Türkçe dersi aldırmadıklarını (n=2) veya evde konuştukları Türkçe'nin yeterli olduğunu (A5) ve kendilerinin bizzat ilgilendikleri (A15) veya okuldaki öğretmenin yetersiz olduğunu düşündüğü için (A7) göndermediklerini bildirdiler.

3.1.2. Ailelerin Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Tablo 6: Ailelerin Söz Varlığı ile İlgili Görüşleri

Bu öğretimle çocuğunuzun söz varlığının zenginleştiğine, dil zevki ve bilincinin geliştiğine şahit oluyor musunuz? (n=15)	f
Mutlaka katkı sağlanıyor	9
Derste duydukları kelimeyi evde de kullanıyorlar	1
Okuduklarını kelime hazinelerinin gelişmesinden dolayı daha iyi anlıyorlar	1
Dil zevki gelişti mi söylemek zor ama dili daha bilinçli kullanıyorlar	1
Hikayelerde duyduğu kelimeleri evde de tekrar ederek geliştiriyoruz	1
Evet, Türkçe kelime hazineleri çok gelişti ve bu diğer dillerde de kendini gösterdi	1
Hayır, sağlamıyor görünürde Türkçe dersi var, ama ders işlenmiyor	1

Ailelere ''Bu öğretimle çocuğunuzun söz varlığının zenginleştiğine, dil zevki ve bilincinin geliştiğine şahit oluyor musunuz?'' sorusu sorulduğunda olumlu (n=13) cevaplar verip şu sözleri kaydettiler; A2, ''…Okulda duyduğu kelimeleri evde gelip soruyor. Muhabbet eşliğinde bir ders yapılıyor. Hikayelerde duyduğu kelimeleri evde de tekrar ederek geliştiriyoruz…''veya A5 ''…Tabi ki söyleyebilirim. Derste duydukları kelimeyi veya İslami ilimler için okudukları okuma parçalarını daha kolay anlayabiliyorlar iki yılı kıyas ettiğimde. Dil zevki gelişti mi söylemek biraz zor ama daha bilinçli ve dikkatli konuşmaya çalıştıklarını söyleyebilirim…''. Olumsuz (n= 1) olarak cevaplayan A1''…Hayır sağlamıyor, evde ben çaba gösteriyorum. Türkçe dersini görünürde görüyorlar…'' sözlerini ifade ediyor. Son olarak ise olumlu veya olumsuz (n=1) bir etki fark etmediğini belirten A3, bu gelişimi gözlemleyemediğini itiraf ediyor.

Tablo 7: Ailelerin TAD'ın Çocuklarına Duygu, Düşünce ve Hayal Dünyasına Etkisi ile İlgili Görüşleri

Bu öğretimle çocuğunuzun duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlanıyor mu?	f
Türkçe ders saatlerinin kısıtlı olmasından dolayı böyle bir gelişim gözlemlenemedi	3
Hikayeler ve tekerlemeler gelişimde büyük katkı sağlıyor	3
Diğer derslerin duygu, düşünce ve hayal dünyasına katkısı bulunmaktadır	3
Katkı sağlıyor	6

TAD derslerinin çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarına etkisi ailelere sorulduğunda zor da olsa birkaç cevap alınabildi, ancak genel itibariyle derslerin az olması ailelerin de bu gözlemleri yapmasını zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bazıları çocukların hayal dünyalarının zaten geniş olduğunu ve bunun Türkçe ana dili dersleriyle bağlantılı olmadığını belirtiyorlar (A1, A5, A7). Annelerin çoğu (n=12) geliştiğini belirtse de detaylı sorulduğunda bunun etkisini aslında gözlemleyemediklerini belirtiyorlar. Veya ileride öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de bazı öğretmenlerin belirttiği gibi Türkçe ana dili dersleriyle değil, diğer dersleri sayesinde bu gelişimin olduğunu söyleyebiliyorlar. A5, ''…Bunu söylemek zor. Okul dersleri vesilesiyle bu duygu ve düşüncenin daha çok bağlantılı olduğunu söyleyebilirim…'' Yine bazı aileler (n=3) çocuklarının kendilerini Almanca daha iyi ifade ettikleri, ancak duygularından bahsederken Türkçeye daha meyilli olduklarını ekliyorlar.

Görüşmelerde özellikle Türkçe öğretmenlerinden memnun olduklarını belirten veliler okulda anlatılan hikayeler, ezberlenen tekerlemeler çocukların zihin dünyasını oldukça etkilediğini ve hayal dünyalarına katkı sağladığını düşünmektedirler A3, ''…Gelişiyor. Hocası yaratıcı hikayeler özellikle kendi kurguladığı hikayeleri anlatması çocuğun bu becerisinin gelişmesine yarıyor. Uzaya çıkıp Türk bayrağı dikmek istiyor…'' A2, ''…Tekerleme öğrendiğinde onları kafasında canlandırıyor. Türkçe hayal kurma, kelimeleri Türkçe kullanıyor. Hayal kurarken Türkçe kuruyor…''Bir anne de iki dilli yetilen çocukların kendi ana dilinde öğrendiği tekerlemeleri her iki dilde de anlaması ve onları diller arası kıyas etmesiyle düşünce ve hayal dünyasının ziyadesiyle canlandığını ve geliştiğini eklemektedir, A15,

’’…Mutlaka özellikle Türkçe deyimler Almanca deyimlerle karşılaştırarak düşüncelerini ziyadesiyle geliştirdi…’’

Ailelere çocuklarının Türkçe dersleriyle dört temel dil becerilerinin gelişip gelişmediğini soruldu. Genellikle gözlemleme konusunda yetersizlik olsa da aileler okullarda alınan Türkçe derslerinin tek başına yeterli olmadığını düşünüyorlar.

Tablo 8: Ailelerin Dört Temel Dil Becerisi ile İlgili Görüşleri

Türkçe öğretimiyle çocuğunuzun dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişiyor mu? (n=15)	f
Dinleme becerisi gelişiyor	13
Konuşma becerisi gelişiyor	13
Okuma becerisi gelişiyor	12
Yazma becerisi gelişiyor	3

Evde kendileri de özen gösterdikleri için çocuklarının dinleme, konuşma becerisinin iyi olduğunu düşünüyorlar (n= 5). A4,’’… Sadece Türkçe derslerinden kaynaklandığını düşünmüyorum. Okulda diğer arkadaşlarıyla kıyasladığımda çocuklarımın daha iyi seviyede olduğunu düşünüyorum. Dinleme ve konuşma evde gelişiyor. Evde alman kanalları haricinde TRT çok faydalı oluyordu, evde bu kanal vardı sadece…’’ A3 ise telaffuzda ve dolayısıyla konuşmada okulda alınan Türkçe derslerinin etkisinin olumlu yönde olduğunu belirtiyor.
Okuma için de aynı kanaatte olsalar da okulda öğretmenlerin anlattıkları hikayeler veya tavsiye ettikleri kitapların onları kitap okumada teşvik ettiğini ekliyorlar (n=3).

Yazma becerisi veliler tarafından genel olarak gözlemlenmediği belirtilse de telefonla mesaj gönderirken çocuğun Türkçe dersi almadan önceki yazmasıyla sonrası arasında fark gözlemlediğini ekliyor, A5,’’…Okulda Türkçe dersi almıyorlar. Ama hafta sonu kendi istekleriyle özel bir kuruluşta din dersi görüyorlar. Burada dersler tamamen İslami ilimler alanında ve müfredatta Türkçe dersleri de mevcut, haftada bir saat.

Buradan yola çıkarak konuşacak olursam iki senedir buradaki eğitime devam eden iki çocuğumda da güzel gelişmeler var. İki seneyi kıyas ettiğimde konuşmaları ifade biçimleri düzeldi, okuma olarak daha iyiler. Yazma için çok bir şey söyleyemeyeceğim, çünkü ilerleme var mı bilemiyorum. Büyük kızımın mesajlarından fark ediyorum, Türkçe karakterleri daha düzgün kullanıyor. Oğlum ona göre biraz daha kötü kullanıyor, ama yazmada onun da mesajlarında da bir ilerleme olduğunu söyleyebilirim…''

Tablo 9: Türkçe Ana Dili Derslerinin Okuma Alışkanlığına Etkisi

Bu öğretimle çocuğunuzun okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı yapılıyor mu? (n=15)	f
Okuldaki TAD çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında olumlu katkı sağlıyor	10
Derste tavsiye edilen kitaplar okuma alışkanlığının kazanılmasında olumlu etki ediyor	2
Okuma alışkanlığı tamamen evde annelerin özel çabalarıyla ediniliyor	6

Ailelerin çoğunlukla Türkçe derslerinden beklentisi olan okuma alışkanlığının kazanılması yine ailelere sorulduğunda büyük çoğunlukla olumlu cevap alındı (n=10) A2 ''…Okulda okuduklarını evde hemen okumaya gayret ediyor. Okuma akıcı olmaya başladı. Alışkanlık kazanmasına sebebiyet veriyor…'' Ya da kitap okuma alışkanlığını evde kendilerinin sağladıklarını belirten veliler aslında aynı zamanda okulda veya hafta sonu özel gönderdikleri İslami İlimler eğitim kurumlarında tavsiye edilen kitapların veya öğretmenle birlikte ders içerisinde değinilen ve okunan kitapların çocuklarının kitap okuma alışkanlığının üzerinde olumlu etkisinin olduğunu düşünmektedirler, A5 ''…Bunu evde de sağlıyoruz, ama hafta sonu eğitiminde tavsiye kitaplar oldukça da çocuğun okuma hevesi oluyor veya en azından teşvik ediliyor…'' Veya yine bazı anneler (A3, A4, A5, A6, A7, A8) okuldaki Türkçe dersinin okuma alışkanlığını geliştirmediği, evde kendileri özel bir çaba sarf etmedikleri sürece bir değişiklik olmadığını belirtmektedirler, A3 ''…Kitap okumuyor, okutamıyorum. Evde ben geliştirmeye çalışıyorum. Beraber okuyoruz…'', A4,''…Kitap okumayı seviyorlar, ama evde geliştirdik. Okulun bu bağlamda bir etkisi olduğunu

gözlemlemedim. Daha basit kitaplar okuyorlar. Türkçede anlamaları daha zor, Almanca ve İngilizce daha kolay okuyabiliyorlar…’’

3.3’üncü maddede de belirtildiği üzere 20 sorudan oluşan görüşme formu ailelerle yapılan görüşmelerden sonra kısaltıldı, önce 14 ve sonunda da 10 soruda karar kılındı. Bu sorulardan bazıları ailelerin Türkçe dersleriyle çocuklarında bilgiyi keşfetme ve araştırma, yorumla, çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, düzenleme, sorgulama ve kullanma becerileriyle okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açışıyla değerlendirme ve sorgulama becerilerinin gelişip gelişmediğiyle estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemelerine yönelik sorular formdan çıkarılmıştır. Bunun sebepleri çok yönlüdür ama genel itibariyle ailelerin ilgisizliğinden kaynaklanabilmekte ve dolayısıyla böyle bir gözlemi de yapamamalarından kaynaklanmaktadır. En belirgin sebep ise Türkçe ana dili ders saatlerinin yetersizliği ve dolayısıyla çok kısıtlı vakitlerde kısıtlı imkanlarla ve her zaman nitelikli kadroyla işlenmeyen derslerin bu yöndeki etkilerini görebilmek aileler açısından çok zorken öğretmenler için de çok kolay olmamaktadır. Bu konu 4.2.’nci maddede detaylıca açıklanacaktır.

Ailelerin Türkçe ana dili beklentiler kısmında belirttikleri gibi Türkçe derslerinin milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel ve sosyal değerlerin çocukta gelişmesi üzerine velilerin tamamı (n=15=) olumlu cevap verdiler, A3,’’…En çok bunun geliştiğini söyleyebilirim…’’, A2, …Bayramlar anlatılıyor. Vatan bilincinin geliştiğini düşünüyorum…’’, A5,’’…Kesinlikle, en çok bu anlamda fayda sağlandığını söyleyebilirim. Hatta gramer yerine ahlaki ve milli değerler odaklı ders anlatımı olmasını tercih ederim…’’

3.1.3. Ailelerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile ilgili Beklenti ve Eleştirileri

TAD derslerinden beklentileriniz ve eleştirileriniz var mıdır? Varsa nelerdir? sorusuna annelerin verdikleri cevap dört kategoride toplanmıştır. Bunlar sırası ile
‘’Türkçe ana dili derslerinin gerekliliği’’, ’’dersin niteliği ve içeriği’’,’’dersin niceliği’’, , ’’nitelikli öğretmen’’dir.

Tablo 10: Ailelerin Türkçe Ana Dili Derslerinden Beklentileri

Çocuğunuzun Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili beklentiniz/ eleştiriniz var mı? Nelerdir? (n= 15)	f
Ana Dili Dersleri yurt dışında yaşayan her çocuğun alma hakkı ve imkânı olmalıdır	4
Dersler daha sistematik olmalı, içeriği daha dikkatli seçilmelidir	5
Ders saatleri mutlaka çoğaltılmalıdır	2
Buralarda ders veren öğretmenler daha titizlikle seçilmelidir	2

İki anne (n=2) derslerin okullarında olmaması veya en azından bu dersler ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları için öncelikle bu derslerin mutlaka öncelikle kendi okullarında sonrasında da mutlaka her okulda olması gerektiğini düşünüyorlar. A1, ''…Türkçe derslerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. İlkokulda sistematik bir şekilde olmalı, öğretmenler titizlikle seçilmeli…''.

En fazla derslerin niteliği ile ilgili görüş bildiren aileler (A2, A3, A4, A6, A7, A9, A12, A13, A14) A3, ''derslerde sunum yapılması'' gerektiği, A4, ''diğer derslerde olduğu gibi sene başından belirlenen kitaplarla kitap okuma zorunluluğu''nun olması, A12, ''…Türkçenin tarihini ve neden Avrupa'da yaşayan bireyler olarak Türkçe öğrenmeleri gerektiğinin anlatılması'' A5, ''… Gramer ağırlıklı değil, çocuklara kültürel, milli ve manevi değerleri benimsetecek derslerin…'' işlenmesi gerektiğini belirttiler.

Ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirten aileler (n=5) haftalık bir saat TAD dersinin yetersiz olduğu (A13) ve bu derslerin artırılması ve daha sistematik hale gelmesi gerektiğini ifade ettiler (A1, A7, A9)

Ailelerin öğretmenlerden beklentileri, çocukların kimlik inşasında önemli rol oynadıkları için titizlikle seçilmesini (A1, A11) ve öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürünü en iyi şekilde temsil etmeleri ve çocuklara bunu aktarmaları, ideoloji ve şahsi fikirlerin derse dahil edilmemesidir. Nitekim A5 sadece Türkçe öğretmeni sebebiyle çocuklarını Türkçe derslerine göndermediğini belirtiyor, ''…Okuldaki öğretmenleri siyaset ile ilgili propaganda yaptığı için çocuğumu okuldaki Türkçe

dersinden kaydını sildirdim. Öğretmenlerin bu anlamda bu tarz meselelere girmeden dil odaklı ders işlemelerini umuyorum…''

Son olarak ailelere yukarıda belirttikleri eleştirilerine bir çözümlerinin olup olmadıkları soruldu.

Tablo 11: Ailelerin TAD ile ilgili Çözüm Önerileri

Çocuğunuzun Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı? Nelerdir? (n=13)	f
Türkçe derslerinin mutlaka her okulda verilmesi	1
Ailelere bilgilendirme seminerleri yapılmalıdır	1
Veli- Öğretmen görüşmeleri daha düzenli yapılmalıdır	2
TAD öğretmenleri göreve alınmadan belirli mülakatlardan geçmeli	5
TAD saatleri değişebilir, öğleden önceye mutlaka alınmalı	1
Türk kültür ve geleneklerin, özel günlerin de dahil edildiği bir ders programı	3

Ailelerin çözüm önerileri ve beklentileri hiyerarşik olarak önce öğretmenden, sonra okuldan ve nihai olarak da devletten oluşmaktadır. Anneler derslerin önemi ve gerekliliği ile ilgili gerek okulun gerekse devletin bilgilendirmeler ve seminerler yapması gerektiğini (A1), öğretmenlerin ailelerde daha sıklıkla ve çocukların Türkçe derslerindeki başarıları ile ilgili bilgilendirmeler yapması gerektiği (A2), öğretmenlerin iyi seçilmesi, belki görev almadan önce belirli testlerden geçmeleri gerektiği (A4, A5, A7, A10), Türkçe öğretmeni olmayan öğretmenlerin Türkçe derslerine girmesini istemediklerini (A4) ve bu öğretmenlerin siyasi ideolojilerini sınıfın dışında bırakmaları gerektiğini (A5), derslerin milli değerleri ele alıp örneğin İstiklal marşının öğretilmesi gerektiği (A3) ve çeşitli etkinlikler ile Türkçe ana dili derslerinin çocuklara daha cazip bir hale getirilmesi gerektiğini belirttiler. Bu faaliyet önerilerinin bazıları şunlardır: Çeşitli gezilerin düzenlenmesi, Türklerin Avrupa'daki izini çocuklarla bizzat yerinde keşfedilmesi (A3), 23 Nisan, Cumhuriyet Bayramı gibi milli bayram kutlamalarının ihmal edilmemesi (A13).

3.2. Öğretmen görüşlerine göre Avusturya'daki Türkçe Öğretimi

Bu başlık altında öğretmenlerin Avusturya'daki Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri dört maddede özetlenmeye çalışılacaktır.

3.2.1. Öğretmenlere Göre Ailelerin Türkçe Ana Dili Derslerine Karşı Tutumları

Bu çalışma için görüşme yapan öğretmenlerin neredeyse tamamı (n=10) bu soruya aynı cevabı verdiler, ailelerin Türkçe dersine karşı tutumlarını ilgisizlik ve bilinçsizlik olarak özetlediler.

Tablo 12: Ailelerin Türkçe TAD'a Karşı Tutumları

Ailelerin Türkçe / Türk kültürü öğretimi dersine ilişkin tavrı nasıldır? Neden?	f
Dengeli	2
Yerel dil daha önemli görüldüğü için ana diline ilgisizlik	3
Bilinçsiz	2
Bilgisiz	2

Sadece bir öğretmen Ö2, ailelerin tutumlarını dengeli bulduğunu belirtip, Ö2, ''… öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorlar bu sebeple önemsememek değil tutarlı davranışlar sergiliyorlar…'' diyor. Diğer öğretmenler ailelerin ilgisizlik ve bilinçsizliklerini şu şekilde yorumluyorlar: Ö1, ''Ailelerde aslında istek var, ama bunun için bir şey yapmıyorlar. Yani istek var, işlev yok. Veya bazıları uzun zaman geçtikten sonra öneminin farkına varıyorlar, ancak bu defa da telafisi biraz zor olabiliyor. Bunların yanı sıra bazı ailelerde Türkçe derslerine karşı bir ciddiyet yok, düğün, dernek, buluşma ve davetlerden dolayı çocuklarını derslere düzenli getirmiyorlar, yani ciddi manada düzensizlik ve istikrarsızlık var. Bu ciddiyetsizliklerinin bir başka sebebi de Türkçenin Avrupa'da herhangi bir geçerliliğinin olması, not olarak karnede bir etkisinin olmaması, örneğin pilot okullar dışında Lise bitirme sınavında yabancı dil olarak geçerliliğinin olmaması gibi ve derse katılmama durumunda caydırıcı hamlelerin olmaması da ailelerin ilgisizliklerinin kaynaklarındandır. Ö2, ailelerin Almancaya daha fazla önem verdikleri ve dolayısıyla Türkçenin ''yetim'' kaldığını ifade ediyor. Çocuklar böylelikle evlerinde de Almancayı daha fazla kullanmakta ve kitap okurken de daha fazla Almanca kitap

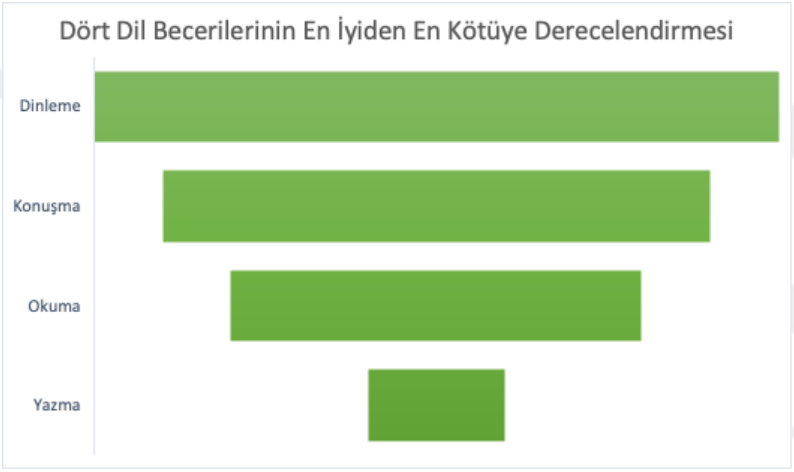
tercih ettiklerini belirtmektedir. Ö4, ''…Aileler Türkçe ve Türk kültürüne tavırları bilinçsiz. Çocuklarının doğru kullanamadığının farkında değiller. Öğrenmesi gereken dilin Almanca olduğunu düşünüyorlar''. Yine Ö4, Avusturya'daki Türk kökenli öğrencilerin Almanca diliyle de büyük sıkıntılarının olduğunu eklemektedir. Ö3, ailelerin bu ilgisizliklerinin sonucu olarak çok az okulda Türkçe ana dili derslerinin okullarda okutulduğunu ekliyor. Nitekim 2.4'ncü maddede Türkçe dersleri ancak aileler talep eder veya sene başında bu derslerden kayıt sildirmedikleri ve en az 10 öğrenci bir grup için toparlandıktan sonra sınıf kurulduğu belirtilmişti.

Ö4 ayrıca ilgili ailelerin genel itibariyle azınlıkta olduğu veya ailelerden biri Türk kökenli olmadığında Türkçe derslerine ilginin arttığını, bu aileler için çocuklarının Türkçe dersi almasının daha elzem olduğunu ekledi. Ö5 ailelerin çocuklarının Türkçe dersi aldığından dahi bihaber olduklarını vurguluyor, ''…Çoğu bu derslerden habersiz, Türkçe dersi verildiğinden haberleri yok. Ders müfredatı içerisine dahil derslerimiz. Matematik Almanca derslerinden sonra 1 ders saati Türkçe dersi için özel Türkçe sınıfında ders görüyoruz. Ancak daha çok Matematik ve diğer derslerde çocuklara yardımcı olmak için sınıflarda bulunuyoruz. Türkçe dersleri anlatmaya çalışıyoruz. Dolayısıyla ailelerin birebir Türkçe dersi işlenip işlenmediği ili ilgili bilgi sahibi de değiller veya merak da etmiyorlar…'' Ö6 ailelerin ilgisiz olduğunu, ancak milli değerlere değinildiğinde memnuniyetlerini belirtiklerini ve dilbilgisi kurallarının öğretilmesini gereksiz bulduklarını söylüyor, Ö8 buna ailelerin Türkçe dil bilgisi kurallarının gerekliliği ile ilgili tamamen bilinçsiz olduğu ve evde konuştukları Türkçenin çocuklarına yeterli olduğuna inandıklarını ekliyor. Ö7, Ö8 ve Ö9 Viyana'da hafta sonu eğitim veren bir sivil toplum kuruluşunda eğitim verdiklerini ve buralarda öğrencilerin Türkçe olarak aldıkları İslami ilimler derslerinin ekstra Türkçe dersi görmeseler de çok faydalı olduğunu belirttiler. Buralarda Türkçe ekstra ders olarak da verilebilmektedir. Ö7 velilerin buralara çocuklarını gönderdiklerini, ders programında Türkçe dersinin olduğunu görmelerine rağmen Türkçe dersinin gidişatı ile ilgili soru sormadıklarını hatta bu derslerden haberlerinin dahi olmadığını belirtiyor. Ö9, ''…İslami ilimleri Türkçe olarak okutuyoruz çocukları, bunun yanı sıra haftada 1 saat müfredatta özel Türkçe dersimiz mevcut. Diğer derslerle ilgili soruluyor sorular genellikle, Türkçe dersi ile ilgili bir beklentisi yok velinin buralarda…'' sözleriyle Ö7'yi destekliyor. Yine de Türkçe dersleri dahilinde olduğunu bilmeseler de Ö7, ''…Bazı veliler derste okunan ilahi ve çocuk şarkılarından çocuklarının dolayısıyla kendilerinin de çok memnun olduklarını belirtiyorlar''. Ö9 da iki senedir göre yaptığı

kurumda şimdiye kadar bir velinin Türkçenin çok önemli olduğunu ve çocuklara özel kitap okuma saatinin yapılmasını tavsiye ettiğini belirtti.

3.2.2. Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Bu başlık altında öğretmenlere hem Türkçe ana dili derslerinin niteliği, kendilerini başarılı bulup bulmadıkları ve dolayısıyla da Avusturya'da yetişen iki dilli Türk öğrencilerinin dil becerileri, okuma yazma sevgisi ve alışkanlıkları, söz varlıklarının gelişip gelişmediği, milli ve manevi değerlerinin güçlü olup olmaması gibi görüşleri soruldu.



Şekil 4. Avusturya'daki Türk Çocuklarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dört Temel Dil Becerilerindeki Düzeylerinin Derecelendirmesi

Birincil olarak dört temel dil becerilerinin mevcut durumu ve bunların Türkçe dersleriyle herhangi bir gelişme sağlayıp sağlamadığı tespit edildi. Bu minvalde öğretmenlere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini derecelendirmeleri istendi. Neredeyse hepsinin (n=9) ortak fikri şu şekildedir:

Tablo 13: Öğretmenlerin Dört Temel Dil Becerisinin Gelişimi ile İlgili Görüşleri

Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu?	f
Ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı yeterince dört temel dil becerisi gelişemiyor	1 1

Gelişiyor Yazmada Almanca kurallara göre yazma meyli Dinleme yeterli seviyede Akıcı olmayan ve okunanın anlaşılmadığı bir okuma Konuşma en iyi seviyede, ancak yine şive ve Almanca ile karışık bir konuşma	2 1 3 10

Bir öğretmenin (n=1) ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı dört temel dil becerisinde genel manada bir ilerleme olmadığını savunuyor, özellikle okuma ve yazma becerilerinde bu gelişmeyi ifade etmenin imkânsız olduğunu belirtiyor (Ö8).Dinleme becerisi genel itibariyle, özellikle diğer dil becerilerini göre daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Dinlediklerini anlamada sıkıntı çekmiyorlar, ancak örneğin hikaye anlatımında dinlerken genel olarak Ö1'in de belirttiği gibi ''… dinlemede görsel temalarla daha iyi anlıyorlar, masallarda mesela, hikayeleri karikatür halinde…'' görsel materyal halinde olduğunda dinlediklerini anlamada daha kolaylık sağlanıyor onlar için. Ö3 ''dinlediklerini her zaman anlayamadıkları bunun da kitap okuma alışkanlıklarıyla doğru orantılı'' olduğunu savunuyor. Ö4 ''dinlemede henüz büyük sıkıntıların olmadığı, ancak göçün özellikle Almanya'ya kıyasla sonradan başladığı Avusturya'da Türk çocuklarında da yavaş yavaş dinlemede sıkıntıların başladığını'' belirtiyor. Ö5 ''çocukların dil becerisindeki gelişimlerinin Türkçe ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı ancak ileriki yaşlarında ve uzun vadede görüldüğünü'' belirtiyor. Nitekim Ö7 bunu ''…4 senedir hafta sonu derslerine girdiğim sınıfımın dinlemelerinin çok iyi geliştiğini söyleyebilirim, başlarda dersi takip etmekte zorlanan, ara sıra kelimenin hangi manaya geldiğini veya Almancasını soran talebeler, zamanla her şeyi anlar hale geldiler…'' sözleriyle destekliyor. Ö9 ise ''…Dinleme noktasında sıkıntı yok aslında, bazen anlamıyorlar. Kelimeleri bazen hızlı konuşulduğunda anlamıyorlar. Veya Türkçesini bilmedikleri için Almancasını soruyorlar. Kendileri konuşurken Almancaya kayıyorlar. Türkçeleri genel itibariyle kötü diyemem. Sürekli Almanca kelime kullanan öğrenciler var, bunlar ama örneğin 10 öğrenciden ikisi böyle. Diğerleri fena değil**…''** diye ekliyor.

Konuşmada diller arası geçişin görünür olduğu (''*code switching''*), ama buna rağmen derslerle birlikte konuşmada ciddi geliştiklerini belirtiyorlar (n=9). Yurt dışındaki Türk çocuklarının konuşmadaki belirgin özellikleri evde ağız ile konuşulduğu için çoğu zaman sadece yörelerinin ağzıyla konuştukları (Ö1), sürekli iki dili karıştırarak

konuştukları (Ö3), belirli kalıp ve terimleri Türkçe öğrenmedikleri için Almanca ifade etmeleridir. Örneğin Ö4 ''…Türkçe haftanın günlerini çoğu zaman söyleyemiyorlar, buna karşın duygu ve düşüncelerini de Almanca değil Türkçe ifade ediyorlar. Atasözlerini bilmiyor veya birçoğunu da anlamıyorlar…'' Ö5 bunları şu ifadelerle destekliyor, ''… Almanca olmadan konuşamıyorlar veya bazı tabirleri yanlış kullanıyorlar örneğin koyu mavi yerine kapalı mavi diyebiliyorlar, devam çalıştım gibi kalıplar kullanıyorlar, ancak bu onlara tamamen Almancadan çeviri olarak geçmiş olduğunun farkında değiller. Kalıp cümleleri Almancadan alabiliyorlar diyebiliriz…''

Okumada yurt dışındaki Türk çocuklarında görülen en belirgin özellikler akıcı okuyamamaları, telaffuz hataları ve dil bilgisel eksikliklerden dolayı doğru okuyamamaktır. Nitekim Ö1 çocukların ''yutarak ve ağızla birlikte okudukları, genel itibariyle de ezberindeki cümleyle, yani gerçek telaffuzu değil akıllarındaki kelimeyle'' okuduklarını gözlemlediğini belirtiyor. Ayrıca Ö1 çocukların okurken sıkıldıklarını, çünkü akıcı okuyamadıkları için okumaya konsantre olup okuduklarını anlamadıklarını ekliyor (Ö1). Ö3, öğrencilerinin ilk dersten okumaktan çekindikleri, heceleyerek okudukları, dolayısıyla da sesli okumaya istekli olmadıkları, ancak uzun vadede daha akıcı okudukları ve okuduklarını anlamaya başladıklarını kaydediyor. Ö4, ''…çocukların ancak öğretmen eşliğinde okuduklarında tam anlamıyla anladıkları kendileri okuduklarında zorlandıklarını…'' belirtirken Ö9 bunun çocukların her kelimeyi anlamadıkları için yalnız okumada başarılı olamadıklarını tespit ediyor. Ö5 de derslerinde ağırlığı okumaya vermesine rağmen akıcı okumanın olmadığını belirtirken aynı zamanda çocuklarla Almanca okumalar da yaptığı için Almanca okumada da aynı öğrencilerin zayıf olduğu, ancak Türkçe okumanın nispeten daha kötü olduğu dipnotunu ekliyor. Ö6 aile desteğinin okumada daha elzem olduğunu belirtip ekliyor, ''… Okumada derste özel çaba ve ailelerin desteği gerekiyor. Veya bizim STK'mızda özel kitap okuma grubu var, çocukları çok teşvik ediyor. Bu ve bunun gibi faaliyetler gerekiyor.''

Dil bilgisel olarak Almancada olmayan karakterleri okumakta zorlandıkları söylenebilir, Ö1 ''ş, ç'' harflerini söylemede zorlandıklarını, Almancada olmayan 'ı' ünlüsünü telaffuz ederken 'i' diye okuduklarını ekliyor. Çocukların telaffuz sıkıntılarının yanı sıra vurgulamaları da Almancaya uygun olduğu için Ö10 bunun da okumada belirgin olarak duyulduğunu ekliyor.

Son olarak öğretmenlerin tamamının (n=10) son sıraya koyduğu yazma becerisi çocuklarda belirgin noksanlık olduğu gözlemlenmiştir. Aileler 4.1.3 maddesinde de

belirtildiği gibi gramer ağırlıklı ve dil bilgisi kurallarının olmadığı Türkçe ana dili dersi talep ettikleri söylenmişti. Ancak öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda dil bilgisi kurallarını bilmeyen öğrencilerin yaptıkları hataların çok fazla olduğu görülmektedir. Ö1 öğrencilerin alfabeyi dahi bilmedikleri, konuştukları gibi yazdıkları, örneğin 'iyiyim' yerine 'iyim' veya 'geleceğim' yerine 'gelicem' yazdıklarını söylerken Ö3 de aynı örneği veriyor. Öğretmenlerden (n=4) ortak olarak gördükleri bariz hata büyük küçük yazmadadır. Almanca nesneler, eşyalar ve tüm isimler büyük yazıldığı için öğrenci bunları Türkçe yazarken de büyük yazıyor (Ö1, Ö3, Ö4, Ö10), örneğin 'masa' kelimesini büyük yazıyor (Ö1).

Dil bilgisi kurallarında özellikle ders saatlerinin yetersizliğinden dolayı büyük sıkıntıların olduğunu belirten öğretmenlerin yanı sıra (Ö1, Ö2, Ö4, Ö8, Ö10), Ö1 öğrencilerin yazmada örneğin ünsüz benzemesi, ünsüz sertleşmesi gibi temel kurallardan tamamen bihaber olduğunu ekliyor. Bu ders saatlerin yetersizliğinden dolayı birçok öğretmen dil bilgisine hiç vakit ayıramadıklarını okuma ve yazmaya odaklandıklarını (Ö5), Ö3 derslerinde özel kitap okuma saati yaptıklarını, Ö5 ayrıca ilk okul öğrencilerinde dil bilgisine birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda hiç yer veremediğini, ancak ilk okul son sınıf olan dördüncü sınıfta az da olsa yer verdiğini belirtiyor. Ve yazmada öğrencilerin imla kurallarının yanı sıra noktalama işaretlerini de kullanmakta zorluk çektiklerini belirtiyor. Ö3 daha öncesinde Türkiye'de de Türkçe öğretmenliği yaptığı için aynı problemin Türkiye'deki öğrencilerde olduğunu ve bunun sosyal medya kaynaklı olduğunu gözlemlediğini ekliyor.

Tablo 14: Öğretmenlerin Söz Varlığının Gelişmesindeki Başarıları Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerinizin söz varlığının zenginleştirilmesinde, dil zevki ve bilincinin geliştirilmesinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?	f
Gelişim uzun vadede ölçülebilir	4
Gelişim çeşitli işitsel materyallerle,	1
kitap okuma saatleriyle	5
geleneksel ve kültürel ögelerle	1
çeşitli oyunlar ve diyaloglarla	1

Öğretmenlere kendilerini söz varlığının zenginleştirmede başarılı bulup bulmadıkları sorulduğunda hepsi Türkçe derslerinde (n=10) buna çok dikkat ettiklerini, kimi Ö1, 'görsel işitsel materyallerle', Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, 'kitap okuma saatleriyle', Ö5,

'geleneksel ve kültürel ögelerle', Ö10, ders saati içeresinde çeşitli oyunlar ve diyaloglarla' söz varlığına katkı sağladıklarını belirtiyorlar. Ö1, gerek çocuk gerekse ailelerin ilgisizliğinden dolayı saatlerce hazırlık yapması, çeşitli materyaller hazırlamasına rağmen kendisini %40 başarılı bulduğunu üzüntüyle belirtiyor. Yine de öğretmenler (n=4) bu gibi gelişimlerin uzun vadede geliştiğini söyleyebileceklerinin ısrarla altını çiziyorlar.

Tablo 15: Öğretmenlerin TAD'ın Öğrencilerin Duygu, Düşünce ve Hayal Dünyasına Etkisi ile İlgili Görüşleri

Bu öğretim öğrencilerinizin duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlıyor mu?	f
Kesinlikle gelişiyor Uzun vadede ölçülebilir	3 7

Ailelere çocuklarının Türkçe ana dili dersleriyle duygu düşünce ve hayal dünyaları, keşfetme ruhları, estetik ve sanatsal değerlerinde farkındalık ve araştırma becerilerinin gelişip gelişmediği sorulduğunda istenen cevaplar aileler gerekli ilgiyi vermedikleri veya gerekli gözlemi yapamadıkları için alınamamıştı. Aynı sorular öğretmenlere de soruldu. Onlar da örneğin düşünce ve hayal dünyasının gelişmesi için bazı öğretmenler (n=3) kesinlikle geliştiğini söylese de, diğerleri (n=7) uzun vadede ölçülebileceğini, bunun için ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin düzensiz katılmalarının da etkili olduğunu eklediler. Geliştiğini söyleyen öğretmenler, örneğin Ö5, Ö8, Ö9, en az iki sene aynı öğrencilerle Türkçe dersi yapan öğretmenler olduğunu eklemek gerekiyor. Ö1, ''Uzun vadede olabilir, küçük bir şey mutlaka katmıştır. Yıllar sonra anlaşılabilir.'' Ö3 ve Ö8 kitap okuma odaklı ders işlediklerini belirterek, Ö3 ne kadar bunun tek başına yeterli olamayabileceğini eklese de, öğrencilerinin hayal dünyalarına katkı sağladıklarını düşünüyorlar, Ö8, ''Elbette katıyor. Birlikte okuma günleri, saatleri hatta akşamları düzenliyoruz. Kitap okuma yarışmaları yapıp okumaya ilgilerini arttırabiliyorum. Kütüphane programlarına teşvik ediyorum. Yazma becerileri için de günlük yazma ya da bazı yarışmalara katılmaları için yönlendiriyorum. Bu platformlarda kendilerini ve hayal dünyalarını ifade edebilme fırsatı buluyorlar.''

Tablo 16: Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuma Alışkanlığı ve Sevgisi ile İlgili Görüşleri

Bu öğretim öğrencilerinizin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı sağlıyor mu?	f
Kısıtlı ders saatlerini çocuklara okuma alışkanlığı ve sevgisini aşılamak için kullanıyorum Başlarda zorla okunan kitaplar zamanla öğrenciler tarafından severek okunuyor TAD en azından çocuklara Türkçe kaynak sağlıyor	8 1 1 1

Öğrencilerin okuma yazma sevgisi kazanıp kazanmadıklarını sorulduğunda önce de belirtildiği gibi öğretmenler dersleri kitap, masal ve hikâye okumayla yapılandırdıklarını, kısa ders saatlerinde en azından öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak istediklerini belirttiler (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10). Bu öğrencilerin Ö4, 'başta gönülsüz olarak okudukları kitapları yıl içerisinde daha istekli okumaya başladıkları', gerçekleştirilen Ö8, 'kitap okuma gruplarına da severek katıldıklarını', Ö5, 'Türkçe derslerinin çocuklara en azından Türkçe kaynak sağladığını ve sayıları az da olsa bazı öğrencilerin derste işlenen konuları evde tekrar etme, hikâyenin devamını merak etme veya farklı hikayelere ulaşma isteklerinin' ortaya çıktığını söylediler.

Yine öğretmenlerin birçoğunu (n=8) Türkçe derslerinde okumanın yanı sıra en çok öğrencilerinin milli, manevi ve ahlaki değerlere yer verdiklerini belirttiler. Onlara ''Bu öğretim öğrencilerinizin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesine, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapıyor mu?'' diye sorulduğunda Avrupa'da yetişen iki dilli çocuklarında bu değerlerin iyi seviyede olduğunu düşünüyorlar. Türkçe dersleriyle beraber de Ö1, 'davranışlarına katkı sağlandığını, yeme içme adabının geliştiği, büyüğe saygılı davranmayı öğrendikleri, gramerden çok Türkler nasıl yaşar' gibi kültürel ögelerin geliştiğini belirtiyor. Ö5, ''Çocuklar Türkçeyi neden öğrendiklerini başta anlamakta zorluk çekerken, sonrasında kültürel ögeler, vatan sevgisi doğrultusunda Türkiye'ye onlara tanıtıldığında ilgileri artıyor. Dersi verimli ve eğlenceli geçirebilmek adına bu ögeler de çok yardımcı oluyor''

3.2.3. Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Beklenti ve Eleştirileri

Tablo 17: Öğretmenlerin Türkçe Ana Dili Dersleri ile İlgili Eleştirileri

Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir?	f
Ders saatleri yetersiz	2
Aileler ilgisiz	3
Materyal ve müfredat eksik	4
Niteliksiz öğretmenlerin görevde olması	2

Öğretmenlerin verdiği cevaplardan sonra onların Türkçe derslerine eleştirileri dört kategoride toplanabilir; 'ders saatlerinin yetersizliği, 'ailelerin ilgisizliği', 'materyal eksikliği ve müfredat', 'niteliksiz öğretmen'. Genel çerçeve daha iyi anlaşılsın diye öğretmenlerin beklenti ve eleştirileri birebir aktarılacaktır. Ö5 ve Ö6 ders saatlerinin yetersizliğinden yakınırken Ö6, ''Haftalık ders saatlerinin yüksek tutulması gerektiğini düşünüyorum. Bir iki saatle yol alınamıyor'' diyerek yapılan çalışmanın yetersizliğine dikkat çekiyor.

Materyal eksikliği için Ö1, ''Okullardaki her öğretmen alanında uzman değil materyaller yetersiz, özellikle yabancılara yönelik Türkçe materyaller az, birçoğu kullanılmıyor veya erişilmek dahi istenmiyor. Uğraşılmıyor kısacası.'' derken Ö2 müfredatın ve dersin içeriği ile ilgili ''Dil bilgisi konularının teorik olarak yoğunlaştırılması ve o şekilde aktarılması öğrencilerin derse karşı ilgisini azaltmaktadır'' diyerek değişmesi ve yenilenmesi gerektiğine vurgu yapıyor. Ö3 materyal eksikliği için '' Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar materyaller var, ama yurtdışındaki Türk çocuklarına yok, buradaki materyaller ağır geliyor çocuklara. Var olan materyaller çok dilbilimsel. Yabancılara Türkçe öğretimindeki baştan başlayan 'merhaba' 'nasılsın' diyalogları eksik kalıyor'' diyerek materyal eksikliğini dile getiriyor. Ö8 materyallerin eksikliğine ek olarak niteliğine de sorgulayıcı bakarak şu sözleri ifade ediyor, ''Yetersiz materyal, estetik yönü zayıf kitaplar ve elbette ki yurtdışında doğup büyüyen genç nesli tanımayan ve beklentilerini karşılayamayan öğrenim programı ve kitaplar. Son dönemlerde önemi fark edildi, ama ulaşılan kitle henüz az.''

Ailelerin ilgisizliği ile ilgili Ö3, ''…Ailelerin ilgili olup olmadığı çok belli ediyor kendini. Bazıları çok iyiyken diğerleri hiç değiller. Bu da dersi ve çocukların tutumunu oldukça etkiliyor…'' derken Ö1 ailelere tavsiye ve beklenti olarak şu sözleri ekliyor Ö1, ''…Burada yetişen çocuklar aileden görülen kültürel ögelerle yetiniyor, Türkiye ile bağın kuvvetiyle de bu ögeler az veya çok olabiliyor çocuğun hayatında. Avusturya'da entegrasyon henüz tamamlanmadığı için buradaki Türklerin Türkiye ile bağı nispeten kuvvetli diyebiliriz, ama ilerleyen zamanlarda nasıl oluruz bilemeyiz. Bazı ailelerde, eğer özellikle Avusturya'da doğan ve burada okuyan ebeveynlerde evde konuşulan ortak dil Almanca olabiliyor. Bunun dışında aileler en azından temel Türkçe kurallarını evde öğretmeli, bunu çocuk bilinçli öğrenmek zorunda değil, gramerin ismini değil anlamını bilmeli. Ama bazı ekleri, mesela işaret ekini bilmeli çocuk, 'buradayım' derken örneğin. Böylelikle Almancayı da daha ayağı yere basar bir şekilde öğrenecektir. Veya neredesin sorusunda Almanca 'da Vokativ ile kurulan bu soru cümlesini kendi ana dilinde karşılığını bulan çocuk, ikinci dilini daha iyi öğrenecektir.'' ''Ayrıca Türk devleti Avrupa'daki Türkler için gerekli desteği verdiğini düşünüyorum. Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Konsolosluk ve camiler insanların faydalanması için çeşitli faaliyetler bu kurslar düzenliyor. Ancak insanlar ve bilakis aileler bunu kullanmıyorlar''

Ö6 ailelerden beklediği desteği şu sözlerle dile getiriyor: ''Ailelerin desteğine çok ihtiyacımız var. Az ders saatleriyle onlara daha fazla nasıl destek olabiliriz bilemiyoruz bazen. Ama kitap okumaları konusunda özellikle annelerin daha duyarlı olmaları, Türkçe derslerine kurslarına daha düzgün göndermeleri, okuma grupları ayarlamaları, STK ve özel kuruluşların da bu tarz okuma faaliyetlerini daha sıklıkla ve düzenli yapmaları gerektiğini düşünüyorum.'' Ö10, nitelikli öğretmen konusunda şikayetçi olduğunu, buralara genellikle alan dışı öğretmenlerin atandığını, Viyana'da bulunan Türkoloji bölümü dışında Türkçe bölüm bulunmamasına rağmen Avusturya devletinin bu atamaları yerel yaptığı ancak buraların dikkate alınmadığı ve atamaların titiz yapılmadığını düşündüğünü belirtti.

Bir önceki soruda belirttikleri sorunlarla ilgili çözüm önerileri olup olmadığı bu öğretmenlere sorulduğunda çeşitli cevaplar alındı. Bunlar;

Tablo 18: Öğretmenlerin TAD ile İlgili Çözüm Önerileri

Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı?	f

Nelerdir?	
Türkçe dersleri hafta içi olmalı, ders saatleri içerisine entegre edilmeli	1
Türkçe dersleri Avusturya makamlarınca verilmeli	1
Aile Seminerleri düzenlenmeli, katılımı sağlanmalı	3
Yerel ülkede çözüm aranması, gerekli başvuruların yapılması ve öncelikle talep edilmesi gerekiyor	2
Dört temel dil becerileri üzerine derste etkin çalışmalar yapılmalı	1
Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı	2

Ö1 yaptığı derslerde tecrübe ettiği üzere hafta sonu katılımın az, hafta içi ise daha çok olduğunu, çocukların hafta sonunu dinlenmek için kullanmak istedikleri için Türkçe derslerinin hafta içi olmasının daha uygun olduğunu belirtti.

Ö1, ''Matura' (Lise bitirme sınavı) mutlaka Türkçe olmalı. Avusturya bu ve benzeri Türkçe uygulamaları yürürlüğe sokarken bu işi bilen kişilere yetkiyi vermesi, sembolik ders değil, sistematik bir ders müfredatı çıkaracak uzmanları istihdam etmesi gerekmektedir.''

Ö4, Türkçenin STK'lardan ziyade Avusturya'nın resmi makamlarınca verilmesi ve Türkçe Maturanın yaygınlaşması gerektiğini düşündüğünü belirterek Ö1'e katıldı.

Ö4 ayrıca ''Avusturya çok kültürlü bir ülke olarak dilleri koruması, Türk toplumu da Avrupa'da kendi toplumu oluşturması gerekiyor, yani güçlü diasporanın artık oluşması lazım.

Çözümün Türk devletince değil önce yerel ülkede hakların aranması, başvuruların yapılması, yani Türkiye'den yardım istemek yerine buradan çalışmaların yürütülmesi gerekiyor. Türk toplumu talep edecek ki bazı şeyler değişebilsin, talep arttıkça bazı şeyler yapılır. Daha fazla talep olması gerekiyor. Örneğin okullardaki Türkçe dersleri gittikçe azalmakta, ailelerin talepleri düşük olduğu için. Ayrıca Türkçenin okullarda yabancı dil olarak kabul edilmesi gerekiyor.'' Ö5, Ö4 gibi Türkçe derslerin okullarda giderek azaldığını belirterek buna yönelik çözüm önerilerini belirtiyor, ''Aileler daha bilinçli olabilir, ama ne yazık ki Türkçenin geleceği resmi okullarda artık görünmüyor. Devam etmeyecek diye düşünüyorum. Buna çözüm olarak da bir şey bulamıyorum. Ama aileler en azından dil bilincini evde geliştirmeli, azami Türkçe grameri evde kendi çocuğuna verebilmelidir.''

Ö6 diğer öğretmenlere ve müfredat çalışmalarına destek olacak görüş bildirerek kompozisyonun dil öğretiminde önemine dikkat çekiyor, ''…Sınıf içi metodu olarak, kompozisyon ya da kurgu gibi yarışmalarının çok teşvik edici olacağını düşünüyorum.'' Ö7, başka bir ders içeriği çözümü belirtip yine ailenin önemine dikkat çekiyor, ''Daha fazla kitap okuyarak kitap okuma ile ilgili faaliyetler yaparak fayda sağlanabileceğini düşünüyorum. Bunun için ailelerin bu anlamda bilinçlendirilmesi gerektiğine inanıyorum. Yurt dışında ders saatlerin yetersizliği ve genel gramer odaklı Türkçe derslerine öğrencilerin ilgisizliğinden dolayı Türkçe kitap okuma alışkanlığının kazandırılması için faaliyetler artmalı, olan faaliyetler düzenli olarak devam etmeli, teşvik edilmeli ve desteklenmelidirler.

Ö8 hem nitelikli öğretmen hem de nitelikli ders programı hem de ailelerin bilinçlenmesi gerektiğini özetleyecek şu çözüm önerilerinde bulunuyor, ''Donanımlı ve bu işe gönül veren nitelikli personel yetiştirip bu konuyu yerinde çözmek. Yerel olarak her ülke, her bölge birbirinden farklı ve buradaki vatandaşların, çocukların ihtiyaçları, Türkçeyi kullanma ve muhatap olma durumları farklılık gösteriyor. Bunları yine yerinde, detaylı, bölgenin uzmanları ile tespit etmek gerekiyor. Türkçe öğretimi için sosyal medyayı, dijital öğretim yöntemlerini, platformları geliştirmek gerekiyor. Okuma kültürünü arttırmak ve kitaba ulaşmayı kolaylaştırmak ve maliyeti düşürmek gerekiyor. Sanatsal ve sporsak etkinlikleri, faaliyetleri Türkçe öğretimi içine entegre etmek gerekiyor.'' Ö10 ise bu ailelerin bilinçlenmeleri için, ''Aileler ne kadar duysalar ve hatta okullardaki sınıf hocaları ısrarla ana dilinin önemine dikkat çekseler de hala ana dilinin gerekliliğinin farkına varamadıklarını düşünüyorum. Bu sebeple gerek Avusturya makamlarınca gerekse Türkiye devletinin bilinçlendirme politikaları geliştirmeleri, en azından düzenli ve önder isimlerle düzenli seminerlerin ve çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.''

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Ailelere ve öğretmenlere sorulan soruların sonuçları toparlanıp başlıklar altında sunulmuştur. Son olarak sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Yapılan görüşmeler sonucunda Avusturya'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe düzeyleri ve bu düzeylerin etkenleri olan öğretmen ve ailelerin mevcut durumu ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bunları üç başlık altında toparlamak gerekirse;

4.1.1. Avusturya'da Türkçe Ana Dili Derslerine Karşı İlgi

Görüşmelerden yola çıkarak ailelerin Türkçe ana dili derslerinin gerekliliğine inandıkları, aslında tutumlarının bilgileri olduğu sürece dengeli olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle ailelerin Türkçe Ana Dili derslerine kısmen ilgisiz kısmen de ana dili derslerinin geleceğinden kaygılı oldukları, bu eğitimi önemli gördükleri, ancak yeterli desteği ve ilgiyi gösteremedikleri gözlemlenmiştir. Ana dili dersleri yurt dışında yaşayan çocuklarda kimlik inşası, aidiyet hissi, kendi kültürünü bilen ve kimliğini bocalamadan oluşturabilen ve genel itibariyle Türkçe dilinde de okur yazar olan nesiller için elzemdir. Büyük oranda ailelerin çocuklarını okullarda bulunan Türkçe derslerine gönderdikleri, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin ders içerisinde ilgili, ancak ders dışı çok fazla Türkçe dersine katkı sağlayacak etkinlik ve çalışmalarda bulunmadıkları tespit edilmiştir. Yine öğretmenlere göre ailelerin Türkçe ana dili derslerine karşı istekli olduğu, ama işlevsizlikten dolayı bu istek tek başına yetmediği görülmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak, okullarda Türkçe dersi verildiğinde ailelerin büyük bir çoğunlukla çocuklarını bu derslere gönderdikleri, ancak okulun böyle bir dersi açmaması durumunda da talepte çok nadir bulundukları ve dahi böyle bir haklarının olduğundan habersiz oldukları gözlemlenmiştir. Okullardaki bu derslere gönderemeyen anneler okullarında Türkçe ana dili dersi imkânı olmadığını belirtmekten de çekinmiyorlar. Nitekim bazı göçmen aileler çocuklarının yerel dili öğrenmesinin yeterli olacağı yanılgısında olabiliyorlar.

Öte yandan yukarıda Avusturya'daki yabancı kökenli öğrencilerin sadece %13,7'sinin ana dili dersi imkanından yararlandıkları belirtilmişti. Bu sayı genel manada azken, 15.337,686 Türk kökenli öğrenci için, yani yaklaşık Avusturya'da toplam 1095549 öğrencinin %1,4'ü, sadece 149 Türkçe Ana dili dersi öğretmenin bulunması, her okulda bu imkânın olmaması, yapılan bu görüşmelerden sonra ilgisizlik değil bilinçsizlik olarak yorumlanabilir. Çünkü ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda okulla Türkçe dersleri için görüşmek istediğini belirtenler de bulunmaktaydı. Öğretmenler ise ailelerle görüşüldüğünde istek ve memnuniyetlerini dile getirdiklerini ancak derslere düzenli getirmede veya çocuklarıyla en azından evde Türkçe kitap okumada eksik kaldıklarını belirtiyorlar. İşlevi olmayan bir istek söz konusuyken Türkçe ana dili derslerinin mevcut durumunun vaziyeti de çok değişememektedir.

4.1.2. Avusturya'da Türkçe Ana Dili Derslerinin Niteliği

Yapılan görüşmelerden sonra Avusturya'daki Türkçe ana dili derslerinin en büyük probleminin ders saatlerinin yetersizliği olduğu gerek aileler gerek öğretmenler gerekse aşağıda da tekrar değerlendirilecek olan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe seviyelerine bakıldığında görülmektedir. Kısıtlı sürede yapılan eğitimde hem müfredatın yetişmesi hem de kısa vadede bir sonucun elde edilmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebeple görüşme yapılan öğretmenlerin uzun süre, örneğin en az iki yıl, aynı öğrencilerle ders yaptıklarında bir gelişimden söz ettiği gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece %30'u böyle öğrencilere sahiptir.

Başka bir problem ise Türkçe derslerindeki materyal eksikliğidir. Aileler salt gramer eğitiminden memnun olmadıkları, dolayısıyla çocukların bu sebeple bazen isteksiz derse katıldıklarını belirttiler. Öğretmenler ise kendi çabalarıyla görsel ve işitsel materyaller bir araya getirdikleri, ancak bunların yetersiz olduğu ve dahi öncelikle sistematik bir müfredatın olmayışını ana problemlerden görmektedirler. Bazen de okullarda yapılan Türkçe ana dili dersleri için bir mekânın bulunmadığı, koridorlarda veya bir nevi eğlence odalarında Türkçe dersi yapıldığı için verimliliğin de düştüğü söylenebilir.

4.1.3. Avusturya'daki Türk Çocuklarının Ana Dili Düzeyleri

Başlıktaki gibi bu çalışmada bir yeterlilik tespiti elbette yapılmadı ancak yine yapılan görüşmeler sonucunda Avusturya'daki Türk çocuklarının ana dilindeki gelişimleri düzenli katılımda olumlu etki ettiği, bu derslerle en azından mevcut sistemde bu çocuklarda ana dili bilincinin geliştiği, bilinçlendikleri ve bir farkındalık sağlandığı kaydedilebilir. Ancak eklenmelidir ki uzun vadede bu yeterli olmayacaktır ve gerekli düzenlemelerin yapılması elzemdir.

Bunun dışında bu öğrencilerde dört temel dil becerilerinden dinleme becerisinin en iyi gelişmiş becerinin olduğu, yazmada ise çok yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Gözleme dayanan ve bireysel görüşlerin de dikkate alındığı bu çalışmada, öğretmenler Avusturya'da göçün Almanya'ya kıyasla daha geç başladığı için çocuklarda Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin daha iyi olduğu, ancak yavaş yavaş bozulmaların burada da başladığı için acil önlemlerin alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Okumada yurt dışındaki Türk çocuklarında görülen en belirgin özellikler akıcı okuyamamaları, telaffuz hataları ve dil bilgisel eksikliklerden dolayı doğru okuyamama ve anlamamalarıdır.

Bu dersler ayrıca çocukların duygu gelişimlerine katkı sağladığı düşünülmekte, milli ve manevi, sosyal, ahlaki, tarihi ve kültürel değerlere önem vermeleri ise yeterli düzeyde olduğu, ana dili dersleri bazında ise yine derste seçilen konulara göre değişim gösterdiği gözlemlenmiştir.

Çocukların dil, kelime hazineleri, hayal dünyasının gelişimi, kendini ifade etme becerilerinin geliştiği veya gelişeceği inancı ise yine derslere bağlı olup genel manada gerek aileler gerekse öğretmenler tarafından gelişim gösterdiği, ama uzun vadeli bir gözlem yapılması gerektiği düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

Son olarak bu başlıkta ulaşılan sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler belirtilecektir:

- Mevcut olan ana dili derslerinin ders saatlerinin düzenlenmesi, daha sistematik, müfredatı olan ve her okulda uyulan bir müfredatın verilmesi önemli

görülmektedir. Ayrıca sembolik ders değil, sistematik bir ders müfredatı çıkaracak uzmanları istihdam edilmesi gerekmektedir.

- Türkçe'nin Avusturya'da yaşayan gerek Türk çocukları gerekse aileler için bir karşılığının olmaması, yabancı dil olarak okullarda okutulması ve dahi daha fazla okulda lise bitirme sınavında yaşayan yabancı dil olarak seçilebilme imkanının sunulması önerilebilir.
- Okulların yanı sıra STK'larda da Türkçe dersleri verilmeye çalışılmaktadır. Ancak buralarda da bir düzen sağlanması, belki ortak müfredat veya en azından ortak amaç geliştirilmeli, bu STK'larla gerek Avusturya makamları gerekse Türkiye devleti irtibat halinde olabilmelidir. Bu düzenlemelerin bireyselden ziyade resmi makamlarca yapılması daha faydalı olacaktır.
- Okullarda bitmeye yüz tutan Türkçe ana dili dersleri için talepler veliler tarafından artmalıdır. Bu sebeple velilere bilinçlendirme seminerleri gerek yine Avusturya devleti gerekse Türkiye devleti tarafından yapılmalı, broşürler hazırlanıp dağıtılmalı, tek tek STK'larda sadece bu bilinçlendirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Ya da en azından Avusturya makamlarınca gerekse Türkiye devletinin bilinçlendirme politikaları geliştirmeleri, en azından düzenli ve önder isimlerle düzenli seminerlerin ve çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- Yine iki ülke bu çalışmaları bireysel yaptıktan sonra ortak çalışmalar yürütmelidir. Çünkü her iki ülkenin de sadece bireysel çalışma yapması eksik ve yetersiz olacaktır.
- Donanımlı ve bu işe gönül veren nitelikli personel yetiştirip bu konuyu yerinde çözmelidir. Yerel olarak her ülke, her bölge birbirinden farklı ve buradaki vatandaşların, çocukların ihtiyaçları, Türkçeyi kullanma ve muhatap olma durumları farklılık gösteriyor. Bunları yine yerinde, detaylı, bölgenin uzmanları ile tespit etmek gerekiyor.
- Türkçe öğretimi için sosyal medyayı, dijital öğretim yöntemlerini, platformları geliştirmek gerekiyor. Okuma kültürünü arttırmak ve kitaba ulaşmayı kolaylaştırmak ve maliyeti düşürme üzerine çalışılabilir. Yine Sanatsal veya spor etkinlikleri ve faaliyetleri Türkçe öğretimi içine entegre etmek gerekiyor.
- Öğretmen seçiminde titiz davranmalıdır. Bu çalışmada da yer verilen Avusturya devletinin ana dili dersi öğretmenlerinden beklentilerinin yerine

getirilebilmesi için bu öğretmenlerin alana hâkim olmaları gerekmektedir. Örneğin bu öğretmenlerin ''Dilbilimsel yeterlilikte, hem ana dil, hem yerel dil, yani iki dilli hatta çok dilli olmaları beklenmektedir. Dilbilimsel bilgilere sahip, bunları uygulamalı olarak sınıf ortamına uyarlama kabiliyetine sahip olmaları'' beklenmektedir. Veli görüşlerine göre büyük oranda bu eksik görülürken bu atamaların daha titizlikle yapılması gerektiği ortadadır. En azından mevcut Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimden geçmesi, sonradan atanacak yeni öğretmenlerin de alan dışı olmamasına önem verilmelidir.

KAYNAKÇA

Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** 11. bs. (Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2018)

Assimina Gouma, "Der muttersprachliche Untterricht in Österreich, Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/2019, **Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020**,", (Viyana: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019) [Avusturya'da Ana Dili Eğitimi, 2018/19 Eğitim Yılı için İstatistik Veriler]

Annette Treibel, **Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht**, 5. bs. (Weinheim: Juventa-Verlag, 2003) [Modern Toplumlarda Göç: Göçün, Misafir işçiliğin ve Sığınmanın Toplumsal Sonuçları]

Bernt Ahrenholz, ''Methodische Verfahren der Zweitspracherwerbsforschung – zur Einführung,'' **Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren**. Berlin: De Gruyter,2012): 1-26.

Cemal Yalçın, **Göç Sosyolojisi** (Ankara: Anı Yay., 2004) 13-56.

Cemal Yıldız, **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almaya Örneği)**, Ankara: Yurtdışı Türkler ve AKraba Topluluklar Bakanlığı, 2012). (https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/resimler/kitaplar_pdf/yurtdisinda-yasayan-turkce-ogretm.pdf)

Colin Baker, **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism,** 3. bs. (Great Britain: Biddles Ltd., 2001)

Dilek Çınar, Ulrike Davy, **Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten** (Inssbruck, Viyana: Studienverlag, 1998), 27 [Eşitdeğer Dilleri? Göçmen Çocukları için Ana Dili Dersleri]

Doğan Aksan, **Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim** (5. Baskı). (Türk Dil Yayınları: 2009)

Edda Curle, **Migration in Europa, Daten und Hintergründe** (Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004) [Avrupa'da Göç, Veriler ve Arka planları]

Evren Demir, ‘‘Demographische Entwicklung und Lebenswelt der türkischen Migranten und Migrantinnen in Österreich- 1960 bis heute‘‘(Yüksek Lisans Tezi, Viyana Üniversitesi Kültür ve Sosyal Bilimler Fakültesi, 2015) [Avusturya'daki Göçmenlerin Demografik Gelişimi ve Yaşamları]

Elfie Fleck, " Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen", **Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration, Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems**, (Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2010) [‘‘Avusturya Okullarında Göç ve Dil Desteği‘‘]

Elfie Fleck,’’Der muttersprachliche Unterricht’’, **Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift. Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen**. Heft 9/10, Viyana, öbv/hpt. 1110-1124. [‘‘Ana Dili Dersi‘‘]

Esin İleri, ’’Türkisch’’, **Handbuch Fremdsprachenunterricht,** 4. bs., ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans- Jürgen Krumm (Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2003), 577-581 [‘‘Türkçe‘‘]

François Grosjean, ‘‘Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit‘‘, **Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung,** ed. Ingrid Gogolin ve diğ., (Hamburg: Springer Vs, 2020) [Bireyle İki- ve Çok Dillilik]

Gero Fischer, ‘‘Zur Sprachsituation der Zuwanderer und der ‘‘Zweiten Generation‘‘‘‘, **Integration? Migration- Rassismus- Zweisprachigkeit,** ed. Michael Sertl, Gabriele Khan Svik, Johannes Zuber (Viyana: StudienVerlag, 2004) 63-77.) [‘‘İki Kuşak Göçmenlerin Dil Gelişimleri‘‘]

Grit Mehlborn, ‘‘Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen‘‘, **Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung,** ed. Ingrid Gogolin ve diğ., (Hamburg: Springer Vs, 2020)) [‘‘Kökendilleri ve Onların Konuçucuları’’s]

Gudrun Biffl, ‘‘Der Strukturwandel der Ausländerbeschäftigung in Österreich‘‘, **WIFO Monatsberichte (monthly reports)**, (1984, vol. 57, issue 12) 649-664.) [‘‘Avusturya’daki Yabancı İşgücünün Yapısal Değişikliği‘‘]

Gudrun, Biffl, “Sprache und Bildung im Migrationskontext”, **Sprache-Bildung-Bildungsstandards-Migration, Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems***,* ed. Muhr, Rudolf, Biffl, Biffl, Gudrun, (Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2010), 125-138. [Göç Bağlamında Dil ve Eğitim]

Gudrun Biffl, ‘‘Zuwanderung und Segmentierung des österreichischen Arbeitsmarktes, Ein Beitrag zur Insider- Outsider- Diskussion‘‘, **Internationale Migration, Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?,** ed. Karl Husa, Christof Parnreiter, Irene Stacher (Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2000), 207-227. [‘‘Avusturya İş gücü Piyasasının Göç ve Segmentasyonu‘‘]

Gerhild Merdian, **Migrantenkinder. Lebensperspektiven in der Fremde**. (Augsburg: MaroVerlag, 1996) [Göçmen Çocukları. Uzaklardaki Yaşam Perspektifi]

Hans H. Reich, Hans- Jürgen Krumm, **Sprachbildung und Mehrsprachigkeit, Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht** (Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 2013) [Dil Oluşumu ve Çok Dillilik, Okuldaki Dilsel Çoğunluğu Anlama ve Çözmeye Dair bir Müfredat Denemesi]

Hans H. Reich, ‘‘Herkunftssprachenunterricht‘‘, **Handbuch Fremdsprachenunterricht,** ed. E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.- R. Bausch & H.-J. Krumm, (Tübin-gen: A. Francke, 2016) 211–226. [Yabancılara Dil Eğitimi El Kitabı]

Harald Waldrauch, ’’Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich: Ergebnisse einer schriftlichen Befragung’’, **Gleichwertige**

Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für Kinder von Einwanderern. Forschungsbericht des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, ed. Dilek Çınar, Ulrike Davy, (Inssbruck, Viyana: Studienverlag [Avusturya'daki Ana Dili Dersi Öğretmenlerinin Mesleklerinde Yaşadıkları Sorunlar: Yazılı Bir Anketin Sonuçları]

Heinz Faßmann, Rainer Münz, **Einwanderungsland Österreich? Gasarbeiter- Flüchtlinge- Immigranten,** ed. Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Viyana: Dachs- Verlag, 1992) [Avusturya, Bir Göç Ülkesi mi? Misafir İşçiler, Mülteciler ve Göçmenler]

Kniffka, G. & Siebert-Ott, G, **Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen**. (Stuttgart: UTB, 2007) [İkinci Dil olarak Almanca. Öğretmek ve Öğrenmek]

Manfred Krifka ve diğ., **Das mehrsprachige Klassenzimmer, Über die Muttersprachen unserer Schüler** (Berlin: Springer-Verlag, 2014) [Çokdilli Okul Sınıfları, Bizim Öğrencilerimizin Ana Dilleri Hakkında]

Bernard Spolsky., **Conditions for second language learning: Introduction to a general theory**, (Oxford: Oxford University Press, 1989)

Els Oksaar, **Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung**, (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2003) [İkinci Dil Edinimi. Çok Dilliğin Yolları ve İnterkülterel Anlaşma]

Klaus Knöss, ''Reintegration türkischer Migrantenkinder'', **BuE 40** (1987): 321-332. [Türk Göçmen Çocuklarının 'Yeniden Entegrasyonu']

Michael Sertl, Gabriele Khan Svik, Johannes Zuber, **Integration? Migration- Rassismus- Zweisprachigkeit,** (Viyana: StudienVerlag, 2004) [Entegrasyon? Göç, Irkçılık- İki Dilllilik]

Nermin Abadan-Unat, **Bitmeyen Göç, Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa,** (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2002)

Pakize Kepenek, ''Avusturya'da Türkoloji'', **Avrupa'da Türkoloji,** ed. Öztürk Emiroğlu (Ankara: Akçağ Yayınları, 2020)

Rainer Münz, ''Migration im Europa des 19. und 20. Jahrhunderts'', **Internationale Migration, Die globale Herausforderung des 21. Jahrhunderts?,** ed. Karl Husa, Christof Parnreiter, Irene Stacher (Frankfurt am Main: Brandes und Apsel, 2000), 177-190. [Avrupa'da 19. ve 20. yy'da Göç]

Sara Fürsetenau, Mechtild Gornolla, ''Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit'', **Mehrsprachigkeit**, DOI: 978-3-531-92659-9_1, (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien, 2011) [Göç ve Okuldaki Dönüşüm: Çok Dillilik]

Stadler, A,"Children of guest workers in Europe: Social and cultural needs in relation to library services". **Library Trends,** 1980, 29(2)

Sylvia Hahn, **Historische Migrationsforschung** (Frankfurt am Main [u.a.]: Campus-Verl., 2012) [Tarihsel Göç Araştırmaları]

Westly, E. (2011). The Bilingual Advantage. **Scientific American Mind**, *22* (3), 38-41.

Wolfgang Klein, **Zweitspracherwerb. Eine Einführun**g. 3. bs. (Frankfurt am Main: Athenäum, 1992) [İkinci Dil Edinimi. Bir Giriş]

Uluslarasi Göç Örgütü Dünya Göç Raporu 2022: World Migration Report 2022: Chapter 2- Migration and Migrants: A Global Overview: https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-2

İnternet Kaynakları

Avusturya İstatistik Kurumu: http://www.statistik.at/

Federal Eğitim, Kültür ve Sanat Bakanlığı (BMUKK): http://www.bmukk.gv.at/

Federal Meclis: http://www.parlament.gv.at/

Avusturya İçişleri Bakanlığı (BMI): http://www.bmi.gv.at/

Avusturya İçişleri Bakanlığı Entegrasyon Müsteşarlığı: http://www.migration.gv.at

Avusturya Entegrasyon Fonu: http://www.integrationsfonds.at

Avusturya İslam Cemaati (IGGiÖ): http://www.derislam.at/

T.C. Viyana Büyükelçiliği: http://viyana.be.mfa.gov.tr/

Eğitim Bilim ve Araştırma Bakanlığı (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: https://www.bmbwf.gv.at/

http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa- Yurtdışında Yaşayan Türk Vatandaşları

EKLER

Ek 1. Ailelere Yönelik Görüşme Formu

1. Çocuğunuzun Türkçe / Türk kültürü öğretimi dersi aldırıyor musunuz?
   Neden?
2. Türkçe öğretimiyle çocuğunuzun dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişiyor mu?
3. Bu öğretimle çocuğunuzun Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları sağlanıyor mu?
4. Bu öğretimle çocuğunuzun söz varlığının zenginleştiğine, dil zevki ve bilincinin geliştiğine şahit oluyor musunuz?
5. Bu öğretimle çocuğunuzun duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlanıyor mu?
6. Bu öğretimle çocuğunuzun okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı yapılıyor mu?
7. Bu öğretimle çocuğunuzun duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşleri veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmesi gelişiyor mu?
8. Bu öğretimle çocuğunuzun millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesi, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapılıyor mu?
9. Çocuğunuzun Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir?
10. Çocuğunuzun Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı? Nelerdir?

Ek 2: Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

1. Ailelerin Türkçe / Türk kültürü öğretimi dersine ilişkin tavrı nasıldır?
   Neden?
2. Türkçe öğretimiyle öğrencilerinizin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri yeterince gelişiyor mu?
3. Öğrencilerinizin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma başarıları nasıldır?
4. Öğrencilerinizin söz varlığının zenginleştirilmesinde, dil zevki ve bilincinin geliştirilmesinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?
5. Bu öğretim öğrencilerinizin duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişimine katkı sağlıyor mu?
6. Bu öğretim öğrencilerinizin okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasına katkı sağlıyor mu?
7. Bu öğretim öğrencilerinizin duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmesine katkı yapıyor mu?
8. Bu öğretim öğrencilerinizin bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştiriyor mu?
9. Bu öğretimle öğrencilerinizin basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerileri gelişiyor mu?
10. Bu öğretim öğrencilerinizin okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine ve sorgulamasına katkı yapıyor mu?
11. Bu öğretim öğrencilerinizin millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermesine, millî duygu ve düşüncesinin güçlendirilmesine katkı yapıyor mu?
12. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla öğrencilerinizin estetik ve sanatsal değerleri fark etmesine ve benimsemesine katkı yapılıyor mu?
13. Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili beklentiniz / eleştiriniz var mı? Nelerdir?
14. Türkçe / Türk kültürü öğretimiyle ilgili çözüm öneriniz var mı?
    Nelerdir?