

Fransa’da Yaşayan Türk İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dil Seçimleri ve Konuşma Kaygıları

Meltem AKSU*

Mehmet ÖZDEMİR**

Öz. Bu çalışmada Fransa’da yaşayan iki dilli Türk ilkököl öğrencilerinin, muhataplara göre tercih ettikleri dillerin tespit edilmesi ve yine hedefe göre hissedilen Fransızca ve Türkçe konuşma kaygılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmaya 164 öğrenci katılmıştır. Çoğunluk ve miras dillerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dil değişimi veya dil muhafazası elde edilen veriler ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, ebeveynlerle genellikle iki dili kullanan öğrenciler büyük ebeveynleriyle sadece Türkçe konuşmayı tercih etmektedirler. Dil seçimlerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği, fakat miras dil Türkçe derslerine katılanların katılmayanlara göre daha çok Türk dilini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenciler için tek dillilerle Türkçe konuşmak yüksek düzeyde konuşma kaygısına neden olmaktadır. Ayrıca miras dil Türkçe derslerine katılanlar anne, dede, arkadaş ve tek dilliler ile Türkçe iletişimde daha düşük seviyede konuşma kaygısı hissettikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, dil değişimi, dil muhafazası, dil tercihi, konuşma kaygısı.

Language Choices and Speaking Anxiety of Turkish Bilingual Primary School Student Living in France

Abstract. This study has two objectives. Firstly it is aimed to identify which language is preferred to use according to the interlocutors by bilingual Turkish primary school students living in France. Secondly, it aims to examine the French and Turkish speaking anxiety felt by them in front of the different interlocutors. A total of 164 students have participated in the research. Thanks to the data obtained by the interaction of heritage language and majority language interactions’ language shift or language maintenance were analyzed. As a result, students who generally use two languages with their parents prefer to speak only in Turkish with their grandparents. It has been revealed that language choices do not change according to gender but students who go to Turkish heritage language courses tend to use Turkish more than those do not go. Students affirmed that speaking Turkish with monolinguals caused the highest speaking anxiety. In addition, speaking Turkish with mothers, grandparents, friends and monolinguals seems to be a lower anxiety experiences for those who study Turkish as heritage language than those who don’t study.

Keywords: Bilingualism, language shift, language maintenance, language choice, language anxiety.

* Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Öğrencisi, meltem.0706@hotmail.fr

** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehmetoz@sakarya.edu.tr

1. GİRİŞ

2019 yılı verilerine göre 65 milyonluk Fransa nüfusunun 6,5 milyonu göçmen ve 7,9 milyonu göçmen asıllıdır (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques [INSEE], 2019). Fransa Ulusal İstatistik ve Ekonomik Çalışmalar Enstitüsü'nün (INSEE, 2019) verileri incelendiğinde, göçmenlerin çoğunlukla Portekiz, İspanya, İtalya, Fas, Cezayir, Tunus, Vietnam ve Türkiye'den geldikleri gözlenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı'nın açıklamasına göre Fransa'da yaşayan Türk soydaşların sayısı ise 800.000 civarındadır (WEB1).

Fransa'ya göç yoğun olarak İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra gerçekleşmiştir. Savaştan çıkan diğer Avrupa ülkeleri gibi Fransa da hızlı bir kalkınma sürecine girmiş ve komşu ülkelerinden işçi alımına başlamıştır. Başta İtalya, İspanya ve Portekiz'den (1947) gelen göçmenler yetersiz olunca, Fransa işçi eksikliğini daha uzak ülkelerden göç alarak gidermeye çalışmıştır. İş gücü antlaşması Fransa ve Türkiye arasında 1965'te imzalanmış ve böylelikle ilk işçiler Fransa'ya göç etmişlerdir. Demografik olarak göç incelendiğinde, Türkiye'den iki çeşit göçmen geldiği tespit edilmektedir. İlk gelen göçmenler işçi olarak gelenlerdir, ikincisi ise bu göçmenlerin aileleridir. 1970'li yılların başında Fransa'da Aile Birleşimi Politikası sayesinde birçok göçmen ailesini Fransa'ya getirme fırsatını yakalamıştır. Bu hususta, Petek-Şalom (2015) Türk göçmenlerin “erken ailevi göçünden” faydalandıklarını ifade etmektedir.

Hızla büyüyen göçmen toplumların eğitim sorununu fark eden Fransız devleti, göçmenlerin geldikleri ülkeler ile karşılıklı anlaşmalar imzalayarak “Ana Dil ve Miras Kültür” (ELCO: Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) dersini eğitim programına dâhil etmiştir. Bu dersin amacı misafir olarak gelen göçmen çocuklarının Fransa'ya daha kolay adapte olmaları ve Türkiye'ye döndüklerinde uyum sorunu yaşamamalarıdır. 1990'larda göçmenlerin kalıcı olduğunu gözlemleyen Fransa, ELCO dersini tekrar yapılandırmıştır. 1994'ten önce ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar ELCO dersine yer verilirken, 1994'ten sonra ortaöğretim ve liselerde Türkçe seçmeli yabancı dil dersi olarak yer almıştır (Akıncı, 2013). Bu derslerin göçmen ve göçmen asıllıların entegrasyonunu engellediğini ifade eden Entegrasyon Yüksek Konseyi (Haut conseil à l'Integration) (2010), söz konusu derslerin amacının farklılaştığını ve kontrol edilmesinin zorlaştığını söylemiştir. Konseyin önerilerini göz önünde bulunduran Fransız Millî Eğitim Bakanı, 2016'dan itibaren “Miras Dil ve Kültür” dersini Seçmeli Uluslararası Yabancı Dil Öğretim (EILE: Enseignement Internationaux de langues Etrangère–Facultative) sınıflarına dönüştürmeye karar vermiştir (WEB2). Bu sayede, derslerin içeriğinin kontrol edilmesi hedeflenmiştir (Bilgiç ve Coşkun, 2018).

Söz konusu iki dillilik olduğunda, göçmen çocuklarının (Hélot, 2007; Bensekhar-Bennabi, 2010) ve özellikle Türk çocuklarının (Akıncı, 1996; Akıncı ve Yağmur, 2003; Gosse, 2015) dil becerileri üzerine durulduğu gözlenmektedir. Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlüğünde iki dilli “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” ve iki dilliliği de “iki dilli olma durumu” olarak tanımlanmıştır (TDK, WEB3). Literatür analizinde araştırmacıların iki dillilik tanımında hemfikir olmadıkları

görülmektedir. Hatta Hélot (2007) iki dilliliği araştıran araştırmacı kadar farklı tanım olduğunu açıklamıştır. Bloomfield (1933, *Akt. Bican 2017*) için iki dillilik, iki dili de mükemmel ve ana dil seviyesinde bilenler için kullanılır. Oysa MacNamara (1969, *Akt. Ateşal, 2017*) “bir kişinin ana dilinden farklı olan bir dilde okuma, dinlediğini anlama, yazma ve konuşma gibi dört temel dil becerilerinden sadece birinde minimal bir beceriye sahip olmasının da iki dillilik olduğunu belirtmektedir”. Bloomfield (1933, *Akt. Bican 2017*) ve MacNamara’nın (1969, *Akt. Ateşal, 2017*) bu uç tanımları literatürde yer alsada, günümüzde Grosjean’ın (1993) tanımı benimsenmektedir. Grosjean için “iki dilliler, günlük hayatta düzenli olarak iki dilini kullanan bireylerdir”.

Göçmenlerin iki dilliliğini araştıranlar (Fishman, 1991; Van Deusen School, 2003; Nex, 2011), dilleri ayırt edebilmek için “miras dil” (“heritage language”) ve “çoğunluk dil” (“majority language”) terimlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Tallon (2011) bu terimlerin literatürde oldukça yeni olduğunu söylemektedir. Miras dil, 1990’larda Amerika’da aile içinde İngilizce dışında konuşulan dil anlamına gelmektedir. Fishman (1990, *Akt. Van Deusen School, 2003*) miras dilin özel alanlarda konuşulan dil olduğunu ve üç farklı durumda kullanıldığını ifade etmiştir. Miras dil olarak kabul edilen bu üç farklı durum; Aborjin dilleri, sömürge dilleri ve göçmen dilleridir. Yani göçmenler ve göçmen asıllılar için göç ettikleri ülkenin dili bir miras dildir. Göç alan ülkelerin resmi dili ise çoğunluk dil terimi ile açıklanmıştır. Sevinç (2016a) bir yerde sosyal ve ekonomik açıdan baskın grup tarafından konuşulan dili çoğunluk dil olarak tanımlamaktadır.

Görüldüğü gibi öncelikle “iki dillilik” kavramını oluşturan “iki dil”in varlığını kabul etmek, ardından bu dilleri adlandırmak ve tanımlamak gerekmektedir. Problem de tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Ancak yukarıda ele alınan adlandırma ve tanımlamaların birbirini tamamladığını da gözlemlemek mümkündür. İlk olarak “iki dillilik”, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yoğunlaşan göç hadisesiyle oluşmaya başlayan ve ortaya çıkan bir kavram. Dolayısı ile “iki dillilik” göçmenlerin yaşadığı bir gerçektir. Yani bu durumda birinci dil, göçmenlerin asıl vatanlarında konuştukları ve kültür aktarımını sağladıkları, yukarıda “miras dil” olarak tanımlanan “Anavatan dilleri”, ikincisi de göç ettikleri ülkede çoğunluğun konuştuğu ve göçmenlerin sonradan öğrendikleri “çoğunluk dili” olarak isimlendirilen dildir. Elbette göçmenlerin kültürel hayatlarını oluşturmaları ve sürdürebilmeleri açısından “anavatan dili” ile göç ettikleri ülkenin “çoğunluk dili” arasında bir önem farklılığı oluşmaktadır. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında bu “önem farkı”nın ilk kuşak göçmenlerle ikinci ve üçüncü kuşak göçmenler arasında daha da açıldığı tespit edilmiştir.

Nesiller arası iki dilliliğin gelişimini (Akıncı, 1996; Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2016; Dervişoğlu, 2017) ve dillerin kullanımını inceleyen çalışmalar (Akıncı ve Yağmur, 2003; Gürbüz, 2017) sayesinde Fransa’da yaşayan Türklerin iki dillilikleri hakkındaki durumları ve dillerin önem farkını gözlemlemek mümkündür. Yeni nesillerin dünyaya gelmesiyle Fransa’da yaşayan Türklerin dil gelişimi ve edinimi farklılaştığı da ortaya çıkmaktadır. Akıncı’nın 1996’da gerçekleştirdiği bir çalışmada, ilk nesillerin aile

içinde çoğunlukla Türkçe konuştuklarını (%77), çok az bir kısmının ise Fransızca (%20) veya iki dilde (%3) konuştuğunu tespit etmiştir. İkinci neslin birinci nesilden farklılaştığı en önemli nokta, kardeşleriyle ve yaşlılarıyla Fransızca (%68) konuşmalarıdır. Sadece Türkçe (%9) veya iki dilde (%23) konuşanların oranı daha düşüktür. Anlaşıldığı üzere, ilk nesil Türkçeye hâkim olup Fransızca'yı çok iyi bilmezken, sonraki nesil Fransızca'ya hâkim olmaya başlamıştır. Daha sonraki nesiller ise homojen olmamaktadır. Hamurcu-Süverdem ve Akıncı (2016) Fransa'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarının okul öncesi aile içinde dil kullanımını ve gelişimini incelemiş ve iki farklı tablo ortaya çıkarmışlardır. Bazı ailelerde doğumdan sonra çocukların sadece Türkçeye maruz kaldıkları ve ancak kardeşleri veya anaokulu eğitimi sayesinde Fransızca'yla karşılaştıkları gözlenmiştir. Bu durumda ilk dilleri Türkçe ve 3-4 yaşından sonra Fransızca öğrenen bu çocuklar için erken ardışık iki dillilikten bahsedilmektedir. Tespit edilen ikinci tip ailelerde ise doğumdan itibaren çocukla iki dilde de iletişime geçilmektedir. Bu çocuklar erken yaşta hem Türkçeye hem de Fransızca'ya maruz kalırlar ve onlar için erken eş zamanlı iki dillilik söz konusudur. 3 yaşından itibaren anaokuluna giden bu çocukların yoğun olarak Fransızca konuşulan ortamlarda bulunmaları Fransızcalarının gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Öyleki aile içinde sadece Türkçe konuşanların ve iki dilde konuşanların çocuklarının baskın dilleri 5-10 yaşları arasında Fransızca olmaktadır. Yani evde hangi dil konuşulursa konuşulsun, 5 yaşından itibaren okulda kullanılan dil baskın dil olmaya başlamaktadır. 7 yaşından itibaren tek dilli Fransızca konuşan yaşlıları ile iki dilli çocukların Fransızca seviyeleri arasında fark olmadığı gözlenmektedir. Türkçe seviyelerine bakıldığında iki dilli çocukların Türkçeleri tek dilli Türkçe konuşan çocukların seviyesine ancak 14 yaşında ulaşmaktadır (Akıncı, 2006). Yani iki dilli çocukların Türkçeye yeterince maruz kalmamalarından dolayı Türkçelerinin fosilleştiği ve daha geç geliştiği tespit edilmiştir. Akıncı (2016b) Türk asıllı çocukların Türkçeye Fransızcadan daha az hâkim olduklarının altını çizmiştir. Özetle yeni nesillerin iki dilliliği dengesiz olduğu ve Fransızcalarının baskın geldiği söylenebilir.

Ayrıca Akıncı (2016b) Türk asıllı göçmen ailelerin iki dillilik konusunda kafa karışıklığı yaşadıklarını ifade etmiştir. Miras dili bir engel gibi gören öğretmenler, aile içinde Fransızca konuşulmasını önermektedirler. Çocuklarının okul başarısını önemseyen bazı veliler, öğretmenlerin önerilerini dikkate alarak aile içinde Fransızca konuşmaktadırlar ve çocuklarını Türkçe derslerine göndermekten çekinmektedirler. Oysa UNESCO'nun 1953'te yayınladığı raporda çocukların ana dilleri sayesinde düşünce yapılarının geliştiği ve "ana dil[in] kuşkusuz öğretim için en uygun dil" olduğu açıklanmıştır. Yani 1953'ten beri UNESCO ana dillerin önemini vurgulamaktadır. Cummins'in (1979) geliştirdiği "gelişimsel bağımlılık hipotezi" ("developmental interdependence hypothesis") sayesinde diller arasında bağımlılık ve etkileşim olduğu açıklanmıştır. Bu hipoteze göre ana dilde "sağlam bir temele sahip olan çocuklar, ikinci dilde de benzer bir seviyeye sahip olurlar". Kısaca ana diline hâkim olan çocuklar, ikinci dillerini de geliştirirler ve iki dilliliğin olumlu yönlerinden yararlanabilirler. Tüm bu çalışmalar ana dilin önemini vurgulamaktadır.

Göçmen ve göçmen asıllıların dilleri üzerine yapılan araştırmalarda, iki dilliliği sadece dil bilimsel açıdan incelemenin yetersiz olduğu ve sosyolojik, psikolojik ve ekonomik açılardan da değerlendirilmesi gerektiği açıklanmıştır (Rosenbaun, 1997; Hélot, 2007; Sevinç ve Dewaele, 2016). Rosenbaun (1997) göçmen ve göçmen asıllıları “iki sandalye arasında oturanlar” olarak tarif etmiştir. Bu metafor ile araştırmacı, göç edenlerin ikilemlerde kaldıklarını açıklamaya çalışmıştır. Rosenbaun’un (1997) çalışmasında geçen bir ikilem de dil ile ilgilidir. Araştırmacı, göçmen ve göçmen asıllıların ilk olarak iki dil arasında kaldıklarını söylemektedir. Göçten önce ve göçten sonra kişilerin maruz kaldıkları diller farklıdır. Bu dilsel ikilem doğru yönetilmediğinde ise bireyin kaybolmasına ve dil becerilerinin gelişmeyerek dil kaybına sebep olabilir. Bazen miras dil ve çoğunluk dil ikileminde kalan göçmen asıllı çocuklarda sessizlik durumu gözlenmektedir (Nex, 2011). Hazırlıksız anaokuluna başlayan çocuklar için yeni bir dile maruz kalmak ve yeni bir ortamda bulunmak travmatik bir deneyim olabilir. Bu sessizlikler “psikopatolojik bir bölünme semptomu[na]” işaret etmektedir (Nex, 2011). Çocuklar duygusal dünyaları (aile) ile dış dünya (okul) arasında kalırlar ve bu çatışma sessizliğe sebep vermektedir. Okulda konuşulan dile hâkim olmayan çocukların sessizliklerini tespit etmek oldukça zordur. Çünkü aile içinde sorunsuz iletişim kurabilirken, aile dışında çocuklar sessiz olmaktadır. Manigand (1980, *Akt.* Akıncı, 2017) Türk asıllı çocukların sessizliklerini incelemiş ve durumun etnik sebeplerden kaynaklanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, bu sessizliklerin öğrencilerle ilgilenen öğretmenlerin iki dillilik konularına hâkim olmadığından ve Fransız eğitim sisteminin bu çocuklara yeterli desteği vermediğinden kaynaklandığını açıklamıştır. Sonuç olarak, dilsel ve psikolojik ikilemde kalan çocukların sessizliklerini kayda almak gelişimleri açısından önemlidir.

Göçmenler ve göçmen asıllılar hem miras dillerini muhafaza etmeyi, hem de çoğunluk dillerini geliştirmeyi amaçlarlar. Bu durum dil muhafazası, dil değişimi (kayması) ve hatta dil ölümü konularını gündeme getirmektedir. Bu durumların göçün sebep olduğu dilsel temas bağlamında incelenmesi göçmenlerin dil kullanımlarını ve seçimlerini anlamaya yardımcı olacaktır. Dilsel temas (“contact linguistics”) terimi ilk defa 1979’da Brüksel’de düzenlenen Birinci Dünya Dil Teması ve Çatışması Kongresinde tanıtılmıştır (Fishman, 1991). Göçmenlerin miras dilleri ile ülkenin resmî dili temas ve etkileşim hâlinindedir. Yağmur (2009) çoğunluk ve azınlık dillerin etkileşimi sonucunda dil muhafazasının veya dil değişiminin ortaya çıktığını söylemiştir. Fishman (1991) dil değişimini “miras dilin kuşaklararası devamsızlığı ve her nesilde daha az konuşmacı, okuyucu, yazar ve hatta anlayan kişilerin olduğu bir süreç” olarak tarif etmiştir. Dil muhafazası ise nesiller arası dilin aktarılması ve kullanılmasıdır. Birçok araştırmacı dilsel etkileşim olduğunda dil değişiminin veya dil kaymasının kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir (Fishman, 1991; Sofu, 2009). Ancak dil işlevsel bir özelliğe sahip olduğunda dil muhafazası söz konusu olabilir (Fishman, 1991).

Saltarelli ve Gonzo’nun (1977; *Akt.* Sevinç, 2016b) dil değişimi modeline göre ilk nesilde miras dil baskındır. İkinci nesil iki dillidir, miras ve çoğunluk dillerini eşit derecede kullanır. Üçüncü nesil iki dillidir fakat çoğunluk dili daha yoğun kullanır ve baskın dildir. Dördüncü nesil ise sadece çoğunluk dili

kullanır ve tek dillidir. Araştırmacılara göre dört nesilde dil değişimi gerçekleşebilmektedir. Grosjean'ın (1993) nesiller arası dil değişimi modelinde ise 3 nesilde dilin değişeceği ifade edilmiştir. Bir toplumda dil değişiminin ne durumda olduğunu anlayabilmek için çok sayıda ölçeğin geliştirildiği literatür taramasında ortaya çıkmıştır. Fishman (1991) “Kademeli Kuşaklararası Bozulma Ölçeği” (GIDS) sayesinde dillerin yaşadığı değişimi ölçmeyi hedeflemiştir. Bu ölçek sekiz basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamakta dil toplumun her katmanında yoğun olarak kullanılır. Sekizinci basamakta ise çok az sayıda yaşlı kişi dili kullanır. Fishman'a göre bu ölçeğin altıncı basamağına kadar dil muhafazası gerçekleşir. Ancak altıncı basamakta ifade edilen “aile içi ve nesiller arası dil aktarımı” olmadığında dil değişimi hızlanır. Aile içinde dil aktarımı olmadığında toplumun dil muhafazasını desteklemesi etkisizdir. Bu yüzden, dil muhafazası ebeveynlerin çocuklarına dili aktarmaya devam ettikleri sürece devam eder ve dil aktarımı sağlanmadığında dil değişimi gerçekleşir.

Antropologlar, tarihçiler, dil bilimciler, sosyologlar ve psikologlar dil değişimi sürecini uzatan durumlar üzerine çalışmalar yapmışlardır. Mackey (1962, *Akt.* Fishman, 1964) dillerin temas süresi, temas sıklığı ve ekonomik, idari, kültürel, politik, askeri, tarihî, dinî veya demografik baskıların dil muhafazasını olumsuz etkileyen değişkenler olduğunu söylemiştir. Temas hâlinde iki dilin ve iki kültürün birbirinden uzak olması dil değişimini yavaşlatan bir diğer değişkendir (Clyne, 1982; *Akt.* Sevinç, 2016b). Fishman (1991) gibi Sofu (2009) da ailenin dil muhafazasındaki önemli rolü üzerinde durmuştur. Bunun yanı sıra miras dili konuşan toplum ile aynı mahallelerde yaşamak, bu toplumun kalabalık olması, miras dilde din ve dil derslerinin olması dil muhafazasını kolaylaştırmaktadır. Pauwels (2005; *Akt.* Potowski, 2013) dil muhafazasının farklı durumlarda kolaylaştığından bahsetmektedir. Nesiller arası ebeveynlerle miras dilde iletişim kurmak, yaşlıları ve kardeşleriyle miras dilde konuşmak, miras dile hâkim olanlarla bu dilde iletişime geçmek, çoğunluk dile yoğun olarak maruz kalırsa da her fırsatta miras dili kullanmak ve miras dili konuşan ülkelere ziyaretlerde bulunmak bu dilin korunmasını sağlamaktadır. Potowski (2013) göçmenlerin neden dil değiştirme eğiliminde olduklarını incelemiş ve dört farklı sebep ortaya çıkarmıştır. Bu sebepler: yaşlıların baskısı, dili kullanma fırsatının olmaması, topluma entegrasyonunu kolaylaşması ve diğer dillerin olumsuz etkilenmemesidir. Tüm bu çalışmalar dil değişimini ve dil muhafazasını farklı açılardan incelemiştir.

Fransa'da yaşayan Türkler üzerine yapılan incelemeler, dil muhafazasını veya dil değişimi hakkında bilgiler vermektedirler. Akıncı ve Yağmur (2003) Fransa'da yaşayan Türklerin dil muhafazası, dil değişimi ve etnik dilsel canlılığı üzerine bir çalışma yapmışlardır. “Etnik-dilsel canlılık teorisinin anahtar öngörüsü; etnik-dilsel canlılığı yüksek olan toplumlar ana dillerini muhafaza ederken, düşük etnik-dilsel canlılığa sahip olanlar ana dillerini baskın dil ile değiştirme eğilimi göstermesidir” (Akıncı ve Yağmur, 2003). Yani düşük etnik dilsel canlılığa sahip grupların dilsel asimilasyona uğramaları olasıdır. Akıncı ve Yağmur'un (2003) incelemesine birinci ve ikinci nesilden 175 kişi katılmıştır. Fransızca ve Türkçe kullanımının incelenmesi sonucunda ilk iki nesilde Türkçe aile içinde canlılığını koruduğu ve ikinci nesilde Fransızcanın da canlı bir dil olduğu belirtilmiştir. Fransa'da yaşayan Türk toplumunun özellikleri

sayesinde Türkçenin muhafazasının zorlaştığı veya kolaylaştığı düşünülebilir. De Tapia (2003), Türk toplumunun içe dönük ve kapalı olduğundan söz etmiştir. Ayrıca aynı kültüre sahip ve aynı bölgelerden göç edenlerin bir arada yaşadıkları ve bu sayede “iç sosyalliği yoğun” bir toplum olduğu açıklanmıştır (Akıncı, 2006). Bu yoğunluk dernekler ve iş yerleri sayesinde devam ettirilmektedir. Fransa’da yaşayan Türklerin demografik yapısı, kültürel aidiyeti, kimlik bilinci ve miras dil olarak Türkçe derslerine katılımı sayesinde Türkçenin muhafazasını destekleyen bir ortam oluşmaktadır. Fakat siyasi baskı, çekirdek aile içinde Fransız dilinin kullanılması ve miras dil hakkında var olan olumsuz ön yargılar miras dil muhafazasını zorlaştırabilen unsurlardır. Elbette dil değişimi uzun süren bir süreçtir ama Fransa’da yaşayan Türk çocukların dil muhafazasını ve dil değişimini inceleyerek Türkçenin yok olmasının önüne geçmek mümkün görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma önem taşımaktadır.

Dil muhafazası aynı zamanda dili konuşan gruba bağlılığı da etkilemektedir. Nitekim miras dil kaybı, dilsel güvensizlik ve kimlik kaybı gibi bazı olumsuz etkiler doğurmaktadır. Potowski (2013) kimlik ve dil kaybı yaşayan kişilerin olumsuz davranışlar sergilediklerini ve kimlik arayışına girdiklerini ifade etmiştir. Yeni nesillerin miras dile daha az maruz kalmaları genellikle bu dile az hâkimiyeti de beraberinde getirmektedir. Bu yüzden miras dilde iletişim sorunu yaşayanlar kendilerini bu dilde yetersiz hissederler. Dil seviyelerinden utanan kişiler aynı zamanda suçluluk duyarlar ve bu dili kullanmaktan vazgeçebilirler (Sevinç, 2016b). Bu durumda miras dilde sosyalleşme ve etkileşim bir çıkmaza girmektedir. Çünkü kullanılmayan dilin becerileri daha da gerilemektedir. Bu kısır döngü sosyal ve psikolojik sonuçlar da doğurur. Dilin kimlik ve etnik gruptan ayrışmadığı ailelerde, dilden vazgeçme ve dil değişimi, kimlik değişimi sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Dil değişimi sürecinde etnik kimliğini kaybetmekten korkanlar, ailelerinden sosyo-duygusal baskı hissedebilirler. Martinez (2006, *Akt. Sevinç ve Dewaele, 2016*) göçmenlerin “dilsel panik” ve “dilsel gurur” arasında kaldıklarını ifade eder. Yani göçmenler hem miras dilleriyle gururlanırlar hemde bu dili kaybetmekten korkarlar. Bu durumun nesiller arasında olumsuz etkileri vardır. Sevinç’in (2016a) Hollandalı Türkler üzerine yaptığı araştırmada nesiller arası dilsel gerginlikten söz etmiştir. Türkçeyi muhafaza etmeye çalışan aile büyükleri ile miras dile hâkim olmayan ve çoğunluk dilde iletişime geçen genç nesiller arasında gerginlik yaşandığı ortaya çıkmıştır. Türk göçmen ailelerin hedefi Türk dilini muhafaza ederken buldukları ülkenin diline de hâkim olmaktır. Bu sayede hem kimliklerini muhafaza etmeyi hem de göç ettikleri ülkelere entegre olmayı istemektedirler.

Ayrıca göçmen asıllı iki dilliler dil muhafazası ve dil değişimi sonucunda dil kaygısı hissedeblemektedirler (Sevinç, 2016b). “Kaygı”, TDK’nin güncel Türkçe sözlüğünde “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” olarak ifade edilmiş ve literatürde genellikle engelleyici yönü üzerine durulmuştur. Spielberg (1983) için kaygı, “otonom sinir sisteminin uyarılması ile subjektif gerginlik, tutukluluk, sinirlilik ve endişe hissidir” (*Akt. Horwitz ve diğerleri, 1986*). Birçok araştırma Spielberg (1966; *Akt. Doron ve Parot, 2011*) tarafından yapılan kaygı çeşitleri sınıflandırmasını kabul etmektedir. Araştırmacıya göre kaygı, “sürekli kaygı” ve “durumluk kaygı” olarak ayrılabilir. Durumluk kaygı belirli

bir duruma karşı bireyin endişeli ve gergin olmasıdır. Sürekli kaygı ise bireyin kendisini her an tehdit altında hissetmesidir. Bu çeşitlere “özel durum kaygısı” da eklenmiş ve “özel ve belirli bir duruma karşı ortaya çıkan sürekli kaygı” olarak açıklanmıştır (MacIntyre ve Gardner, 1991). Başta Horwitz ve diğerleri (1986) olmak üzere birçok araştırmacı dil kaygısını özel durum kaygısı olarak kabul etmektedir. Araştırmacılar bu çalışmalarında yabancı dil kaygısını yabancı dil derslerinde hissedilen kaygı olarak tanımlamışlardır. Literatürde önemli bir çalışma kabul edilen bu araştırmanın en büyük çıktısı Yabancı Dil Sınıf Kaygısı ölçeğidir (“Foreign Language Classroom Anxiety Scale”, FLCAS). Geliştirilen bu ölçek 33 maddeden oluşmaktadır ve üç alt boyutu vardır. Bu üç alt boyut; iletişim endişesi, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. Bu ölçek çok sayıda araştırmada kullanıldığı ve farklı dillere uyarlandığı görülmektedir (Aida, 1994). Araştırmalar sonucunda, dil kaygısı yüksek olan kişilerde, düşük seviyede dil yetkinliği tespit edilmiştir (Aida, 1994; Balemir, 2009). Young (1991) gibi bazı araştırmacılar (Özdemir, 2013; Luszczynska, 2017; Sevinç ve Backus, 2017) dil kaygısının kaynakları ve etkileri üzerinde durmuşlardır. Young (1991) incelemesinde dil kaygısı kaynaklarını altı başlık altında toplamıştır. Bunlar: bireysel sebepler, öğrencinin dil öğrenimi hakkındaki asılsız inançları, öğretmenin dil öğretimi konusundaki inançları, öğretmen ve öğrencinin iletişimi, sınıf prosedürleri ve sınav kaygısı olarak ifade edilmiştir. Dil kaygısının olumsuz etkilerine karşı alınabilecek önlemler üzerine de çalışmalar mevcuttur (Young, 1991; Aida, 1994). Ayrıca dil becerilerinin farklı seviyelerde kaygıya sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Yazma kaygısı (Özdemir, 2013), okuma kaygısı (Melanlıoğlu, 2014), dinleme kaygısı (Luszczynska, 2017) ve konuşma kaygısı (Huang, 2004; Woodrow, 2006) üzerine yapılan araştırmalar sayesinde ölçekler geliştirilmiş ve kaygı seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak konuşma kaygısının diğer becerilerin kaygılarına göre daha yüksek olduğu kabul edilmiştir (Horwitz ve diğerleri, 1986; Young, 1991).

Göç nedeniyle ortaya çıkan iki dillilik ve dil kaygısını birlikte inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu tespit edilmektedir. Oysa bu tür çalışmalar göçmen ve göçmen asıllıların kimlik, aidiyet, dil ve diğer sosyal psikolojik durumlarını açıklayabilir. Tallon (2011) yaptığı pilot çalışmada, göçmen asıllı çocukların İspanyolca miras dil kaygıları ile aynı sınıfta bulunan ve İspanyolca yabancı dil olarak öğrenenlerin dil kaygısını karşılaştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda İspanyolca miras dil olarak öğrenenler, yabancı dil olarak öğrenenlere göre daha düşük kaygı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Literatür taramasında Tallon’un araştırması gibi, göçmenlerin dilleri ve dil kaygıları üzerine yapılan çalışmalar genelde tek dillilerin konuştuğu dil ile iki dillilerin çoğunluk veya miras dillerinin kıyaslandığı gözlenmektedir. Güncel çalışmalar incelendiğinde, hem miras dil hem de çoğunluk dilin birlikte araştırıldığı tespit edilmektedir (Sevinç, 2016a, Sevinç ve Dewaele, 2016). Sevinç (2016a) doktora tez çalışmasında Hollanda da yaşayan Türklerin üç kuşağını ele almış ve dil kaygılarını incelemiştir. Katılımcı sayısı 116 olan bu çalışmada ilk iki neslin çoğunluk dilde kaygılı oldukları, üçüncü neslin ise miras dilde kaygı hissettikleri belirtilmiştir. Ayrıca muhataplara göre dil kaygısı incelendiğinde, üçüncü kuşak bireylerin babaları ve dedeleri ile miras dilde konuşurken anlamlı derecede dil kaygısı hissettikleri

ortaya çıkmıştır. Göçmenler ve göçmen asıllılar çoğunluk veya miras dilde yeterli dil becerisine sahip olmadıklarını düşündükleri için bu dillerde kaygı hissederler ve iletişime geçmekten kaçınırlar. Yeterliliği düşük olan dil kullanılmadığında ise dil gelişmez ve kullanılması gerektiğinde dil kaygısının daha da artmasına sebep olur. Sevinç ve Backus (2017) Türkçe ve Hollandaca üzerine yaptıkları bu çalışmada bu durumun bir kısır döngü olduğunu açıklamışlardır. Bu kısır döngü genç nesillerde miras dilde dil güvensizliğine yol açarken, yoğun olarak Hollandaca konuşmalarına sebep olmaktadır. Çünkü gençler kendilerini çoğunluk dilde daha rahat ifade edebildikleri için iletişimde bu dili kullanmayı tercih etmektedirler. Bu dil tercihi nesiller arası gerginliğe yol açtığı gibi, ilk nesillerin sonraki nesillere baskı yapmasına da neden olduğu gözlenmektedir (Sevinç, 2016a).

Sonuç olarak, şimdiye kadar yapılan araştırmalarda genelde göçmen ve göçmen asıllıların dil seçimi ve dil kaygısı özellikle de konuşma kaygısı ayrı ayrı incelenmiştir. Dil seçimi ve konuşma kaygısı konularının birlikte incelendiğinde bazı sorulara açıklık getireceği düşünülmektedir. Ayrıca dil değişimi ve dil kaybının önüne geçmek için iki diller üzerine yapılan araştırmalar önemli ve gereklidir. Bu çalışmada Fransa'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin dil seçimlerini ve konuşma kaygılarını inceleyerek Türkçelerinin ve Fransızcalarının güncel durumları hakkında bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorusunun cevabı aranmıştır:

Fransa da yaşayan Türk iki dilli ilkökul öğrencilerinin muhataplara göre dil seçimleri ve konuşma kaygı seviyeleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Nicel araştırma desenleri arasından tarama modelini kullanarak Fransa'da var olan durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanmıştır (Karasar, 2018). Ayrıca geniş gruplar için ideal olan bu araştırma modeli, Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilkökul çocuklarının dil seçimleri ve dil kaygılarını tespit etmekte etkili olacağı düşünülmüştür.

2.1 Evren-Örneklem

Daha önce de belirtildiği üzere, Fransa'da yaşayan iki dilli öğrencilerin Fransızcaları ilkökula başlamalarıyla baskın olmaktadır. Bu nedenle ilkökul öğrencileri üzerine bu çalışmayı yürütmek Türkçenin hayatlarında ne kadar var olduğunun anlaşılmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın evreni Fransa'da ilkökul ikinci (CE1), üçüncü (CE2), dördüncü (CM1) ve beşinci (CM2) sınıflara giden iki dilli Türk öğrencilerini kapsamaktadır. Evren, birinci sınıftaki öğrencileri kapsamamaktadır çünkü miras dil Türkçe dersleri ikinci sınıftan itibaren gerçekleşmektedir. Bu öğrenciler üçüncü veya dördüncü nesildendirler ve dil gelişimleri homojen olmasa da Türkçe ve Fransızca konuşabilmektedirler.

Örneklem grubumuz, Fransa’da Auvergne-Rhône-Alpes bölgesinde Fransız okullarına devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bölge Türk toplumunun yoğun olarak yaşadığı bölgelerden biridir ve dernekler sayesinde çok sayıda öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Bunun için Diyanet İşleri Türk İslam Birliği, DİTİB Lyon merkezinden gerekli izinler alınmış ve farklı şehirlerdeki dernekler sayesinde öğrencilere ulaşılmıştır. Araştırmaya toplamda 164 öğrenci katılmıştır ve bu grubun özellikleri aşağıdaki gibidir :

Tablo 1: Araştırma grubunun özellikleri

Değişkenler		Frekans	%
Cinsiyet	Kız	84	51
	Erkek	80	49
Yaş	7	32	19,5
	8	39	23,8
	9	52	31,7
	10	37	22,6
	11	4	2,4
Sınıf	2. (CE1)	32	19,5
	3. (CE2)	48	29,3
	4. (CM1)	43	26,2
	5. (CM2)	41	25
Türkçe derslerine katılım	Evet	88	53,6
	Hayır	76	46,4
	TOPLAM	164	100

Araştırmaya dahil olan katılımcıların %51’i kız ve %49’u erkektir. Sınıflara göre dağılımlarına bakıldığında %19,5’i 2. sınıfta, %29,3’ü 3. sınıfta, %26,2’si 4. sınıfta ve %25’i 5. sınıfta olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %53,6’sı Türkçe miras dil derslerine katılırken, %46,4’ü katılmamaktadır.

2.2 Veri Toplama Yöntemi

Eğitim ve psikolojide en çok kullanılan araçlardan bir tanesi ölçeklerdir (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Ölçekler, bireylerin gözlenemeyen özelliklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olurlar. “Sosyal bilimlerde tutum ölçekleri arasında en çok kullanılan Likert” tipi ölçeklerdir (Karasar, 2018). Bu çalışmada iki dilli öğrencilerin konuşma kaygısı daha önce geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği onaylanan “iki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 5’li Likert tipinde ve 32 maddeden oluşmaktadır. Maddeler altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar: Türkçe kaygı, Türkçe sınıf kaygısı, farklı kişilere karşı Türkçe konuşma kaygısı, Fransızca kaygı, Fransızca sınıf kaygısı ve farklı kişilere karşı Fransızca konuşma kaygısıdır. Bu çalışmada muhataplara göre hissedilen konuşma kaygısı üzerine

durulduğu için farklı kişilerle Fransızca konuşurken hissedilen konuşma kaygısı analizi için 11, 12, 13, 14, 15, 16 maddeler incelenmiş ve farklı kişilerle Türkçe konuşurken hissedilen konuşma kaygısı da 27, 28, 29, 30, 31, 32 maddeler sayesinde analiz edilmiştir. Ayrıca ölçekten önce doldurulması istenilen kişisel bilgi formları sayesinde öğrencilerin yaşları, sınıfları, cinsiyetleri, ana dilleri, Türkçe derslerine katılıp katılmadıkları ve aile içinde hangi dil veya dilleri konuşmayı tercih ettikleri hakkında bilgiler elde edilmiştir.

2.3 Veri Toplama Araçları

Toplanan veriler ilk önce Excel veri tabanında biriktirilmiştir. Daha sonra kişisel bilgi formundaki cevaplar ve öğrencilerin ölçekteki belirli maddelere verdikleri puanlar Excel ve SPSS Statistik 23 (Statistical Package for the Social Sciences) programları ile analiz edilmiştir. Katılımcıların dil seçimleri cinsiyet ve Türkçe derslerine katılım değişkenlerine göre analizi Ki kare testi ile yapılmıştır çünkü iki kategorik değişken arasındaki ilişki araştırılmıştır. Veriler normal dağılmadığından parametrik olmayan testlerden Mann Withney U testi kullanılmış ve öğrencilerin muhataplara göre Türkçe ve Fransızca konuşma kaygıları cinsiyet ve Türkçe derslerine katılım değişkenine göre incelenmiştir.

3. BULGULAR

Analizler öncesinde elde edilen verilerin geçerliği için Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı ($\alpha = 0,827$) ve sınıf içi güvenirlik katsayısı (ICC) ($r = 0,782$) hesaplanmış ve ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin KMO değeri (0.825) ve Bartlett Testi sonucunda elde edilen değerler (Ki-kare=3281,535; sd=496 ve $p<0,01$) hesaplandığında verilerin analiz için uygun ve geçerli olduğu tespit edilmiştir.

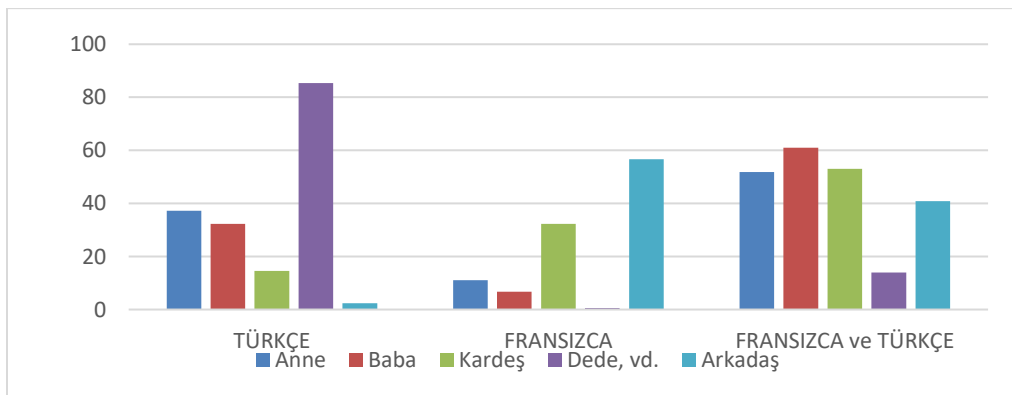
3.1 Dil seçimleri

Elde edilen verilere bakıldığında katılımcıların hepsi Fransızcanın ve Türkçenin ana dilleri olduğunu ve dolayısıyla iki dilli olduklarını ifade etmişlerdir. Aslında her iki dili de ana dil olarak kabul etmek ikidilliliğin bir belirtisidir. Kişisel bilgi formları sayesinde katılımcıların çevreleriyle hangi dil veya dillerde iletişime geçmeyi tercih ettikleri bilgisine ulaşılmaktadır. Bu verilere tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin sosyal çevrelerine göre konuştıkları diller

KİŞİLER		TÜRKÇE	FRANSIZCA	FRANSIZCA ve TÜRKÇE	TOPLAM
Anne	frekans	61	18	85	164
	%	37,2	11,0	51,8	100
Baba	frekans	53	11	100	164
	%	32,3	6,7	61,0	100
Kardeşler	frekans	24	53	87	164
	%	14,6	32,3	53,0	100
Dedeler, vd.	frekans	140	1	23	164
	%	85,4	0,6	14,0	100
Arkadaşlar	frekans	4	93	67	164
	%	2,4	56,7	40,9	100

Anne ve babalarıyla iletişim söz konusu olduğunda, katılımcılar çoğunlukla Fransızca ve Türkçe (anne: %51.8- baba: %61) iki dilde konuştukları belirlenmiştir. Sadece Türkçe (anne: %37,2 – baba: %32,3) veya sadece Fransızca (anne: %11- baba: %6,7) konuşanların oranı daha düşüktür. Öğrencilerin kardeşleriyle konuştukları dillere bakıldığında yine yoğun olarak iki dili de kullandıkları (%53) ortaya çıkmaktadır. Kardeşler arasında iletişimde sadece Fransızca konuşanların oranı (%32,3), sadece Türkçe konuşanların (%14,6) oranından iki kat daha fazladır. Katılımcıların geneli dedeleri, anneanne ve babanneleri ile Türkçe (%85.4) konuştukları tespit edilmiştir. Büyük ebeveynleri ile sadece Fransızca (%0,6) konuşanlar çok nadirdir ve kalan kısmı (%14) iki dilde de iletişime geçtiklerini söylemişlerdir. Son olarak, öğrencilerin yarısından fazlası arkadaşlarıyla sadece Fransızca (%56,7) konuştuklarını bildirmişlerdir. Arkadaşlarıyla Fransızca ve Türkçe iletişim kuranların oranı %40,9 iken, Türkçe konuşanların oranı %2,4'tür. Bu tabloya göre ilkökul öğrencilerin birçoğu ebeveynleriyle ve kardeşleriyle iki dilde iletişim kurdukları, büyük ebeveynleriyle Türkçe ve arkadaşlarıyla da Fransızca konuşmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum Grafik 1'de görsel olarak sunulmuştur.



Grafik 1: Muhataplara göre dil tercihleri dağılımı

Bu verilerin cinsiyet ve miras dil Türkçe derslerine katılım değişkenleri bağlamında daha detaylı incelenmesi dil tercihlerini anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bunun için, iki kategorik değişken arasında ilişki olup olmadığı Ki kare bağımlılık testi sayesinde analiz edilmiştir. Dil değişimi veya muhafazası nesiller arasında gözlenen bir olay olmasından dolayı yaş ve sınıf değişkenleri analizlerde yer almamıştır. Bu değişkenleri inceleyebilmek için daha geniş gruplarla ve nesiller arası çalışmalar yapılması gerekmektedir.

- Cinsiyet

Tablo 3'te cinsiyet ve muhataplara göre dil tercihlerini gösteren çapraz tabloya yer verilmiştir. Oranlar incelendiğinde kızlar ile erkekler arasında benzer dil tercihlerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Örneğin kızların %39,3'ü anneleriyle Türkçe iletişim kurarken, erkeklerin %35'i anneleriyle bu dilde iletişim kuruyor. Annelerle Fransızca iletişim yüzdelerine bakıldığında kızlar (%9,5) ve erkekler (%12,5) arasında %3'lük bir fark ortaya çıkıyor. Kızlar anneleriyle %52,1 iki dilde konuşuyor ve erkekler için bu yüzde %52,5'tir.

Tablo 3: Kızların ve erkeklerin muhataplara göre dil tercihleri (çapraz tablo)

Cinsiyet			TÜRKÇE	FRANSIZCA	FRANSIZCA ve TÜRKÇE	TOPLAM
Anne	kız	frekans	33	8	43	84
		%	39,3	9,5	51,2	100
	erkek	frekans	28	10	42	80
		%	35	12,5	52,5	100
Baba	kız	frekans	28	3	53	84
		%	33,3	3,6	63,1	100
	erkek	frekans	25	8	47	80
		%	31,3	10	58,8	100
Kardeş	kız	frekans	9	24	52	84
		%	10,7	28,6	60,7	100
	erkek	frekans	15	29	36	80
		%	18,8	36,3	45	100
Dede, vd..	kız	frekans	75	0	9	84
		%	89,3	0	10,7	100
	erkek	frekans	65	1	14	80
		%	81,3	1,3	17,3	100
Arkadaş	kız	frekans	1	47	36	84
		%	1,2	56	42,9	100
	erkek	frekans	3	46	36	80
		%	3,8	57,5	38,8	100

Baba, kardeş, büyük ebeveynler ve arkadaşlar ile konuşurken tercih edilen dillerin cinsiyete göre farklı olup olmadığına bakıldığında, kızlar ve erkeklerin dil seçimleri benzer oranlarda olduğu görülmektedir. Bu durumu daha iyi anlamak için Ki kare bağımlılık testi uygulanmış ve tablo 4 elde edilmiştir.

Ki kare testi sonucunda elde edilen anlamlılık katsayılarına (p) bakıldığında hiç biri $p < 0,05$ değerinde değildir. Bu sonuç, kızlar ile erkekler arasında dil kullanımları açısından anlamlı bir farkın olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 4: Kızların ve erkeklerin muhataplara göre dil tercihleri Ki kare testi

	Cinsiyet	X ²	sd	p
Anne	kız	0,547	2	0,761
	erkek			
Baba	kız	2,707	2	0,248
	erkek			
Kardeş	kız	4,463	2	0,107
	erkek			
Dede vd.	kız	3,099	2	0,212
	erkek			
Arkadaş	kız	1,333	2	0,513
	erkek			

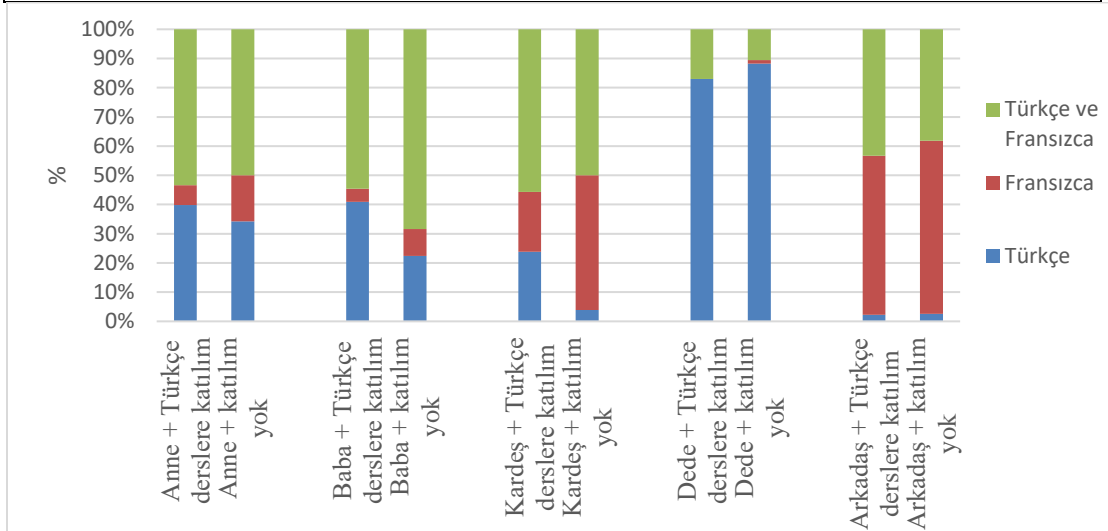
- Miras dil Türkçe derslerine katılım

Bu araştırmada miras dil Türkçe derslerine katılımın farklı kişilerle iletişimde tercih edilen dilleri etkileyeceği düşünülmüştür. Derslere katılan öğrenciler ve katılmayan öğrenciler arasında dil tercihlerinde farklar olup olmadığı yine Ki kare bağımlılık testi ile analiz edilmiştir.

Ki kare testi öncesinde ise çapraz tablo incelenmiştir. Tablo 5'e göre Türkçe derslerine katılanların %40,9'u babalarıyla Türkçe konuşurken, katılmayanların sadece %22,4'ü Türkçe konuştuklarını ifade etmişlerdir. Yani Türkçe derslerine katılım babayla Türkçe iletişimi etkilediği söylenebilir. Ayrıca kardeşler ile Türkçe konuşanların oranı derslere katılanlar için %23,9 iken derslere katılmayanlar için bu oran %3,9'dur. Bu durumda da önemli bir fark ortaya çıkmaktadır. Türkçe derslerine katılan ve katılmayanlar arasındaki dil seçimi farkı görsel olarak grafik 2'de gösterilmiştir.

Tablo 5: Miras dil Türkçe derslerine katılan ve katılmayanların muhataplara göre dil tercihleri

Türkçe derslerine			TÜRKÇE	FRANSIZCA	FRANSIZCA ve TÜRKÇE	TOPLAM
Anne	katılan	frekans	35	6	47	88
		%	39,8	6,8	53,4	100
	katılmayan	frekans	26	12	38	76
		%	34,2	15,8	50	100
Baba	katılan	frekans	36	4	48	88
		%	40,9	4,5	54,5	100
	katılmayan	frekans	17	7	52	76
		%	22,4	9,2	68,4	100
Kardeş	katılan	frekans	21	18	49	88
		%	23,9	20,5	55,7	100
	katılmayan	frekans	3	35	38	76
		%	3,9	46,1	50	100
Dede, vd..	katılan	frekans	73	0	15	88
		%	83	0	17	100
	katılmayan	frekans	67	1	8	76
		%	88,2	1,3	10,5	100
Arkadaş	katılan	frekans	2	48	38	88
		%	2,3	54,5	43,3	100
	katılmayan	frekans	2	45	29	76
		%	2,6	59,2	38,2	100



Grafik 2: Türkçe derslerine katılan ve katılmayanların muhataplara göre dil tercihleri

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı Ki kare testi sayesinde incelenmiştir ve sonuçlar tablo 6'de yer almaktadır.

Tablo 6: Miras dil Türkçe derslerine katılan ve katılmayanların muhataplara göre dil tercihleri Ki kare testi

	Türkçe derslerine	X ²	sd	p
Anne	katılan katılmayan	3,421	2	0,181
Baba	katılan katılmayan	6,949	2	0,031*
Kardeş	katılan katılmayan	19,570	2	0,000**
Dede vd.	katılan katılmayan	2,929	2	0,231
Arkadaş	katılan katılmayan	0,431	2	0,806

*p<0,05 ; ** p<0,001

Ki kare testleri sonucunda, Türkçe derslerine katılan ve katılmayanlar arasında anlamlı farklar babalar ($X^2=6,949$; $p<0,05$) ve kardeşlerle ($X^2=19,570$; $p<0,001$) iletişimde ortaya çıkmaktadır. Detaylı olarak veriler incelendiğinde (Tablo 5), Türkçe derslerine katılan öğrencilerin %40,9'u babalarıyla Türkçe iletişim kurduklarını, derslere katılmayanların ise %22,4'ü babalarıyla bu dilde konuştuklarını söylemişlerdir. Babalar ile Fransızca konuşmayı tercih edenler, derslere katılanların %4,5'i ve katılmayanların %9,2'sini oluşturmaktadır. Türkçe derslerine katılanların %54,5'i ve katılmayanların %68,4'ü ise babaları ile iki dilde iletişim kurmayı seçtiklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, Türkçe derslerine katılmayanlar babalarıyla çoğunlukla iki dilde konuştuklarını, derslere katılanlarda ise iki dilde iletişim oranının düştüğü ve tek dil Türkçe iletişimin arttığı görülmektedir.

Miras dil Türkçe derslerine katılanların %23,9'u kardeşleri ile Türkçe iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Derslere katılmayanların ise %3,9'u Türkçe konuştuklarını söylemiştir. Türkçe derslerine katılanlar ile katılmayanlar arasında oldukça önemli ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu derslere katılan ve katılmayanlar arasındaki bir diğer fark ise Fransız dili tercihinde görülmektedir. Türkçe derslerine katılanlar (%20,5) katılmayanlara (%46,1) göre kardeşleri ile daha az Fransızca konuşmaktadırlar. İki dili kullanmayı tercih edenler söz konusu olduğunda Türkçe derslerine katılmanın (%55,7) ve katılmamanın (%50) arasında %5'lik bir fark vardır. Sonuç olarak, kardeşlerle iletişim kurarken, Türkçe derslere katılanlar ve katılmayanlar genelde iki dili de tercih ediyorlar. Fakat Türkçe

derslerine katılmayanların Fransızcaya daha çok yöneldiğini gözlemlemek mümkündür. Oysa Türkçe derslerine katılanlar kardeşleriyle sadece Türkçe konuşmayı tercih etmektedirler.

Özetle, Fransa’da yaşayan Türk iki dilli ilkököl öğrencilerin dil seçimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı fakat miras dil Türkçe derslerine katılıma göre baba ve kardeşlerle iletişimde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

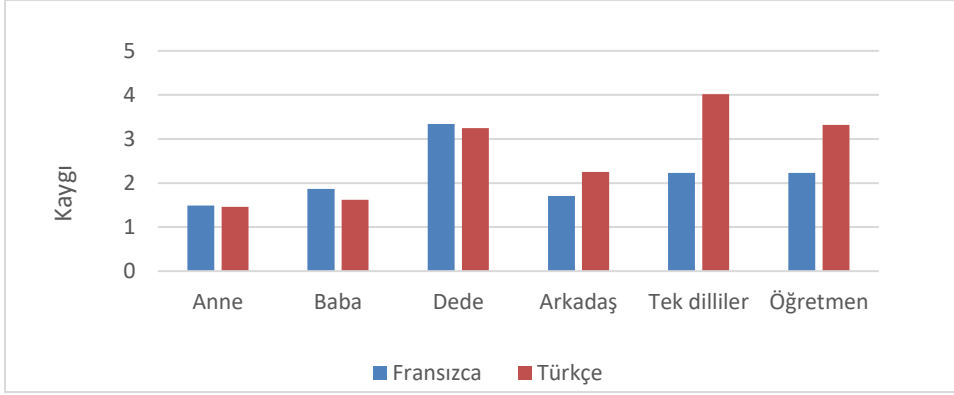
3. 2. Konuşma kaygısı

İki dilliler için Fransızca-Türkçe konuşma kaygısı ölçeği 32 maddeden oluşmaktadır. Bunların 16’sı Fransızca konuşma kaygısını ölçerken, diğer 16 madde de Türkçe konuşma kaygısını ölçmektedir. 16 maddeden 6’sı ise farklı muhataplarla konuşulduğunda hissedilen kaygıyı ölçmeye yöneliktir. Bu çalışmada muhataplara göre Fransızca konuşma kaygısı değerlerini incelemek için madde 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 kayda alınmıştır. Muhataplara göre Türkçe konuşma kaygısı da 27, 28, 29, 30, 31 ve 32 maddeler sayesinde analiz edilmiştir.

Tablo 7: Muhataplara göre konuşma kaygısı değerleri

Konuşma kaygıları	Anne	Baba	Dede	Arkadaş	Tek dilliler	Öğretmen
Fransızca	1,49	1,87	3,34	1,71	2,23	2,23
Türkçe	1,46	1,62	3,25	2,25	4,02	3,32

Tablo 7’de, 164 öğrencinin verdiği cevapların ortalamaları bulunmaktadır. Muhatap anne olduğunda Fransızca konuşma kaygısı (1,49) ve Türkçe konuşma kaygısı (1,46) oldukça düşük ve birbirine yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar muhatabın baba olduğunda da görülmektedir. Öğrenciler büyük ebeveynleri ile Türkçe (3,34) veya Fransızca (3,25) konuştuklarında yüksek konuşma kaygısı hissettiklerini bildirmişlerdir. Arkadaşları ile iletişimde Fransızca konuşma kaygısı (1,71) düşük seviyede iken Türkçe konuşma kaygısı (2,25) orta seviyededir. Fransızca ve Türkçe konuşma kaygıları arasındaki fark en çok tek dilliler değişkeninde tespit edilmektedir. Tek dilli Türkçe konuşanlar ile iletişim kurmak çok yüksek Türkçe dil kaygısına (4,02) sebep vermektedir. Oysa tek dilli Fransızca konuşanlar ile konuşmak (2,23) orta derecede Fransızca konuşma kaygısına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Muhataplar öğretmenler olduğunda, Fransızca konuşma kaygısı (2,23) orta ve Türkçe konuşma kaygısı (3,32) yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Grafik 3’e bakıldığında, Türkçe ve Fransızca kaygıları arasında en önemli fark tek dilliler ve öğretmenlerle iletişimde gerçekleştiği açıktır.



Grafik 3: Muhataplara göre konuşma kaygıları

- Cinsiyet ve miras dil Türkçe derslerine katılım

Cinsiyetin ve Türkçe derslerine katılımın miras ve çoğunluk dillerin kaygılarında anlamlı farklar oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Bunun için ilk olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve verilerin normal dağılmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Test sonucunda elde edilen değerler arasından Z değerine bakılmıştır çünkü gruplardaki katılımcı sayısı 20'nin üzerindedir. Bu veriler sayesinde tablo 8 elde edilmiştir.

Cinsiyetin miras dil Türkçe ve çoğunluk dil Fransızca konuşma kaygıları üzerindeki etkisi muhataplara göre incelendiğinde, bir tek durumda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Çoğunluk dil kaygısı baba ile Fransızca konuşulduğunda cinsiyete göre değişmektedir ($Z=-2,426$, $p<0,05$). Kızların sıralama ortalaması 74,90 iken erkeklerinki 90,48 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda erkekler babaları ile Fransızca konuşurken kızlardan daha kaygılı oldukları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8: Cinsiyet ve miras dil Türkçe derslerine katılıma göre konuşma kaygıları

Kaygı	Muhataplar	Cinsiyet		Türkçe dersleri	
		(Mann-Whitney) Z	p	(Mann-Whitney) Z	p
Miras dil	Anne	-0,238	0,812	-2,000	0,045*
Türkçe	Baba	-0,122	0,903	-1,415	0,157
	Dede, vd.	-1,002	0,316	-2,632	0,008*
	Arkadaş	-1,922	0,055	-3,385	0,001*
	Tek dilli	-0,421	0,674	-4,362	0,000**
	Öğretmen	-1,404	0,160	-1,122	0,262
Çoğunluk dil	Anne	-0,747	0,455	-0,779	0,436
Fransızca	Baba	-2,426	0,015*	-0,581	0,561
	Dede, vd.	-0,769	0,442	-2,459	0,014*
	Arkadaş	0,200	0,842	-0,447	0,655
	Tek dilli	-0,591	0,554	-0,725	0,468
	Öğretmen	-0,383	0,702	-0,508	0,611

*p<0,05 ; ** p<0,001

Yine Mann-Whitney U testi sayesinde Türkçe derslerinin miras dil Türkçe ve çoğunluk dil Fransızca konuşma kaygıları üzerindeki etkileri muhataplara göre analiz edilmiştir. Türkçe derslerine katılanlar ve katılmayanlar büyük ebeveynleri ile Fransızca konuşurken konuşma kaygısı açısından anlamlı derecede ayrılmaktadırlar ($Z=-2,459$; $p<0,05$). Sıralama ortalamalarına bakıldığında, Türkçe derslerine katılanlar (74,35) katılmayanlara (91,94) göre dedeler, anneler ve babaanneleri ile iletişimde daha düşük Fransızca konuşma kaygısı hissediyorlar. Anneler ($Z=-2,000$; $p<0,05$), dedeler vd. ($Z=-2,632$; $p<0,05$), arkadaşlar ($Z=3,385$; $p<0,05$) ve tek dilliler ($Z=-4,362$; $p<0,001$) ile Türkçe iletişim kurarken hissedilen Türkçe konuşma kaygısı miras dil derslerinden etkilenmektedir. Türkçe derslerine katılanlar (77,32) katılmayanlara (84,66) göre anneleriyle konuşurken daha düşük konuşma kaygısı hissetmektedirler. Büyük ebeveynlerle Türkçe iletişim, Türkçe derslerine katılmayanlar için kaygı verici iken (91,94), derslere katılanlar (73,68) için daha az kaygı vericidir. Benzer sonuçlar arkadaşlarla ve tek dilli Türkçe konuşanlarla da saptanmıştır. Türkçe derslerine katılanlar arkadaşlarıyla (71,41) ve tek dillilerle (68,30) derslere katılmayanlardan (arkadaş: 95,34; tek dilli: 98,95) daha düşük Türkçe konuşma kaygısı hissettiklerini açıklamışlardır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada aile içinde tercih edilen dillerin incelenmesinin sebebi, birçok araştırmacının aile içinde dil aktarımı sayesinde dil muhafazasının gerçekleştiği açıklamalarına dayanmaktadır (Fishman, 1991; Potowski, 2013). Eğer dil aile içinde aktarılmaz ve sahip çıkılmazsa dilin muhafazası oldukça zordur. Ailenin ve ebeveynlerin dil muhafazasında önemli rolleri vardır. Bu nedenle, çalışmada Fransa'da yaşayan Türk öğrencilerin anne, baba, kardeş ve dedeler vd. ile konuştukları diller analiz edilmiş ve dil tercihlerine ışık tutulmuştur.

Dikkat çeken ilk durum, katılımcıların yarısından fazlası anne, baba ve kardeşleriyle iki dilde de (Fransızca ve Türkçe) konuşmayı tercih etmeleridir. Öğrencilerin sadece 3'te 1'i ise anne ve babaları ile Türkçe iletişim kurmayı seçerken, kardeşleriyle Fransızca iletişime geçmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca arkadaşlarıyla Fransızca konuşmayı seçenler oldukça çoktur. Bu sonuçlar Akıncı'nın (1996) 14 yıl önce yaptığı araştırmalarla kıyaslandığında aile içinde tercih edilen dillerin değişmeye başladığını ortaya çıkarmaktadır. 1996'da ailelerin %70'i aile içinde sadece Türkçe konuştuklarını, %20'si sadece Fransızca ve %3'ü iki dilde iletişime geçtiklerini açıklamışlardır. Günümüzde bu yüzdeler aile içinde iki dilde iletişime kaydığı tespit edilmektedir. Bu sonuçların dil değişimi modeliyle (Saltarelli ve Gonzo, 1977; Akt. Sevinç, 2016b) incelenmesi bazı sorulara açıklık getirecektir. Bu modele göre üçüncü nesil iki dilli olup çoğunluk dili baskındır ve dördüncü nesilde sadece çoğunluk dil kullanılır. Çalışmaya katılan öğrenciler bu modeldeki üçüncü nesile benzediği aşıkardır çünkü ebeveynleriyle iki dilde iletişime geçerler ve baskın dilleri okula başlamalarıyla Fransızca olur (Akıncı ve Hamurcu-Süverdem, 2016). Gelecek nesillerin iki dilliliği ve miras dil Türkçenin muhafazası tehlikede olduğu ifade edilebilir. Dillerin eşit ve dengeli gelişmesi açısından ebeveynlerin bilinçlenmesi ve aile içinde Türkçe konuşulması gereklidir. Potowski (2013) çekirdek aileler için dil muhafazasının zor olduğu ve çocukların dedeleri, babaanne ve anneanneleri ile büyümelerinin miras dil aktarımını ve muhafazasını kolaylaştırdığını açıklamıştır. Bu ifadeleri destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Öyle ki katılımcıların büyük bir kısmı dedeleri, anneanne ve babaanneleri ile Türkçe konuşmayı tercih ettiklerini açıklamışlardır. Büyük ebeveynlerle Türkçeyi kullanmak dilin gelişimini ve pratik kullanımını sağlarken aynı zamanda aktarılmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca dördüncü nesillerde nadir de olsa dil muhafazasının gerçekleştiği gruplarda etnik kimliklerine bağlı ve aidiyet duygusunun güçlendirilmiş olduğu söylenmektedir (Phinney ve diğerleri, 2001; Akt. Potowski, 2013). Akıncı ve Yağmur (2003) Fransa'da yaşayan Türklerin ikinci kuşağından itibaren Fransızcaya yöneldiklerini fakat zorlansalar da Türkçe kanallar izlemeye devam ettiklerini ve Türkçeye karşı olumlu tutumlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bunlar sayesinde Türkçe canlılığını korumaya devam etmektedir.

Kız ve erkeklerin cinsiyetlerine göre dil tercihlerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ilkökul öğrencilerin benzer ortamlarda buldukları ve cinsiyetlerine göre sosyalleşmelerinin henüz gerçekleşmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Kaya ve Tuna (2008) sosyalleşmenin çocukluk evresinde okul ve aile sayesinde başlatıldığını ve ergenlik dönemine kadar devam ettiğini söylemişlerdir. Türkçe derslerine katılım ise baba ve kardeşler ile iletişim dilini etkilediği ortaya

çıkıştır. Türkçe derslerine katılanlar katılmayanlara göre babaları ve kardeşleriyle daha çok Türkçe iletişimi seçmektedirler. Türkçe derslerinin öğrencilere bu dilde yetkinlik kazandırdığı ve dolayısıyla güvenlerinin artmasını sağladığı için Türkçenin tercihi arttığı düşünülmektedir.

Muhataplara göre dil kaygısı seviyeleri analizinde elde edilen sonuçlara göre Fransa'da yaşayan Türk öğrencilerin günlük hayatlarında konuşma kaygısının yaygın olduğu anlaşılmaktadır. Anne ve baba ile Türkçe ve Fransızca konuşma kaygıları oldukça düşük ve benzer olması çekirdek ailenin öğrenci için güvenli bir ortam olmasından kaynaklanmaktadır. Yani çocuklar konuşma becerilerini ilk aile içinde edinirler ve kendilerini yine bu ortamda geliştirirler. Bu nedenle düşük konuşma kaygı seviyeleri anlaşılmaktadır. Dedeler, anneler ve babaneler ile Fransızca veya Türkçe konuşmak yüksek kaygıya sebep vermektedir. Yüksek kaygının sebebi iki farklı şekilde açıklanabilir. İlk olarak kendini miras dilde yetkin görmeyen yeni nesil, büyük ebeveynleri ile Türkçe konuşmaktan çekinebilir ve dilsel güvensizlik nedeniyle Türkçe konuşma kaygısı hissediyor olabilir. Hissedilen çoğunluk dil kaygısı ise yine dilsel güvensizlik ile açıklanabilir. Büyük ebeveynlerin baskın dillerinin Türkçe olduğu düşünüldüğünde, çocuklar onlarla Fransızca konuştuklarında anlaşılmasından korkabilir ve kaygı hissedebilirler. Dedeler, anneler ve babaneler ile iletişimde yüksek konuşma kaygısının sebebi ayrıca Türk toplumunun yapısı ve özelliğinden ileri geldiği düşünülmektedir. Akıncı (2017) Türk ailelerinde çocuklara yeterince söz hakkı verilmediğini, fikirlerinin sorgulanmadığını söylemiş ve ebeveynleriyle de az iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Çocukların az konuştuğu veya büyükleriyle konuşurken saygılı olmasını bekleyen bu aile yapısı yüksek konuşma kaygısına sebep olabileceği düşünülmektedir. Tüm bu düşüncelerin onaylanması veya reddedilmesi için nitel bir analiz ile öğrencilerin görüşlerini almak gerekir. Aile dışında hissedilen konuşma kaygıları ise üç farklı durumda incelenmiştir. Arkadaşlarla düşük Fransızca konuşma kaygısı hisseden öğrenciler, orta derecede Türkçe konuşma kaygısına sahiptirler. Okul gibi farklı ortamlarda Fransızca iletişime alışık olmalarından dolayı arkadaşlarıyla daha çok Fransızca konuştukları için Fransızca konuşma kaygısı düşük çıkmıştır. Türkçe konuşma kaygısının orta seviyede çıkmasının sebebi ise Türkçe de düşük yetkinlik ve gülünç duruma düşme korkusudur. Tek dilliler ile iletişim söz konusu olduğunda, Fransızca konuşma kaygısı orta seviyedeysen Türkçe konuşma kaygısı çok yüksek seviyededir. Öğrencilerin buldukları ülkede tek dilli Fransızca konuşanlarla iletişime geçmeleri daha olası olduğundan bu durumdan etkilenmedikleri düşünülmektedir. Oysa tek dilli Türkçe konuşanlar ile daha nadir karşılaştıkları ve dil becerilerini sorguladıkları için böyle yüksek bir sonuç elde etmeleri anlaşılmaktadır. Yani öğrencilerin dilsel güvensizliği bu durumda da ortaya çıkmaktadır. Bu veriler Sevinç'in (2016b) analizinde yer alan sonuçlar ile örtüşmektedir. Araştırmacıya göre tek dillilere karşı bu seviyelerde kaygı hissetmek, bireylerin tek dillilere (yerlilere) kendilerini sürekli kanıtlamak zorunda kaldıklarından ve sosyal dışlanma korkusundan kaynaklanmaktadır. Bu durumlar kişilerin kimliklerini sorgulamaya itebilir ve kimlik bunalımına da neden olabilir.

Muhataplara karşı hissedilen Fransızca ve Türkçe konuşma kaygıları cinsiyet ve miras dil Türkçe derslerine katılma göre incelenmiştir. Kızlar babalarıyla çoğunluk dil Fransızca konuşurken erkeklerden

daha düşük kaygı seviyesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çakal'ın (2018) araştırmasında Fransa'da yaşayan Türk kız öğrencilerin Fransız dilinde erkeklerden daha başarılı olduğu ifade edilmiştir. Fransızca'da yetkin olan kızlar babalarıyla iletişim kurarken konuşma kaygısı hissetmeyebilirler. Fakat bu durumun neden diğer muhataplarla görülmediği bir soru işaretidir. Bu yüzden bireylerle görüşmeler yaparak anlaşılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca Sevinç (2016a, 2016b) Hollanda'da yaşayan üçüncü nesil erkeklerin babalarıyla miras dil konuşurken kaygı hissettiklerini tespit etmiştir. Bu durum çalışmamızda saptanmamıştır. Türkçe derslerine katılım değişkeninde derslere katılanlar katılmayanlara göre anne, büyük ebeveynler, arkadaşlar ve tek dilliler ile konuşurken daha düşük miras dil kaygısı hissetmektedirler. Türkçe derslerinin olumlu katkıları bu sonuçlar sayesinde anlaşılmaktadır. Hem dil yetkinliği hem de kimlik ve kültür bilincini geliştiren bu derslerin öğrenciler üzerindeki pozitif etkileri önemlidir. Bu pozitif etkiler, çoğunluk dilde dedeler, anneanne ve babaanneler ile iletişimde de ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden, miras dil Türkçe dersleri desteklenmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.

Son olarak, Fransa'da yaşayan Türk-Fransız iki dilli bireyler sürekli olarak çoğunluk ve miras dil kullanımı ile ilgili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Farklı analizler, Fransa'da yaşayan Türklerin kademeli olarak dil değişim sürecine girdiklerini gözlemlemektedir. Miras dil Türkçenin kaybı oldukça güncel bir konudur ve önüne geçilmesi son derece önemlidir çünkü dil kaybı geri alınamaz bir mekanizmadır. Aile içinde miras dilin (Türkçe) aktarımı dil kaybını önlediği birçok araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler sayesinde miras dil Türkçe derslerinin dil tercihlerini ve dil kaygılarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

4.2 Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda gelecek çalışmalar için öneriler aşağıdaki gibidir :

- Nitel bir araştırma ile öğrencilerin iki dile karşı hisleri ve tercihlerinin nedeni incelenmelidir. Bu sayede dil değişiminin önüne geçilmesi için metodlar geliştirilebilir.
- Bu çalışma sadece ilköğrencileri ile sınırlıydı fakat boylamsal bir araştırma Fransa'da yaşayan iki dilli Türklerin farklı yaşlardaki dil tercihlerinin şemasını ortaya çıkaracaktır. Daha kapsamlı bir analiz sayesinde dillerin gelişimi ve kullanımı anlaşılabilir.
- Türkçe derslerine çocuğunu gönderen ve göndermeyen aileler ile Türk ve Fransız dilleri hakkında görüşmeler yaparak dillerin değerleri ve nesiller arasında gerçekleşen dil aktarımı üzerinde durulabilir. Böylelikle aile içinde Türkçenin aktarımı ve devamlılığı açısından eksiklikleri tespit edip öneriler geliştirilebilir.

Kaynakça

Aida, Y. (1994), Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese, *The Modern Language Journal*, 2(78), 155-168.

- Akıncı, M-A. (1996), Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France, *Écart d'Identité*, 76, 14-17.
- Akıncı, M-A. (2006), Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français, *Langage et Société*, 116(2), 93-110.
- Akıncı, M-A. (2013), Le turc, G. Kremnitz, F. Broudic ve H. collectif. (eds), *Histoire sociale des langues de France* (ss. 823-830), Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Akıncı, M-A. (2016a), Culture d'origine et apprentissages: le cas des jeunes enfants bilingues issus de familles immigrées originaires de Turquie, Th. Auzou-Caillemet ve M. Loret. (eds.), *Prendre en compte le corps et l'origine socioculturelle dans les apprentissages* (ss.203-238), Paris: Editions Retz.
- Akıncı, M-A. (2016b), Le bilinguisme des enfants turcophones issus de familles immigrées. Ch. Hélot ve J. Erfurt (eds), *L'éducation bilingue en France: Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. (ss.473-486), Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Akıncı, M-A. (2017), Emergent bilingualism of French-Turkish bilingual children in France. C. Yıldız, N. Topaj, R. Thomas ve I. Gülzow (eds), *The Future of Multilingualism in the German Education System: Russian and Turkish in Focus* (ss. 99-127), Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Akıncı, M-A. ve Yağmur, K. (2003), Fransa'daki Türk göçmenlerin dili kullanımı ve dile yönelik tutumları ve onların öznel etnik-dilsel canlılık algıları, *Toplum Dilbilimsel Dinamikler*, Fransa Babil, Tilburg Üniversitesi, Hollanda.
- Ateşal, Z. (2017), iki dillilik ve çift dillilik, *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 1-12.
- Balemir, S-H. (2009), *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety*, Yüksek Lisans tezi, Ankara Bilkent Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü.
- Bensekhar-Bennabi, M. (2010), La bilinguisme des enfants de migrants face aux enjeux de la transmission familiale, *Enfances & Psy*, 47(2), 55-65.
- Bican, G. (2017), İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bilgiç, M. ve Coşkun, O. (2018), *Fransa'daki Türk kökenlilere Türkçe öğretiminin geleceği: yeni modeller ve yaklaşımlar*, I. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İki dillilik Kongresi, 1(1), 38-44.
- Cummins, J. (1979), Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research*, 2(49), 222-251.
- Çakal, E. (2018), According to the PISA survey results; A Comparative Assessment of the levels of reading and writing in reading and writing in the mother tongue (fr) of franco-turk students in France, who are from an immigrant background family in France, *International Journal of Bilingualism Studies*, 1 (1), 45-62.
- Dervişoğlu, G. (2017), *L'enseignement de la langue et culture d'origine turque en Alsace depuis 2013: Quel nouveau dispositif, quel nouveau public?*, Doktora tezi, Université de Strasbourg, Science de l'éducation.
- Doron, R. ve Parot, F. (2011), *Dictionnaire de psychologie*, Edition PUF.
- Fishman, J. (1964), Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development, *Linguistics*, 9, 32-70.
- Fishman, J. (1991), *Reversing Language Shift Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Gosse, C. (2015), *Impact des caractéristiques linguistiques de la langue maternelle d'enfants issus de l'immigration sur les performances en orthographe grammaticale: le cas des bilingues turc-*

- français scolarisés en français en région de bruxelles-capitale*, Doktora tezi, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain- La-Neuve.
- Gürbüz, O. (2017), Dil-kültür ilişkisi, etnik dilsel canlılık ve dil ölümü bağlamında Fransa'da yaşayan Türklerde anadil olarak Türkçenin durumu, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 61, 271-288.
- Grosjean, F. (1993), Le bilinguisme et le biculturalisme: essai de définition, *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 19, 13-41.
- Hamurcu-Süverdem, B ve Akıncı, M-A. (2016), Etude du développement langagier d'enfants d'origine turque en maternelle, *Revue française de linguistique appliquée*, 11(2), 81-93.
- Haut Conseil à l'Intégration (HCI). (2010). *Rapport au Premier ministre pour l'année 2010. Les défis de l'intégration à l'école*. Paris: Collection des rapports officiels.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en Famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: L'Harmattan.
- Horwitz, E; Horwitz, M ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety, *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Huang, H. (2004). *The relationship between learning motivation and speaking anxiety among EFL non-English major freshmen in Taiwan*. Chaoyang University of Technology, Doktora tezi. Taiwan.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE). (2019), *Immigrés et descendants d'immigrés en France*, Édition 2019, Paris: Insee Références.
- Karasar, N. (2018), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Televizyonun Etkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 1182.
- Luszczynska, S. (2017), Revue des recherches sur l'anxiété langagière relative aux compétences linguistiques et aux étapes du traitement de la langue, *Glottodidactica*, 59-73.
- MacIntyre, P-D. ve Gardner, R-C. (1991), Language Anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second language, *Language learning*, 41(4), 513-534.
- Melanhoğlu, D. (2014), Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 176 (39), 95-105.
- Nex, F. (2011), *Développement du langage bilingue chez les enfants de famille migrante. Proposition d'une action de prévention autour du conte bilingue et élaboration d'un livre destiné aux parents*. Doktora tezi: Université de Nancy, Tıp fakültesi, Nancy.
- Özdemir, E. (2013), *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Petek-Şalom, G. (2015), L'enseignement du turc dans le système éducatif français, *Les Langues Modernes*, 4(1).
- Potowski, K. (2013), Language maintenance and shift. R. Bayley, R. Cameron ve C. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of sociolinguistics* (ss. 321–339), Oxford : Oxford University.
- Rosenbaum, F. (1997), *Approche Transculturelle des troubles de la communication. Language et migration*, Paris: Masson.
- Sevinç, Y. (2016a), *Language Anxiety in the Immigrant Context*, Doktora tezi. University of Oslo, Faculty of Humanities.
- Sevinç, Y. (2016b), Language maintenance and shift under pressure: Three generations of the Turkish immigrant community in the Netherlands, *International Journal of the Sociology of Language*, 242, 81-117.

- Sevinç, Y. ve Dewaele, J-M. (2016), Heritage language anxiety and majority language anxiety among Turkish immigrants in the Netherlands, *International Journal of Bilingualism*, <https://doi.org/10.1177/1367006916661635>.
- Sevinç, Y. ve Backus, A. (2017), Anxiety, language use and linguistic competence in an immigrant context: A vicious circle? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2017.1306021>.
- Sofu, H. (2009), Language shift or maintenance within three generations: examples from three Turkish–Arabic-speaking families, *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 246-25.
- Şahin, M-G ve Boztunç Öztürk, N. (2018), Eğitim Alanında Ölçek Geliştirme Süreci: Bir İçerik Analizi Çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1(26), 191-199.
- Tallon, M. (2011), Heritage speakers of Spanish and Foreign Language Anxiety: A pilot study, *Texas Papers in Foreign Language Education*, 1(15), 70-87.
- Unesco (1953), *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, *Monographies sur l'éducation de base VIII*, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131582>.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003), Toward a Definition of Heritage Language: Sociopolitical and Pedagogical Considerations, *Journal of Language, Identity & Education*, 2(3), 211-230.
- WEB 1, <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-fransa-siyasi-iliskileri.tr.mfa> adresinden 20.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- WEB 2, <https://www.education.gouv.fr/cid102888/-infographies-l-apprentissage-des-langues-vivantes-a-la-rentree-2016.html&xtmc=elco&xtnp=1&xtr=1> adresinden 16.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- WEB 3, <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Woodrow, L. (2006), Anxiety ans speaking English as a second language, *Sage publications*, 37(3), 308-328.
- Yagmur, K. (2009), Language use and ethnolinguistic vitality of Turkish compared with the Dutch in the Netherlands, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(3), 219-233.
- Young, D-J. (1991), Creating a Low-Anxiety Classroom environment: What does language anxiety research suggest?, *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439.