



*Bu makale benzerlik taramasına tabi tutulmuştur.
Araştırma Makalesi/ Research Article*

İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ AVRUPA'DAKİ ÜLKELERE GÖRE TÜRKÇE EĞİTİMLERİ İLE İLGİLİ BİR LİTERATÜR DEĞERLENDİRMESİ

Hülya SÖNMEZ*

Öz

Bu çalışmada Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi üzerine yapılan araştırmaların özellikleri ve sonuçları incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Avrupa'da yaşayan iki dilli çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili belirlenen ihtiyaçlarının ve sorunlarının ülkelere nasıl olduğunu incelemektir. Böylece araştırmalarda öne çıkan sonuçlara göre mevcut durumların tespiti ve bunlara bağlı olarak Avrupa'daki göçmen Türk çocukları için Türkçe öğretim sürecinin nasıl düzenlenmesi gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sürecinde tarama yöntemi, betimsel analiz ve doküman incelemesine göre veriler toplanmış ve çözümlenmiştir. Bu kapsamda yayımlanmış makale, kitap bölümü ve tezlerden oluşan araştırmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların yapıldığı ülke, yöntem, veri toplama aracı, veri çözümlene yöntemi, örneklem belirleme yöntemi ve örneklem özellikleri betimsel analize göre bulgu ve sonuç (bulgular) bölümleri ise doküman analizine uygun olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda çoğunlukla tarama ve durum tespitine dayalı olan çalışmaların genellikle Almanya ve Fransa odaklı olduğu ve bazı Avrupa ülkelerinde ise oldukça az sayıda araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. Sonraki aşamada Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili araştırma sonuçları öğretmen, öğrenci, veli, eğitimden sorumlu kişiler ve öğretim materyalleri odaklı olmak üzere ülkelere göre incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda Avrupa'daki Türk çocuklarına uygun daha etkili bir Türkçe eğitimiyle ilgili bazı önerilerde (çalışmaların olmadığı veya az olduğu ülkelere durum tespiti ve ihtiyaç analizi yapma, ailelerin sosyo-kültürel özellikleri ve sorunları göz önünde bulundurarak öğretim materyali hazırlama, ilgili ülkelerin belirlenen sorun, durum ve ihtiyaçların giderilmesine dayalı deneysel çalışmalar gerçekleştirme, Türk çocuklarının ihtiyaçlarına uygun öğretim programı tasarlama, ders kitabı/öğretmen kılavuz kitabı/öğrenciler için yardımcı ve destekleyici çalışma kitapları/uzaktan öğrenme modülleri ve programları hazırlama) bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Avrupa, iki dilli, Türk çocukları, Türkçe eğitimi.

A LITERATURE EVALUATION ABOUT BILINGUAL TURKISH CHILDREN'S TURKISH EDUCATION ACCORDING TO COUNTRIES IN EUROPE

Abstract

This study focused on the characteristics and findings of the research examining the Turkish education of bilingual Turkish children who live in Europe. In this context, it aimed to determine the needs and problems of bilingual children who live in Europe regarding the Turkish education. Thus, based on the prominent results, it was tried to determine the current situations and to identify how the Turkish education process should be arranged for Turkish immigrant children in Europe. Data were collected and analyzed according to the survey method, descriptive analysis, and document analysis. In this scope, studies consisting of articles and theses published in scientific journals were reached. Descriptive analyses were used for variables such as the country where the studies were conducted,

* Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hulya.sonmez@alparslan.edu.tr,

method, data collection tool, data analysis method, sample determination method, sampling characteristics whereas the findings and results (findings) sections of the studies were analyzed through document analysis. Results indicated that the studies based on surveys and case studies were mostly carried out in Germany and France, but a few in some European countries. In the second step, the results related to the Turkish education of bilingual Turkish children in Europe were analyzed in terms of the country where they were carried out concerning teachers, students, teaching materials, parents, and people responsible for education. As a result of the examinations, suggestions (preparing education materials considering the socio-cultural characteristics and problems of families, conducting current situations and needs analysis for countries where there is little or no studies, conducting experimental studies based on the elimination of the problems, situations, and needs of the countries concerned, designing a curriculum suitable for the needs of Turkish children, preparing textbooks/teacher guide books/ supplementary and supportive workbooks for students/preparing distance learning modules and programs) were given regarding more effective Turkish education for bilingual Turkish children in Europe.

Keywords: Europe, bilingual, Turkish children, Turkish education

1. GİRİŞ

İkinci dünya savaşından sonra Avrupa’da oluşan yeni düzen ve gelişim süreci, diğer kıtaları ve ülkeleri birçok yönden etkilemiştir. Bu kapsamda Avrupa ülkelerinde üretimi yeniden canlandırmak amacıyla başta Almanya olmak üzere bazı ülkelerin Türkiye’den işçi talebinde bulunmaları nedeniyle çok sayıdaki Türk vatandaşı Avrupa’ya yerleşmiştir. Birinci kuşak Türklerin orada kalıcı bir düzen kurması sonucunda onların çocukları olan ikinci kuşak ve torunları olan üçüncü kuşak sayısındaki artış ve sonraki göçlerin artmasıyla beraber Avrupa’da Türklerin sayısı giderek artmıştır. Buradaki vatandaşların ana vatanla olan bağlarını güçlendirmek ve yeni nesillerin Türkiye ile iletişimini kuvvetlendirmenin temel yolu Türkçedir. Bu nedenle yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi konusu giderek önemli bir husus olmaktadır. Çünkü yurt dışındaki Türk çocuklarının ülkesine, milletine ve kendi kültürlerine bağlı birer birey olmaları ve aynı zamanda yaşadığı ülkenin dilini daha kolay öğrenmelerinde ana dilin önemli bir rolü vardır (Şen, 2010).

Avrupa’da ana dili eğitiminin önemli odak noktası, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ve bunu destekleyici eğitim etkinlikleridir. Bu öneme rağmen Avrupa’daki Türk öğrencilerden çok azının bu derslere katıldıkları görülmektedir (Yıldız ve Çakır, 2016). Bunun nedenleri arasında öğrencilerin Türkçe öğrenme farkındalıklarının düşük olması ve ev ortamında öğrendiği kadarıyla bildiği Türkçenin yeterli olduğu düşüncesidir (Akıncı, 2012). Özellikle Türkiye’nin kırsal ve taşra coğrafyasından Avrupa’ya giden insanların evde ve kendi aralarındaki yöresel lehçe ve ağız konuşmalarına maruz kalan çocuklar, standart Türkçeyi öğrenmede zorlanmakta ve standart Türkçeden uzaklaşmaktadır (Eren, 2017). Yurtdışındaki çocukların Türkçeye karşı farkındalık düzeylerinin özellikle dördüncü kuşakta daha az olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Almanya’daki Türk çocuklarının aile ve eğitim hayatında Türkçeyi yanlış kullanmalarına neden olmuştur. Türkçenin yanlış kullanımına bağlı oluşan sorun, “Almanya Türkçesi” olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda konuşma dilinde, yazım, imlâ ve sözcük düzleminde çok sayıda hataların yapıldığı tespit edilmiştir (Koçak, 2012). Bu nedenle özellikle üçüncü ve dördüncü kuşağın ana dile yönelik farkındalıklarının artırılması gerekir. Çünkü ana dile hâkimiyet, öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını arttırdığı gibi aynı zamanda hem ana dilde hem de yaşadığı ülkenin dilinde kendini ifade etme becerilerinde de etkili olduğu görülmektedir (Aydoğdu ve Karasu, 2016). Bu kapsamda yapılan araştırma sonuçlarına göre Almanya’da yaşayan Türk çocuk ve gençlerin eğitim olanaklarının Almanya’daki diğer öğrencilere göre daha elverişsiz olduğu ve bu durumun Türk öğrencilerin üniversite ve nitelikli meslek eğitime karşı önemli bir engel olduğu vurgulanmıştır (Arslan, 2006). Benzer şekilde diğer bir çalışmada ise Almanya ve Hollanda eğitim sistemindeki Türk çocukların akademik başarı yönünden yerli ve diğer yabancı çocuklara göre daha geri bir seviyede olduğu

vurgulanmıştır. Bu sorunun nedenleri arasında bazı ülkelerin ana dili eğitimiyle ilgili politikaları gelmektedir. Çünkü Hollanda'da göçmen çocuklarıyla ilgili kanunlarda kültürlerarası yaklaşıma yer verilmesine rağmen Türk çocukları için bunun tam olarak uygulamaya yansımadağı ve Almanya'daki göçmenlerin eğitim imkânlarıyla ilgili iyileştirici politikalara Türk çocuklarının diğer yabancı çocuklara kıyasla daha az dâhil edildiğı belirlenmiştir (Bingöl, 2006).

Çocukların ana dili becerilerinin geliştirilmesinde eğitim hizmetlerinin kalitesi oldukça önemli bir faktördür. Bu eksende yapılan araştırmalarda yurt dışındaki iki dilli çocukları için hazırlanan ders kitapları bazı yönleri ile eleştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Türkçe ve Türk Kültürü Ders kitaplarındaki okuma metinlerinde kültür unsurlarına ne kadar yer verildiğı ve bunların öğrencilere nasıl aktarıldığı incelenmiştir (Kolay, 2018). Bir diğer çalışmada ise ana dili öğretiminde ders kitaplarının ve metin seçiminin önemi üzerinde durulmuştur (Karakuş ve Turgut, 2017). Aynı zamanda ders kitaplarında ders içeriklerinin öğrencilerin düzeyine göre hazırlanmaması, farklı sınıf kademelerindeki öğrenciler için aynı kitabın verilmesi, kitaplarda verilen etkinliklerin öğrencilerin ilgisini arttırmaması, dinî bilgilerin olduğu konuların dil, kültür konularıyla beraber aynı kitapta verilmesi ve nitelik bakımından kitaplarda eksikliklerin bulunması şeklinde sorunların olduğu belirlenmiştir (Irmak, 2016). Bunlara ek olarak söz varlığının öğrencilere kazandırılması için ders kitaplarında sözcük sıklığına dayalı çalışmaların yeterince kullanılmadığı ve aynı zamanda öğretilecek sözcüklerin planlanmasıyla ilgili nitelikli bir eğitim stratejisinden yararlanılmadığı belirlenmiştir (Çınar ve İnce, 2015; Çelik, 2017). Dahası hazırlanan ders kitapları metinlerinin tutarlılık ve bilgilendiricilik yönünden zayıf oluşu, bunlarda dil ve anlatım bakımından hataların olması ve görsellerle içerik arasında güçlü bir uyumun olmaması da diğer sorunlar olarak tespit edilmiştir (Ekmekçi ve Karadüz, 2015).

Bazı araştırmalarda Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda yapılan incelemede Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda programın Çerçeveyle çelişen noktalarının olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı'nın özellikle Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ne uygun olarak hazırlanması gerektiğı vurgulanmıştır (Deniz ve Uysal, 2010). Diğer araştırmada ise Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı ve ders materyallerinin amaca uygun ve işlevsel olması için bunların her ülkeye göre ayrı ayrı olarak hazırlanması ve o ülkenin öğretim programıyla paralellik göstermesi gerektiğı vurgulanmıştır (Kartal Güngör, 2015). Programla ilgili yapılan bir diğer incelemede kazanımların işlevsel olması için bunların sadece teorik boyutta kalmayıp uygulama boyutunda da işlevselleştirilmesi gerektiğı belirlenmiştir (Demir, 2010).

Araştırmanın Amacı

Çalışmada Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaları inceleyerek çocukların bu kapsamdaki sorunları, ihtiyaçları ve durumlarının belirlenmesi ve yapılacak araştırmalara yol göstermesi amaçlanmıştır. Böylece Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili genel sonuçlara ulaşılabacaktır. Bu yön, araştırmanın önemini göstermektedir. Çünkü özellikle Avrupa'daki ülkelere göre iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili genel bulguların olduğu kapsayıcı incelemelerin yetersizliği bu araştırmaya duyulan ihtiyacı göstermektedir. Araştırmanın bu ihtiyacı gidermesi hedeflenmektedir. Bu amaca bağlı olarak öncelikle araştırmaların özellikleri üzerinde durulmuş daha sonra bu araştırmaların bulgu ve sonuçlarına yer verilmiştir. Bu iki odak noktasından hareketle aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

1. Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların özellikleri nasıldır?

2. Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların amacı ve sonuçları ülkelere göre nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Veri Çözümleme Yöntemi

Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalar, genel tarama modeline uygun olarak toplanmıştır. Bu kapsamda toplanan verilerle ilgili bulgulara ulaşmak için yapılan çalışmaların bir araya getirildiği ve bu verilerin incelenmesine dayalı olan *genel tarama modelinden* yararlanılmıştır (Karasar, 2013). Toplanan veriler, betimsel ve doküman analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İlk aşamada toplanan çalışmaların araştırma özellikleri betimsel analize göre belirlenmiştir. İlgili araştırma konusunun belirlenmesi, belirlenen konu çerçevesinde verilerin işlenmesi, ulaşılan bulguların tanımlanması ve son olarak bu bulguların yorumlanması için *betimsel analizden* yararlanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256-258). Bu aşamalara uygun olarak ilgili çalışmaların yapıldığı ülke, araştırma modeli, veri toplama aracı, veri çözümleme yöntemi, örneklem belirleme yöntemi ve örneklem özellikleri incelenmiştir. İkinci aşamada çalışmaların sonuçlarını detaylı bir şekilde çözümlmek ve değerlendirmek için *doküman analizi* kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak olgu veya olgularla ilgili verilere ulaşmak amacıyla belirli zaman diliminde yapılan araştırma dokümanlarının veya araştırma konusuyla ilgili daha fazla kaynak ile farklı zamanlarda üretilmiş yazılı dokümanların incelenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 218). Bu kapsamda Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının eğitimi üzerine yapılan çalışmaların bulguları ve sonuçları doküman analiziyle çözümlenmiştir. Daha sonra ulaşılan bulgular ve sonuçlar ülkelere göre değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanma Süreci ve Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, hakemli bilimsel dergilerde yayımlanan makale, kitap bölümleri ve lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Bu kapsamda araştırma amacına uygun olarak toplanan çalışmaların temel özellikleri şunlardır:

- ♦ İlgili çalışmanın Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimi kapsamında yapılması,
- ♦ İlgili çalışmanın öğrenci, öğretmen, veli, eğitimden sorumlu kişi ve kurumların yer aldığı katılımcı odaklı olması,
- ♦ İlgili çalışmada ülke, araştırma modeli, veri toplama aracı, veri çözümleme yöntemi, örneklem belirleme yöntemi ve örneklem özelliklerinin açıkça belirtilmesi.

Belirlenen bu temel özelliklere uygun olarak veriler; YÖK (Ulusal) Tez Merkezi, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı ve Google Akademik'ten toplanmıştır. İlgili çalışmalara ulaşmak amacıyla arama motoruna şu anahtar kelimeler yazılmıştır: "Avrupa'daki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi, Avrupa'daki Türk çocuklarının ana dili eğitimi, Avrupa'daki göçmen Türk çocuklarının Türkçe eğitimi, iki dilli Türk çocukları için Türkçe eğitimi, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Almanya (Fransa, Belçika, Hollanda, Polonya, İtalya...)'daki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi". Bu anahtar sözcüklerle toplanan 102 tez, kitap ve makale yukarıdaki üç özelliğe uygunluğu bakımından ön değerlendirmeyle incelenmiştir. Yapılan bu incelemede bu çalışmalardan 52 tanesinin ders kitabı ve öğretim programı değerlendirilmesi, söyleşi, eleştiri, bilimsel toplantı, kavramların açıklanması gibi teorik boyuttaki araştırma konularını kapsamaması ve aynı zamanda öğrenci, öğretmen, veli, eğitimden sorumlu kişi ve kurumlarla yapılan katılımcı odaklı olmaması nedeniyle bunlar elenmiştir. Bu eleme sonucunda 50 çalışmanın, araştırmanın amacına uygun olduğu ve Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimiyle ilgili çocuk (öğrenci), öğretmen, veli, eğitimden sorumlu kişi ve kurumların yer aldığı katılımcı odaklı yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar, araştırmanın örnekleme olarak

seçilip betimsel ve doküman analize göre incelenmiştir. Aşağıdaki tablolarda “K1, K2, K3 ...” olarak gösterilen örnek çalışmalarla (Kaynak) ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusu ile ilgili Bulgular

Avrupa'daki iki dilli Türk çocuklarının Türkçe eğitimleri ile ilgili çalışmalar, öncelikle *araştırma yöntemleri* bakımından incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde yöntem olarak tarama modeli, durum çalışması, karma yöntemlerin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Bazı araştırmalarda ise “kültür analizi modeli, olgubilim, yüz yüze görüşme, doküman analizi, doğal karşılaştırma ve geriye dönük değerlendirme yöntemi, örnek olay, empirical study, The Spencer Project on Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages, yarı yapılandırılmış görüşme” olarak belirtilen bu yöntemler farklı olarak adlandırılrsa da uygulama itibarıyla bazılarının nitel araştırma (kültür analizi modeli, olgubilim, doküman analizi, örnek olay), tarama ve deneysel (yüz yüze görüşme, örnek olay, empirical study) özellikte olduğu görülmektedir. Araştırma yöntemine bağlı olarak *veri toplama araçları* için görüşme formu ve anketlerin sıklıkla kullanılması nedeniyle genellikle frekans, yüzde ve SPSS *veri çözümleme yöntemlerine* başvurulduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak örnek araştırmalarda betimsel ve içerik analizi de sıkça kullanılmıştır.

Tablo 1: Örnek araştırmaların özellikleri

Araştırma yöntemleri		
Tarama	f	İlgili araştırmalar K7,K8,K11,K17,K19, K20 K27,K29, K30,K31,K32,K37,K38,K39,K43,K46,K47
Diğer yöntemler*	12	K5,K1,K23,K36,K9,K13,K4,K16,K18,K33,K22,K24, K49
Durum	10	K2,K13,K14,K15,K21,K25,K28,K35,K42,K45, K48,K50
Karma	7	K8,K5,K10,K34,K40,K41,K44
Nitel†	4	K3,K12,K6,K26
Veri toplama araçları		
Görüşme form	21	İlgili araştırmalar K1,K5,K8,K11,K12,K13,K14,K16,K17,K21,K24,K25,K26,K28,K30,K31,K36,K38,K40,K41
Anket	16	K2,K3,K4,K5,K7,K20,K22,K27,K32,K34,K35,K37,K38,K40,K41,K42
Test ve soru	12	K4,K7,K8,K10,K18,K19,K33,K39,K44,K45,K49,K50
Ders materyali‡	11	K6,K9,K13,K14,K15,K17,K22,K23,K34,K35,K48
Ölçek	8	K8,K11,K18,K29,K31,K43,K46,K47
Veri çözümleme yöntemleri		
Frekans ve yüzde	18	İlgili araştırmalar K2,K9,K11,K14,K19,K20,K27,K29, K32,K34,K35,K36,K37,K39,K40,K42,K43,K49
SPSS§	15	K5,K7,K8,K10,K11,K18,K20,K29,K31,K32,K33,K34,K44,K46,K47
Betimsel analiz	14	K1,K4,K5,K7,K12,K13,K17,K21,K25,K26,K30,K38,K41,K48
İçerik analizi	12	K1,K2,K12,K14,K15,K23,K24,K25,K28,K35,K38,K41
Diğer**	5	K6,K22,K23,K45,K50
\bar{x} †† ve Ss‡‡	2	K11,K14
Örneklem belirleme yöntemleri		
		İlgili araştırmalar amaçlı örnekleme yöntemi ve maksimum çeşitlilik (K1,K38), amaçlı örnekleme (K15), kümeleme örnekleme yöntemi (K10), tabakalı seçkisiz örnekleme (K16), uygun örnekleme (K28), tesadüfi örnekleme yöntemi (K33,K43), kartopu örnekleme (K41), ölçüt örnekleme (K45)

*kültür analizi modeli, olgubilim, yüz yüze görüşme, doküman analizi, doğal karşılaştırma ve geriye dönük değerlendirme yöntemi, örnek olay, empirical study, The Spencer Project on Developing Literacy across Genres, Modalities and Languages, yarı yapılandırılmış görüşme, sormaca

†fenomenoloji deseni maksimum çeşitlilik örnekleme, nitel bir araştırmanın betimleyici, tanımlayıcı model, deneysel desen.

‡kitap öğretim programı, metin, vb.

§ Ki-Kare, Mann Whitney U-testi, Wilcoxon, T Testi, One-Way-ANOVA, Tukey ve Pearson Kolerasyonu, ANOVA ve t testi, T test, MANOVA

**kayıt deşifre yöntemi, verinin kodlanması, SWOT analizi, SALT dil örneği analiz programı

††Aritmetik ortama

‡‡Standart sapma

Örneklem sayıları					
		Örneklem grubu	Öğretmen	Veli	Diğer ^{§§}
1-10		Öğrenci (çocuk) K13	K13,K38	K13	K13
11-20		K1,K6,K10,K15,K45,K46,K50	K1,K3,K26,K28,K39	K3,K21	K30
21-40		K18,K25,K33	K16,K25,K37	K1,K7,K12, K25,K36,K38,K30,	
41-60		K3,K7,K8,K14,K19,K23,K24, K48, K34,K38,K44	K27		
61-100		K9,K22,K49		K41, K48	K41
101-150		K21,K43,K47			
151-200		K17,K29,K31			
201-300		K35,K40	K11		
301-üstü		K4,K5,K42,K32	K2		
Ülkeler					
		İlgili araştırmalar			
Almanya	20	K1,K2,K4,K11,K14,K15,K16,K18,K24,K25,K26,K29,K30,K32,K36,K37,K39,K41,K44,K48			
Fransa	12	K7,K8,K9,K19,K20,K21,K22,K25,K27,K28,K34,K41			
Belçika	10	K5,K12,K17,K26,K30,K31,K35,K39,K40,K41			
İngiltere	6	K23,K26,K39,K41,K46,K47			
İsviçre	6	K10,K13,K25,K30,K39,K49			
Norveç	5	K3,K26,K33,K39,K41			
Avusturya	3	K26,K39,K41			
İsveç,	3	K26,K38, K39			
Hollanda	3	K41,K42,K50			
Danimarka	2	K41,K43			
Yunanistan	1	K45			
Romanya	1	K6			

Tablo 1’de görüldüğü üzere amaçlı örnekleme, maksimum çeşitlilik, kümeleme örnekleme, tabakalı seçkisiz örnekleme, uygun örnekleme, tesadüfi örnekleme, kartopu örnekleme ve ölçüt örnekleme olarak farklı *örneklem belirleme yöntemleri* kullanılmıştır. Ancak bunların kullanım sıklığına bakıldığında araştırmalarda örnekleme belirleme yönteminin genellikle belirtilmediği görülmektedir. Tablonun devamında *örneklem sayısına* yer verilmiştir. Bu kapsamda tablo incelendiğinde öğrencilerle daha fazla çalışıldığı görülmektedir. Katılımcı sayıları incelendiğinde ise çalışmaların genellikle 11 ile 60 öğrenciden oluşan katılımcılarla yapıldığı görülmektedir. İkinci sırada ise öğretmenlerle çalışılmıştır. Öğretmenlerin araştırmalarda yer alma sıklığına bakıldığında ise hem katılımcı sayısı hem de araştırma sayısı itibarıyla yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bölümde son olarak çok az sayıdaki çalışmanın veli ve eğitimden sorumlu kişilerle yapıldığı görülmektedir. Bunlardan bazı çalışmalar (K1, K13, K30 ve K41) öğrenci, öğretmen, veli ve eğitimden sorumlu kişileri bir arada incelemiştir.

Araştırmaların *Avrupa ülkelerine* göre yapılma sıklıkları incelendiğinde Türk nüfusunun yoğunluğuna bağlı olarak araştırmaların en fazla Almanya’da yapıldığı belirlenmiştir. İkinci sırada Fransa ve Belçika gelmektedir. Üçüncü sırada ise İngiltere, İsviçre, Norveç ve Avusturya’da bazı araştırmalar yapılmıştır. Bunların dışındaki İsveç, Danimarka, Hollanda, Yunanistan ve Romanya’da ise az sayıda farklı araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bazı araştırmaların (Ör. K41, K39, K26) farklı Avrupa ülkelerini kapsamaları nedeniyle nicelik olarak çalışmaların ülkelere göre az olduğu belirlenmiştir.

İkinci Araştırma Sorusu ile ilgili Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında Avrupa’da iki dilli Türk çocukları için yapılan *çalışma konularının ülkelere göre nasıl olduğu* incelenmiştir. Ülkelere göre araştırma konularını belirlemek için *araştırmaların amaçları* doküman analizine göre incelenerek konular

§§ Eğitimden sorumlu kişiler

belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde ülkelere göre araştırma konularının fazla farklılaşmadığı görülmektedir. En fazla araştırmanın yapıldığı *Almanya'da* araştırmacılar; “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi için öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nin uygulamadaki sorunlarını tespit etme, öğretim programı, ders kitapları, metinler kapsamında ders materyallerindeki eksiklikleri ve sorunları saptama ve öğrencilerin standart Türkçeyi kullanamama ve yaptıkları dil yanlışları”nı araştırmışlardır. *Fransa'da* ise öğrencilerin ve ailelerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile ilgili tutumları sıkça incelenmiştir. Bunun dışında “öğretim stratejileri, çocuklarının aktif söz dağarcıkları, Türkçe derslerinde kullanılan kitaplar, çocuk ve ergenlerin sözlü ve yazılı anlatı oluşturma becerileri, ders kitaplarının hazırlanma gerekçesi olan ihtiyaç analizi ve eğitim modellerini geliştirme” kapsamındaki konuların araştırılması amaçlanmıştır. *Belçika'da* ise araştırma konuları; genellikle “Türkçe ve Türk Kültürü dersinin farklı yönlerden incelenmesi, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları, öğretmenlerin Türkçe dersinin öğretimiyle ilgili görüşleri” kapsamındadır.

Tablo 2: Ülkelere göre araştırmaların kapsamı (konuları)

Ülke	Araştırma amacı
Almanya	<ul style="list-style-type: none"> -KOALA Projesini Türkçe öğretmenleri, Alman sınıf öğretmenleri, Alman okul müdürleri, Türk öğrenciler ve Türk velilerin görüşleri açısından değerlendirme (K1) - Türkçe dersi öğretmenlerin, Türk çocukları ve Türk kökenli bireylerin Türkçe dersi uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlar hakkında görüşlerini belirleme ve yapıcı ve somut öneriler sunma (K2) - Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'nin genel amaçlarına ulaşma düzeyini belirleme (K4) -öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleme (K11) -Türk çocuklarının yazma becerilerinin incelenmesi (K14) -öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerine yönelik yaptıkları yanlışları saptama (K15) - Çoklu Zekâ Kuramına göre Türk çocuklarına Türkçe öğretilmesi ve öğretmen görüşlerini inceleme (K16) -İkinci dil ediniminde ve düşük okul başarısında birinci dil yeterliliğinin rolünü göstermek (K18) - öğretmenlerin görevleriyle ilgili sorunlarını belirleyip bu sorunlara çözüm bulabilmek (K24) -öğretim programının ve 2019 yılında üretilen ders kitaplarının hazırlanma gerekçesi olan ihtiyaç analizi raporunun nitel sürecine ait temel bulgu ve sonuçlarını ortaya koyma (K25) -Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirme (K26) -ortaöğretim çağındaki Türk öğrencilerinin eğitimle ilgili sorunlarını betimleme (K29) -Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerilerini belirleme (K30) - Almanya'da Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşlerini belirleme (K32) - Türkçe dersleriyle ilgili veli ve öğrenci görüşlerini öğrenme (K36) - Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı inceleme (K37) -Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme (K39) - Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nitel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41) - akıcılık ve sözlü yeterliliğe dayalı araçlarla yapısal olarak farklı dilleri Almanca ve Türkçe dillerinde konuşan iki dilli kişilerde dil hâkimiyeti ölçütleri oluşturma (K44) -Türkçenin kullanımı ve öğretimi hakkında bilgiler verilmiş ve I, II ve III. Kuşak Türklerden derlenen metinlerin dil bilgisi bakımından incelenmesi (K48)
Fransa	<ul style="list-style-type: none"> -yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ve velilerin ana dili öğrenme tutumları incelenme (K7) -çocukların ana dili öğretiminde öz düzenleyici öğretim stratejilerinin etkililiğini belirleme (K8) -Türk çocuklarının aktif söz dağarcıklarını yazılı anlatım bağlamında tespit etme (K9) -Türkçe derslerinde kullanılan kitapların öğretmen ile öğrenci arasındaki nitelikli bir iletişimin aracı olup olmadığını tartışma (K19) - çocukların ana dili öğrenimi ve Türkçe derslerine karşı tutumlarını gözleme (K2) -Fransa'da yaşayan Türk kökenli göçmen çocuklarında ana dili öğrenimi ve aile yapısına bağlı anadili Türkçe ve Türkçe derslerine karşı tutumları gözleme (K20) - öğrencilerin ve velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin görüşlerini inceleme (K21) -çocuk ve ergenlerin sözlü ve yazılı anlatı oluşturma becerilerinin incelenmesi ve Türkiye'de yaşayan aynı yaşlardaki tek dilli Türk çocukların becerileri ile karşılaştırma (K22) -öğretim programının ve 2019 yılında üretilen ders kitaplarının hazırlanma gerekçesi olan ihtiyaç analizi raporunun nitel sürecine ait temel bulgu ve sonuçlarını ortaya koyma (K25)

	<p>-Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı'na yönelik öğretmen görüşlerini ele alma (K27)</p> <p>-öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe eğitim-öğretim sürecindeki ihtiyaç durumlarını belirleme (K28)</p> <p>-öğrencilerin yazılı- sözlü becerilerini inceleme (K34)</p> <p>-Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirme (K41)</p>
Belçika	<p>- Türkçeyi Flamanca/Fransızca'yı bilme ve kullanım düzeylerinin incelenmesi (K5)</p> <p>- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ni bağlam ve çok kültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirme (K12)</p> <p>- çocukların ana dillerinde oluşturdukları yazılı anlatımlarında ne tür hatalar yaptıklarını tespit etme (K17)</p> <p>- Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerilerini belirleme (K30)</p> <p>-Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçe yönelik tutumlarını ortaya koyma (K31)</p> <p>- okullarda ve TTKD'de kültür sanat etkinlikleri içinde yer alan drama/tiyatro çalışmalarının öğretmen, veli, uzman görüşü, öğretim programları ve uygulamalar çerçevesinde inceleme (K35)</p> <p>-Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme (K39)</p> <p>-Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak ve ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41)</p>
Norveç	<p>- öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarının ortaya konulması (K3)</p> <p>- Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirme (K26)</p> <p>-çocukların Türkçeyi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkisinin olup olmadığını araştırma (K33)</p> <p>-Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme (K39)</p> <p>-Türk gençlerinin kültürel aktarım sürecinde ana dillerini öğrenme ve kullanma durumlarını belirleme (K40)</p> <p>- Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41)</p>
İngiltere	<p>-Türkçe öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme (K23)</p> <p>-çocukların Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik çalışmaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirme (K26)</p> <p>-Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme (K39)</p> <p>- Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41)</p> <p>- İngiltere/Nottingham'da yaşayan 6-9 yaş aralığındaki biri Türk, diğeri İngiliz ebeveyne sahip çocukların Türkçe anlattıkları hikâyeler yoluyla dil bilgisi, söz dizimi, sözcük seçimi ve sesletim bakımından dil kullanımlarını betimleme (K46)</p> <p>-ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirleme (K47)</p>
İsviçre	<p>- Ortak Çerçeve Metni kazanımlarını dikkate alarak hazırlanmış görev temelli etkinliklerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ndeki etkililiğini araştırma (K10)</p> <p>- Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim materyali ve ünitelerini değerlendirme (K13)</p> <p>-öğretim programının ve 2019 yılında üretilen ders kitaplarının hazırlanma gereksinimi olan ihtiyaç analizi raporunun nitel sürecine ait temel bulgu ve sonuçlarını ortaya koyma (K25)</p> <p>-Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerilerini belirleme (K30)</p> <p>- çocukların ikidillilikten kaynaklı Türkçe seslerimde ölçün dışı kullanımlarının belirlenmesi, ikidillikten kaynaklanan ve çocuklarımızın en büyük sorunu olan seslerim, sözdizimi ve kavram farklılıklarının Türkçe yazma ve konuşmada kendini nasıl gösterdiği ortaya çıkartılması (K49)</p>
Avusturya	<p>-çocukların Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik çalışmaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirme (K26)</p> <p>- Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili sorunlar ve çözüm önerilerini belirleme (K30)</p> <p>-Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme (K39)</p>
İsveç	<p>- öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin ana dili Türkçeyi öğrenmeye yönelik görüşlerini belirleme (K38)</p> <p>-Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirleme (K39)</p>
Romanya	<p>-Sesli okuma hatalarını tespit etmek, sesli okumadaki hataları düzeltmek için yapılabilecek yöntem ve teknikleri gösterme (K6)</p> <p>- Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41)</p>
Danimarka	<p>-Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41)</p> <p>-Danimarka'da yaşayan ve Türkçe ve Danca konuşan lise öğrencilerinin, dil boyutlarını baskınlık açısından incelenme (K43)</p> <p>- Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürülebilirlik imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41)</p>

Hollanda	-Avrupa ülkelerinde yaşayan Türklerin, Türkçeyi kullanma ve sürdürebilme imkânlarını belirleyecek nicel ve nitel verileri sağlamak, ortaya çıkacak gereksinimi giderebilecek eğitim modellerini geliştirmek (K41) -Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretimini değerlendirilme (K42) - iki dilli ve tek dilli Türk çocukların Türkçe dil becerilerine ilişkin benzerlik ve farklılıklarının sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarında değerlendirilerek ortaya konulması (K50)
Yunanistan	-Batı Trakya'daki iki dilli azınlık okullarına devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirme (K45)

Norveç'te yapılan çalışmalar konuları ise genellikle “öğrencilerin Türkçeyi kullanma düzeylerinin tespiti, etkili Türkçe eğitimi, öğretmenlerin Türkçe öğretimi ile ilgili düşünceleri” kapsamındadır. *İngiltere'de* araştırmacılar, çoğunlukla “öğretmenlerin Türkçe öğretimi ile ilgili düşüncelerini ve öğrencilerin Türkçe kullanma ile ilgili durum, ihtiyaç ve tutumlarını belirleme” konularına odaklanmışlardır. Araştırmaların az yapıldığı *İsviçre, Avusturya, İsveç, Romanya, Danimarka, Hollanda ve Yunanistan'da* ise araştırma konuları “ders kitaplarının değerlendirilmesi, öğrencilerin Türkçe kullanma düzeyleri, öğrenci ve öğretmenlerin sorunları, Avrupa ülkelerinin ana dil eğitimiyle ilgili politikaları” eksenindeki konuları kapsamaktadır.

Tablo 3: Ülkelere göre araştırma sonuçları

Ülke	Araştırma sonuçları
Almanya	-Almanca dil yetersizliği nedeniyle KOALA'nın uygulanmasında sorunlar yaşandığı ve Almancayı iyi bilen Türkçe öğretmenlerine ihtiyaç duyulduğunun belirlenmesi (K1) -ebeveynlerin ve öğrencilerin kursa ilgisizliği, okullarda fiziksel altyapının yetersizliği, okul müdürlerinin Türk öğretmenlerle işbirliği yapma isteksizliği ve öğretim materyallerinin yetersizliğinin belirlenmesi (K2) -Türkçe ve Türk Kültürü Programı'ndaki özel amaçlardan yarısının gerçekleşmemesi (K4) -örgütsel sosyalleşme düzeylerini artırıcı hizmetiçi eğitim-eğitim kalitesinin artırılması gerektiği belirlenmesi (K11) - öğrencilerin en çok yaptığı yazım hatalarının harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları olduğunun tespiti (K14) -öğrencilerin Türkçenin yazım ve noktalmasına ilişkin ciddi problemler yaşadığı, özellikle ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi ve söz dizimsel yanlışlıkların yüksek oranda olduğunun tespiti (K15) -Türk ailelerinin Türkçe eğitimine karşı geliştirdikleri ilgisizlik, isteksizlik, yeterince önemsememe tutumu, yetersiz ders saatleri, sınırlı müfredat, eksik materyal, zorluk çıkaran idari ve yasal uygulamalardan kaynaklanan sorunların belirlenmesi (K16) -çocukların Türkçe dil bilişsel kavramları, sözcüksel, sözdizimsel ve metinsel becerilerinde geride kalmasının belirlenmesi (K18) -ders kitaplarının yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmadığı, ders materyalleri ve ders saatlerinin yetersiz olduğu, öğrenci, veli ve Türk sivil toplum kuruluşlarının Türkçe derslerine karşı ilgisiz davrandıklarının belirlenmesi (K24) - öğrencilerin derse yönelik bireysel ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak, bu derse ilişkin hem sağlıklı istatistiksel veri tutmak, hem izleme, hem rehberlik hem de değerlendirme süreçlerini yürüterek dönüt vermek amacıyla mutlaka öğrenci bazlı izleme, değerlendirme sisteminin kurulmasının gerekliliği (K25) -öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğunun belirlenmesi (K26) - öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumlarının oldukça olumlu olduğu, okul yöneticilerinin Türk öğrencilere genelde Alman öğrenciler kadar eşit davrandıkları, okullardaki imkânlardan eşit yararlanabildiklerinin belirlenmesi (K29) - Türkçe ve Türkçe Kültür Derslerine, bilgilendirme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama, iletişimsizlik ve aile ilişkilerinde kopukluk sorunlarının belirlenmesi (K30) -Almanya'da ana dili olarak Türkçe öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini belirlenmesi (K32) -Türkçe derslerinin diğer derslerin bitiminde yapılması, öğretmenlerin öğrencilerin dersleri ve öğrencilerle ders dışı zamanlarda yeterince ilgilenmemelerinin belirlenmesi (K36) -ortak bir müfredatın ve ders kitaplarının olmaması, iki dillilere uygun nitelikli ders materyallerinin olmaması, Türkçe derslerinin seçmeli ders olması, ders saatinin az olması - Öğrenciler arasındaki seviye farkları ve birleştirilmiş sınıflar, ailelerin ana dili konusundaki bilinçsizliği, yetersiz söz varlığı, yetersiz iki dillilik, öğrencinin Türkçe derslerine önem vermemesi, gerekli ilgiyi göstermemesi, günlük hayatta Türkçe kullanılmaması veya çok az kullanılması, Türkçe kitap okuma alışkanlığının olmamasının belirlenmesi (K37) - Türkçe öğretimi sürecine öğretmen yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği önceliklerinin belirlenmesi (K39) - 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41) - akıcılık ve genel sözlü yeterliliğe dayalı dil hâkimiyeti ölçütleri geliştirmenin mümkün olduğuyula ilgili sonuca varılması (K44)

	- I, II ve III. Kuşakta Türkçenin kullanımı ve kuşakların dil kullanımında Türkçe ile Almancanın etkileşimiyle ilgili tespitlerin yapılması (K48)
Fransa	-Türkçe ders saati yetersizliği, Türkçe ve Fransızca kelimeleri birbirine karıştırma, pratik yapabilecekleri ortamların sınırlılığı, anne ve babanın ağız özelliklerinin kullanılmasının belirlenmesi (K7) - ders içeriklerinin zenginleştirildiği, öğrencilerin kendini rahatça ifade ettiği ortamların oluşturulduğu durumlarda derslere gelen öğrenci sayısında artış olduğunun belirlenmesi (K8) - çocukların sığ bir kelime dağarcığı olduğu ve çocuklar için sistematik kelime öğretimi üzerine akademik çalışmalar yapılması konusunda politikaların geliştirilmesi gerekliliğinin belirlenmesi (K9) -6 ve 7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının okunabilirlikten uzak olduğunun belirlenmesi (K19) - Türkçeyi düzgün konuşamaları ve Fransızcaya öncelik vermeleri, eğitim ortamında ana dillerini geri planda tutmaları, ana dil destekli bir eğitimin verilmemesi, Türkçe dersleri için ayrılan zaman ve materyallerin yetersizliği, Fransız devlet tarafından verilen desteğin yetersiz olması, ailelerin bilinçsiz olmasının belirlenmesi (K20) - öğrencilerin; Türkçe öğrenme, ailenin derse katılım isteğini yerine getirme, dersi sevmeye, derse gelen arkadaşının olması, Türkiye'ye gittiğinde etkili ve güzel Türkçe konuşma, derse ilişkin katılım belgesini alma, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı programında görev alabilme gibi nedenlerle Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım göstermelerinin belirlenmesi (K21) - çocukların ortaokul sonuna kadar Türkçe ana dili ve kültür dersleri almaları dengeli iki dillilik diye adlandırılan istenilen düzeye ulaşmalarında katkı sağladığının belirlenmesi (K22) - öğrencilerin derse yönelik bireysel ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak, bu derse ilişkin hem sağlıklı istatistiksel veri tutmak, hem izleme, hem rehberlik hem de değerlendirme süreçlerini yürüterek dönüt vermek amacıyla mutlaka öğrenci bazlı izleme, değerlendirme sisteminin kurulmasının belirlenmesi (K25) - öğretmenlerin ders kitaplarını birçok açıdan yetersiz bulduğu, ders kitaplarının öğrencilere zamanında ulaştırılmadığı ve öğretmenlerin bu durumda ders işlerken başka materyallerden yararlandığının belirlenmesi (K27) -Türkçe eğitimi ile ilgili yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin yenilenmesi, kitaplarda öğrencilerin anlamalarını sağlayacak açıklayıcı ve yönlendirici bölümlere yer verilmesi, Türkçe eğitimi ile ilgili yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin yenilenmesi, hedeflenen düzeyde öğrenme sürecinin gerçekleşmediğinin belirlenmesi (K28) - okumayı zevk ve alışkanlık haline getirebilme hedefinin gerçekleşmemesi, kağıt düzenini sağlamak, belli bir plana göre yazmak ve yazılarını genişletmek, anlatımda zenginlik sağlayan söz kalıplarından yararlanmak, yeteri kadar uzun yazmak, sesleri doğru boğumlanmada, konuşmasını belli bir plana göre işleyip anlatmak istediklerini ilgi ve öne derecesine göre sıralayarak anlatım bütünlüğü sağlamada zayıf olduklarının belirlenmesi (K34) - 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41)
Belçika	- ev sahibi toplumun dilini daha iyi öğrenebilmesi için gerekli koşullar yine göçmenlerle işbirliği içinde hazırlanmalı, eğitim sürecinde iki dilli programlara ağırlık verilmesi gerektiğinin belirlenmesi (K5) -TTKD programı ve kitapları Belçika'daki Türkiye kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemekte ve seviyelerinin üzerinde hazırlandığı için öğretmenler tarafından kullanılmamasının belirlenmesi (K12) -öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımından kaynaklanan yanlışlar; ikinci dilin (Flamanca/Fransızca) etkisinden kaynaklanan yanlışlar; noktalama yanlışları; yazım yanlışları; ses olayları yanlışlarının belirlenmesi (K17) -öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğunun belirlenmesi (K26) - Türkçe ve Türkçe Kültür Derslerine, bilgilenme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama, iletişimsizlik ve aile ilişkilerinde kopukluk sorunlarının belirlenmesi (K30) -Türk çocuklarının ana dillerine yönelik tutumlarının (hiç, az, orta, çok ve tam değer aralıklarından) çok düzeyinde olduğu ve Türkçeye yönelik tutumlarının cinsiyete, yaşa, anne eğitim durumuna, baba eğitim durumuna, baba mesleğine, Türkiye'ye gitme sıklığına ve Türkiye'de kalma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğinin belirlenmesi (K31) - çocukların iletişim ve uyum süreçlerine olan katkısının yeterli bir boyutta olmadığı belirlenmesi (K35) -Türkçe öğretimi sürecine öğretmen yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği önceliklerinin belirlenmesi (K39) - okuduğunu, duyduğunu anlamada ve yazmada zorlanma, yazma ve konuşma gibi ifade becerilerinde daha çok sorun yaşama, ailelerin bir araya gelerek okulda Türk Dili ve Kültürü dersleri açılmasına yönelik yeterli talebe ulaşamamalarının belirlenmesi (K40) - 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41)
Norveç	- öğrencilerin ana dillerini ağırlıklı olarak aile çevresinde sınırlı biçimde kullandıkları ve Türkçeyi öğrenmede dil becerileri açısından birçok sorun yaşadıklarının belirlenmesi (K3) -öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğunun belirlenmesi (K26) -Türkçeyi hem birinci dil olarak kazanan hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm alt testlerin ön testlerinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak

	<p>önemsiz olduğu görülürken ($p > .05$), uygulama sonrasında uygulanan son testlerde DLT alt testlerinden Sayıların Tekrarı testi hariç diğer tüm alt Testlerde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanması (K33)</p> <p>-Türkçe öğretimi sürecine öğretmen yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği öncelediklerinin belirlenmesi (K39)</p> <p>- 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41)</p>
İngiltere	<p>-öğretmenlerinin ihtiyaçlarının ya da eksiklerinin ders kitabı, öğretim programı, materyalleri eksiklikleri; meslekî bilgi, donanım, tecrübe yetersizlikleri ve bunları giderebilecek meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması; maddî ve kurumsal destek ile imkânların yeterli olmadığı; okullarda araç-gereç eksiklikleri ya da yaş ve seviyeye göre sınıf oluşturamama gibi çeşitli zorlukların belirlenmesi (K23)</p> <p>-öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğunun belirlenmesi (K26)</p> <p>- Türkçe öğretimi sürecine öğretmen yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği öncelediklerinin belirlenmesi (K39)</p> <p>- 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41)</p> <p>- yaşadıkları kültüre ait dili daha aktif kullanan ve Türkçe konuşurken genellikle zorlanarak basit yapılu cümleleri tercih eden çocukların hikâyelerinde en fazla yanlış yapılan alanın <i>dil bilgisi</i> olduğu; bunu sırasıyla <i>sözcük seçimi</i>, <i>söz dizimi</i> ve <i>sesletim</i> yanlışlarının takip ettiğinin tespit edilmesi (K46)</p> <p>-Türkçe derslerine katılma nedenlerinin başında aile ve çevre faktörünün olduğu, kimlik kazanımında ana dilini öğrenmenin önemini farkında oldukları, ana dillerini öğrenmelerinin İngilizceyi öğrenmeye bir katkı sağlamayacağını, Türkçeyi Avrupa'da önemli bir dil olarak görmediklerini ve Türkçe öğrenmenin iş bulmada etkili olmayacağını düşündüklerinin belirlenmesi (K47)</p>
İsviçre	<p>- görev temelli etkinlikler yoluyla verilen dersin öğrenci başarısında etkili olduğu ancak hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarında fark edilir bir gelişmeye yol açmadığının belirlenmesi (K10)</p> <p>-ana dil ve kültür derslerinde din öğretimine izin vermemesi, farklı etnik kimliğe ve dini mezhebe mensup velilerin din eğitimi çatışma zemini olarak görmesi ve dersin dil ve anlama seviyesini aşan yoğun bir içeriğe sahip olması gibi durumlara bağlı olarak dersin işlenemediğinin belirlenmesi (K13)</p> <p>-öğrencilerin derse yönelik bireysel ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak, bu derse ilişkin hem sağlıklı istatistiksel veri tutmak, hem izleme, hem rehberlik hem de değerlendirme süreçlerini yürüterek dönüt vermek amacıyla mutlaka öğrenci bazlı izleme, değerlendirme sisteminin kurulması gerektiğinin belirlenmesi (K25)</p> <p>- Türkçe ve Türkçe Kültür Derslerine, bilgilenme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama, iletişimsizlik ve aile ilişkilerinde kopukluk sorunlarının belirlenmesi (K30)</p> <p>- ikidillilik olarak bilinen bireyin iki dil kullanma özelliğini gerek yazıda gerek sesletimde Almanca ve Türkçe sesleri harmanlayarak kullandığı, çocukların, konuşmalarının kimi yerlerine Almanca sözcükleri getirmesi, yazıda Türkçe sesler yerine Almanca sesleri kullanması, Türkçe'nin karma dil özelliğinin olduğunun belirlenmesi (K49)</p>
Avusturya	<p>-öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğunun belirlenmesi (K26)</p> <p>- Türkçe ve Türkçe Kültür Derslerine, bilgilenme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama, iletişimsizlik ve aile ilişkilerinde kopukluk sorunlarının belirlenmesi (K30)</p> <p>-Türkçe öğretimi sürecine öğretmen yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği öncelediklerinin belirlenmesi (K39)</p>
İsveç	<p>-öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğunun belirlenmesi (K26)</p> <p>-öğrencilerin büyük çoğunluğu günlük konuşmayı içeren genel Türkçe öğrenmek istemekte, bu doğrultuda dil becerilerinden konuşma becerisinin kendileri için yararlı olduğunu düşünmesinin belirlenmesi (K38)</p> <p>- Türkçe öğretimi sürecine öğretmen yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği öncelediklerinin belirlenmesi (K39)</p>
Romanya	<p>-Çocukların yaptıkları sesli okuma hataları çoktan aza doğru; kelime tekrar etme, hece tekrar etme, ses çıkaramama, hece atlama, ses karışması, ses düşmesi, hece ekleme ve ses atlama, heceleme yanlışı, ses ekleme, telaffuz, kelime ekleme, nefes kontrolü yapamamak, eğilerek okuma, tutulma, el ile okuma olduğunun belirlenmesi (K6)</p>
Danimarka	<p>- 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41)</p> <p>- katılımcıların baskın dilinin Danca olduğunu, Türkçe ve Dancayı dil öğrenme süreleri ile dil, ev ve okul bağlamlarındaki kullanım oranları arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya konması (K43)</p>
Hollanda	<p>- 3. kuşak Türk genç ve çocuklarının cümleyi Türkçe başlayıp Türkçe bitirmediğinin belirlenmesi (K41)</p> <p>-kurumlar Batı Avrupa'daki Türk çocuklarının eğitim ihtiyaçlarına yönelik olarak yeniden yapılandırılmalı ve Batı Avrupa'daki uzmanlarla işbirliği içinde özel çalışmanın başlatılması gerektiğinin belirlenmesi (K42)</p> <p>- sohbet ve öykü tekrar anlatımında kullanılan yapılarla ve eklere ilişkin ölçümlerde, tek dilli çocukların iki dilli akranlarından daha ileri olduğu, tek dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarına ilişkin OSU-S, OSU-</p>

	M, FSÖZS, TSÖZS ve FTS ortalamalarının iki dilli çocuklardan daha yüksek olduğu ve iki dilli çocukların hata puanlarına ilişkin ortalamalarının tek dilli çocuklardan daha yüksek olduğunun belirlenmesi (K50)
Yunanistan	-iki dilli eğitim programında, eğitim dilleri olan Türkçe (L1) ve Yunancada (L2) okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerisindeki düzey ile genel akademik başarı (okul başarısı) arasında anlamlı bir ilişki bulunmasının belirlenmesi (K45)

Çalışmanın bu aşamasında *araştırma sonuçları* ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Tablo 3^{***} incelendiğinde Almanya’da Türkçe dersinin materyalleriyle ilgili bir takım sorunların olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlar *ders kitaplarının yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmaması, iki dillilere uygun nitelikli ders materyallerinin olmaması, Türkçe ve Türk Kültürü Programı’nın özel amaçlarından yarısının gerçekleşmemesi* olarak sıralanmıştır. Almanya’da öğretim ortamı ve imkânlarına bağlı olarak şu sorunlar belirlenmiştir: *Türkçe derslerinin seçmeli ders olması, ders saatinin az olması, öğrenciler arasındaki seviye farkları ve birleştirilmiş sınıflar, hizmet içi eğitim ve eğitim kalitesinin yetersizliği, Türkçe derslerinin diğer derslerin bitiminde yapılması, öğretmenlerin öğrencilerle ders dışı zamanlarda yeterince ilgilenmemeleri.* Öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına bağlı sorunlar ise *Türkçe derslerine önem vermemesi, gerekli ilgiyi göstermemesi, günlük hayatta Türkçe kullanmamaları veya çok az kullanmaları, Türkçe kitap okuma alışkanlığının olmaması, Türkçe ve Türkçe Kültür dersleri için bilgilenme ve bilinçlenme kapsamındaki etkinliklere katılmama ve iletişimsizlik* olarak sıralanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerdeki *yetersiz iki dillilik, yazım hataları, harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları, Türkçenin yazım ve noktalamasını tam olarak bilmeme, ses bilgisi-şekil bilgisi-anlam bilgisi ve söz dizimsel konularda yanlışlıklar yapma, sözcük dağarcığının yetersizliği, sözcüksel- sözdizimsel ve metinsel becerilerde geride kalmak gibi dil becerileri ile ilgili sorunlar* yaşadıkları görülmüştür. Bazı araştırmalarda ise öğrenciler, *Türkçe dersi öğretmenlerinin kendilerine karşı tutumlarının oldukça olumlu karşıladıklarını ve ilgili okul yöneticilerinin genelde kendilerine Alman öğrenciler kadar eşit davrandıklarını, okullarındaki imkânlardan eşit yararlanabildiklerini* belirtmişlerdir.

Fransa’daki çalışmalarda öğrencilerin Türkçeyi kullanma sorunlarına daha fazla odaklanıldığı belirlenmiş olup bu sorunlar; *sığ kelime dağarcığı, Türkçe ve Fransızca kelimeleri birbirine karıştırma, pratik yapabilecekleri ortamların sınırlılığı, anne ve babanın ağız özelliklerini kullanma, Türkçeyi düzgün konuşmama, anlatım bütünlüğünü sağlamama, anlatımda zenginlik sağlayan söz kalıplarından yararlanmama, yeteri kadar uzun yazmama, sesleri doğru boğumlanmada zorlanma vb.* olarak sıralanmıştır. Fransa’da Türkçe eğitim-öğretim imkânlarının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar; *Türkçe dersleri için ayrılan zaman ve materyallerin yeterli olmaması, Fransız devleti tarafından verilen desteğin yetersiz olması ve çocukların ortaokul sonuna kadar Türkçe ana dili ve kültür dersleri almamaları* olarak belirlenmiştir. Ders kaynaklarına bağlı yaşanan sorunlar ise *sistemik kelime öğretimi üzerine yeteri ders kaynaklarının olmaması, 6 ve 7. sınıflarda okutulan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının okunabilirlikten uzak olması, öğrenci temelli izleme ve değerlendirme sisteminin olmaması, ders kitaplarının birçok açıdan yetersiz bulunması, ders kitaplarının öğrencilere zamanında ulaştırılmaması, Türkçe eğitimi ile ilgili yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin yenilenmesi, kitaplarda öğrencilerin anlamalarını sağlayacak açıklayıcı ve yönlendirici bölümlere yer verilmemesi* olarak tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin *ailenin derse katılım isteğini yerine getirme, dersi sevme, derse gelen arkadaşının olması, Türkiye’ye gittiğinde etkili ve güzel Türkçe konuşma, derse ilişkin katılım belgesini alma, Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı programında görev alabilmek için Türkçe ve Türk Kültürü Ders’ine katılım gösterdikleri* belirlenmiştir.

*** Tablo 3’te ilgili kaynaklara yer verilmiştir. Bu bölümde bu kaynakların içerikleri italik olarak gösterilmiştir.

Belçika’da ana dili eğitimi kapsamında öğrenci odaklı yaşanan sorunlar; öğrencilerin yazılı anlatımlarında konuşma dilinin ve ağız özelliğinin yazı diline yansımından kaynaklanan yanlışlar, sözcük dağarcığının yetersizliği, okuduğunu, duyduğunu anlamada ve yazmada zorlanma, yazma ve konuşma gibi ifade becerilerinde daha çok sorun yaşama olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda öğrencilerin bilgilenme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama, iletişimsizlik, ana dillerine yönelik yeterli olumlu tutumun olmaması, ana dili eğitimine karşı farkındalık düşüklüğü, iletişim ve uyum süreçlerine yeteri katılım göstermeme kapsamında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Aynı zamanda Türkçe eğitim sürecinde iki dilli programlara ağırlık verilmemesi, program ve kitapların Belçika’daki Türkiye kökenli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi ve seviyelerinin üzerinde hazırlanması gibi öğretim materyali ile ilgili sorunların olduğu belirlenmiştir.

İsviçre’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin bilgilenme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama, iletişimsizlik ve aile ilişkilerinde kopukluk kapsamında sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Dersteki etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarında fark edilir bir gelişmeye yol açmadığı ve dersin dil ve anlama seviyesini aşan yoğun bir içeriğe sahip olması nedeniyle işlenemediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri öğrenci odaklı izleme, değerlendirme sisteminin kurulması gerektiği belirlenmiştir. Norveç’teki araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede dil becerileri açısından birçok sorun yaşadıkları ve sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu görülmüştür.

Avrupa’nın diğer ülkelerinde olduğu gibi İngiltere’de öğrencinin Türkçe sözcük dağarcığının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak İngiltere’de sınırlı sayıda yapılan araştırma sonuçlarına göre ders kitabı, öğretim programı, materyal eksiklikleri kapsamında sorunların olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin meslekî bilgi-donanım-tecrübe yetersizlikleri ve bunları giderebilecek meslekî gelişim imkânlarının kısıtlı olması, maddî-kurumsal destek ve imkânların yetersizliği, okullardaki araç-gereç eksiklikleri, yaş ve seviyeye göre sınıfların oluşturulmaması kapsamında sorunların olduğu belirlenmiştir. Az sayıda araştırmaların yapıldığı Avusturalya ve İsveç’te de benzer sorunların olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada Avrupa’daki Türk çocukları için Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların özellikleri ve sonuçları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan hareketle bu konunun nasıl araştırıldığı, hangi sonuçlara ulaşıldığı ve gelecek çalışmalarda hangi konulara odaklanması gerektiği belirlenmiştir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama aracı, veri çözümlene yöntemi, örneklem seçim yöntemi, örneklem sayısı ve araştırmanın yapıldığı ülkeler araştırma ölçütleri olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda örnek araştırmaların yöntemlerine bakıldığında çalışmaların çoğunlukla ihtiyaçların belirlenmesine dayalı tarama ve durum araştırması özelliğinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç itibarıyla Avrupa’daki Türk çocuklarının Türkçe eğitimiyle ilgili deneysel ve ürün oluşturmaya yönelik araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Araştırma yöntemine bağlı olarak çalışmalarda veri toplama araçlarının fazla farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle tarama ve durum tespitine dayalı görüşme formu, anket ve ölçekler sıkça kullanılmıştır. Araştırma yöntemi ve veri toplama araçlarına göre veri çözümlene yöntemleri genellikle sıklık analizi, içerik analizi, betimsel analiz ekseninde yapılmıştır. Buraya kadar ulaşılan sonuçlar, Avrupa’daki Türk çocuklarının Türkçe eğitimiyle ilgili yapılan araştırmaların durum belirlenmesi ve ihtiyaç analizine odaklandığını göstermektedir. Bu çalışmalardaki verilerden yararlanılarak deneysel ve karma yöntemlerin kullanılacağı araştırmalar yapılmalıdır. Çünkü bu araştırmalarda belirlenen ihtiyaçların giderilmesi gerekir. Bunun için katılımcıların belirlenen özelliklerine uygun daha odaklı araştırma yöntemi, veri toplama aracı ve veri çözümlene yöntemleri

kullanılmalıdır. Nitekim farklı öğrenme modellerinin uygulandığı öğretim süreçlerinde iki dilli Türk çocukları için daha etkili bir Türkçe eğitimin gerçekleştiği belirlenmiştir (Arslangilay ve Özdemir, 2016).

Çalışmalardaki örneklem grupları; öğrenci, öğretmen, veli ve diğer kategorisinde yer alan eğitimden sorumlu kişilerden (okul müdürü, eğitim müşavirliklerindeki personel vb.) oluşmaktadır. Bununla ilişkili olarak bu bölümde örnek çalışmalarda örneklem belirleme yöntemleri de incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde çok az sayıdaki araştırmada örneklem hangi yöntemle belirlendiğine yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla araştırmaların çoğunda örneklem nasıl belirlendiği açıklanmamıştır. Araştırmalardaki öğrenci sayılarına bakıldığında katılımcı sayısının çoğunlukla 41- 60 ve 11-40 arasında değişen kişilerden oluştuğu görülmektedir. Yurtdışındaki Türklerin geniş bölgelere yayılması nedeniyle araştırmalarda katılımcı sayısının 100’ün altında olması normal olarak kabul edilebilir. Bu bölümde dikkat çekici bir diğer sonuç ise özellikle öğretmenlere yönelik çalışmaların 10 ile 20 arasında değişen katılımcılardan oluşmasıdır. Bu sonuç itibariyle Avrupa’daki Türk çocuklarının Türkçenin öğretimi ile ilgili ihtiyaç ve sorunların belirlenmesinde öğretmen odaklı katılımcı sayısı yetersiz olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda “diğer” kategorisinde yer alan eğitimden sorumlu kişilerin sadece üç çalışmada yer alması bu yöndeki önemli bir eksikliği göstermektedir. Velilerin araştırmaya katılma oranlarına bakıldığında ise çok az sayıda veliden veri toplandığı görülmektedir. Bu eksiklik, veli odaklı sorunların çözümünü daha güç kılmaktadır. Nitekim araştırmalarda velilerin iki dillilik konusunda bilinçlendirilmemesi nedeniyle Türkçe eğitimine karşı genellikle ilgisiz oldukları belirlenmiştir (Aslan, 2006; Yağmur, 2010; Akıncı, 2012; Sarıkaya, 2014; Eren, 2017).

Ülkelere göre yapılan araştırma sayısı, Türk vatandaşlarının Avrupa’ya dağılımlarıyla orantılıdır. Buna bağlı olarak çalışmalar, Türk vatandaşlarının daha fazla yaşadığı Almanya, Fransa ve Belçika’da yapılmıştır. Türklerin yaşadığı diğer Avrupa ülkelerin de ise bir ve iki elin parmaklarını geçmeyen sınırlı sayıdaki çalışmaya ulaşılmıştır. Bu sonuç, Avrupa’daki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalar için oldukça dikkat çekicidir. Çünkü bu ülkelerdeki Türk vatandaşlarının ana dil eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarına fazla odaklanılmadığı belirlenmiştir. Buna göre özellikle ilgili ülkelerdeki Türk Konsolosluklarına bağlı eğitim müşavirliklerinin araştırmacılara çağrıda bulunması ve ortak projeler oluşturması gerekir. Böylece Avrupa’nın farklı ülkelerinde yaşayan Türk vatandaşlarının ana dili eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi, gerekli durum tespitlerinin yapılması ve belirlenen ihtiyaçları giderecek çalışmaların başlaması sağlanacaktır. Bu nedenle Dış İşleri Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı, ilgili ülkelerdeki Türk Konsoloslukları ve üniversitelerdeki araştırmacıların bu hususa odaklanarak Avrupa’daki Türk çocuklarının ana dili eğitimiyle ilgili ortak araştırma projeleri oluşturmaları gerekir.

Ülkelere göre araştırmaların hangi konu başlıklarında yoğunlaştığının belirlenmesi için ilgili çalışmaların araştırma konuları (amaçları) incelenmiştir. Bu kapsamda Almanya’daki araştırmaların; *Türkçe dersinin etkililiğini tespit etmek, Türkçe öğretim sürecindeki sorunları belirlemek, öğrencilerin dil düzeylerini-sorunlarını-htiyaçlarını belirlemek, öğretmenlerin öğretimle ilgili ihtiyaçlarını oraya çıkarmak, öğretim yöntem ve tekniklerinin Türkçe öğretimindeki etkisini saptamak, öğretim programı ve ders kitaplarının işlevselliğini belirlemek*^{†††} amacıyla yapıldığı görülmektedir. Sıralanan bu araştırma konularının Fransa’daki çalışmalarda da genellikle çalışıldığı görülmektedir. Bunlara ek olarak Fransa’daki çalışmalarda özellikle *Türkçe öğretimiyle ilgili tutum ve görüşlere* dayalı konulara daha fazla odaklanıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Belçika’da yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak *öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü dersinin eğitimiyle ilgili tutum, görüşlerini belirleme* kapsamında olduğu görülmektedir. Buna ek olarak az sayıda da olsa öğrencilerin

^{†††} Tablo 3’te ilgili kaynaklara yer verilmiştir. Bu bölümde bu kaynakların içerikleri italik olarak gösterilmiştir.

Türkçe yazılı anlatım hataları, çocukların Türkçe eğitimiyle ilgili sorunları ve çözüm yolları üzerinde durulduğu görülmektedir. Norveç'te yapılan araştırmalarda öğrencilerin *Türkçeyi öğrenme durumları, Türkçeyi bilme ve kullanma düzeyleri, öğretim sürecinin etkililiği ve öğretim materyallerinin işlevselliği ile ilgili öğretmen görüşlerinin* incelenmesine dayalı konulara odaklanılmıştır. İsviçre'de yapılan çalışmalarda araştırmacılar, genellikle *Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kapsamındaki etkinlik, materyal ve ünitelerin işlevselliği ve öğretim programının etkililiğine* odaklanmışlardır. Buraya kadar sıralanan ülkelere göre daha az araştırmanın yapıldığı İngiltere, Avusturya, İsveç ve Romanya'da ise araştırmalar, genellikle *öğretmenlerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğrenci sorunlarının ve ihtiyaçlarının belirlenmesi* kapsamında yapılmıştır. Bu ülkelerde öğretmenlerle daha fazla çalışıldığı, dolayısıyla öğrenci odaklı çalışmaların daha az yapıldığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın son bölümünde Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Bu kapsamda Avrupa'da yapılan araştırmalara göre Türkçe eğitimi-öğretimiyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır: *Türk ailelerin Türkçe eğitimi konusunda bilinçsiz, ilgisiz, isteksiz ve yeterince önemsemeyen bir tutum içerisinde olmaları nedeniyle öğrenciler, Türkçe dersine karşı ilgisizdir.* Bu durum, çocukların ana dili öğrenme sürecinde bazı sorunlara neden olmakta ve çocuklar Türkçe öğrenme sürecinden uzaklaşmaktadır. Bu uzaklaşma nedeniyle Türkçeyi öğrenmeme, "Almanya Türkçesi", yarı dillilik, iki dili birleştirme (fusion), her iki dilde mevcut yapıdan birini tercih eden düzenek değiştirme (code-switching) ve düzenek karıştırma (code-mixing) gibi çeşitli dil sorunlarına bağlı olarak Türkçeyi yanlış ve eksik konuşma sorunlarına neden olmaktadır (Akt. Çakır, 2002).

Avrupa'daki Türk çocuklarının Türkçe eğitim sorunları öğrenci, öğretmen ve öğretim materyali kapsamında belirlenmiştir. Çocukların Türkçe eğitimine karşı gösterdiği ve genellikle ana dili öğrenme bilinçsizliğinden kaynaklanan duyuşsal sorunlar; *Türkçe öğretimine karşı ilgisizlik, isteksizlik, ana dili yeterince önemsememe, ana dille ilgili bilgilenme ve bilinçlenme etkinliklerine katılmama ve iletişimsizlik* olarak sıralanmıştır. Bu sorunlar nedeniyle etkili bir Türkçeyle kendini ifade edemeyen çocukların yaşadığı dil ve anlatım sorunları şöyle sıralanmaktadır: *yazım hataları, harf karıştırma, sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hataları, Türkçenin yazım ve noktalamasını tam olarak bilmeme, ses bilgisi-şekil bilgisi-anlam bilgisi ve söz dizimsel konularda yanlışlıklar yapma, sözcük dağarcığının yetersizliği, kelimeleri birbirine karıştırma, anne ve babanın ağız özelliklerini kullanma, Türkçeyi düzgün konuşamama, anlatım bütünlüğü sağlamama, anlatımda zenginlik sağlayan söz kalıplarından yararlanmama, yeteri kadar uzun yazmama, sesleri doğru boğumlanmada zorlanma, okuduğunu, duyduğunu anlamada ve yazmada zorlanma.* Bu sorunların nedenleri arasında aile bireylerinin Türkçeye karşı tutumları ve ana dile yakınlık düzeyi gelmektedir. Çünkü başta Almanya olmak üzere eşlerden birinin yabancı olması, anne ve babanın resmen evli olmaması, anne ve babanın boşanması, anne ve(ba) babanın başkasıyla evli olması gibi Avrupa'daki aile yapısının daha farklı özellikleri bulunmaktadır. Aynı zamanda Avrupa'daki Türklerin işsizlik, uyum, yabancı düşmanlığı ve yaşadığı ülkenin dilini tam bilmemekten kaynaklı farklı sorunlarının olduğu görülmektedir (Nuruan, Güneş, Beder Şen, Güneş, Kalaycı, ve Kaplan 2015). Bu özellikler ve sorunlar nedeniyle ailelerin içinde bulunduğu durum, çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Türkçe öğrenmelerinde etkili birer faktör olabilmektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarında *okul müdürlerinin Türkçe dersi öğretmenleriyle işbirliği yapmak istememesi, Türkçe derslerinin seçmeli ders olması, ders saatinin az olması, öğrenciler arasındaki seviye farkları ve birleştirilmiş sınıflar, hizmet içi eğitim ve eğitim kalitesinin yetersizliği, Türkçe derslerinin diğer derslerin bitiminde yapılması, öğretmenlerin öğrencilerle ders dışı zamanlarda yeterince ilgilenmemeleri, belirlenen zaman ve materyallerin yeterli olmaması, devlet tarafından verilen desteğin yetersiz olması ve çocukların ortaokul sonuna kadar Türkçe ve kültür dersini almamaları, maddî ve kurumsal desteklerin (imkânların)*

yetersizliği, okullardaki araç-gereç eksiklikleri olarak sıralanan öğretim hizmetlerinden kaynaklanan sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların genellikle ilgili ülkenin Türkçe eğitimiyle ilgili yaklaşımlarından kaynaklandığı vurgulanmaktadır (Yağmur, 2010: 238-239; Sarıkaya, 2014).

Avrupa’da Türkçenin ana dili olarak öğretiminin başarılı bir şekilde yapılmamasının nedenleri arasında Türkçe dersinde kullanılan öğretim materyallerinin nitelik sorunları gelmektedir. Araştırma sonuçlarına göre *ders kitaplarının yurt dışındaki öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmaması, iki dillilere uygun nitelikli ders materyallerinin olmaması, sistematik kelime öğretimi üzerine yeteri ders kaynaklarının olmaması, 6 ve 7. sınıflarda okutulan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının okunabilirlikten uzak olması, öğrenci odaklı izleme ve değerlendirme sisteminin olmaması, ders kitaplarının öğrencilere zamanında ulaştırılmaması, öğretim programı ve kitaplardaki yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin yenilenmemesi, kitaplarda öğrencilerin anlamalarını sağlayacak açıklayıcı ve yönlendirici bölümlere yer verilmemesi, Türkçe eğitim sürecinde iki dilli programlara ağırlık verilmemesi, program ve kitapların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermemesi ve öğrenci seviyelerinin üzerinde hazırlanması, dersteki etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarına hitap etmemesi* gibi birçok sorunun olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu sorunlar göz önünde bulundurularak önceki çalışmalarda da vurgulandığı gibi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim programı ve ders kitaplarının yeniden hazırlanması ve düzenli olarak revize edilmesi gerekmektedir (Irmak, 2016; Karakuş ve Turgut, 2017).

ÖNERİLER

♦ Avrupa’daki birçok ülkede Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların oldukça yetersiz olduğu ve bazı ülkelerde bu konuyla ilgili çalışmalara ulaşılmadığı görülmüştür. Özellikle İsviçre, Avusturya, İsveç, Romanya, Danimarka, Hollanda ve Yunanistan gibi Avrupa ülkelerindeki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmaların oldukça yetersiz düzeyde yapıldığı belirlenmiştir. Dahası yapılan genel tarama çalışmasında İspanya, Çek Cumhuriyeti, Finlandiya, Hollanda, Polonya, Portekiz ve İtalya gibi Avrupa ülkelerindeki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili araştırmalara ulaşılmamıştır. Buralarda ana dili olarak Türkçe eğitim-öğretim durumunu tespit etmek, buradaki çocukların Türkçe eğitimiyle ilgili ihtiyaç ve güçlüklerini gidermek ve ulaşılan sonuçlara bağlı olarak etkili bir Türkçe öğretim süreci hazırlamak amacıyla araştırmaların yapılması gerekir.

♦ Avrupa’daki çalışmalarda Türkçe öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerine dayalı araştırmaların daha fazla olduğu, ikinci sırada ise öğrencilerin görüş ve tutumlarının belirlenmesiyle ilgili konuların çalışıldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ders materyalleri ile ilgili sorunların belirlenmesi, durum ve ihtiyaçların tespiti kapsamındaki konularla ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlar itibarıyla yapılacak araştırmaların belirlenen sorun, durum ve ihtiyaçların giderilmesine dayalı deneysel çalışmalar olarak gerçekleştirilmesi gerekir. Bu deneysel çalışmaların durum tespiti ve ihtiyaç analizine uygun ürünleri ortaya koyacak nitelikte olması oldukça önemlidir. Bu ürünler; Avrupa’daki iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretim modeli tasarlama, yöntem, teknik ve stratejileri geliştirme ve kullanma şeklinde olabilir.

♦ Gelecek çalışmalarda Avrupa’nın ilgili ülkesinde yaşayan Türk çocuklarının ihtiyaçlarına uygun öğretim programı tasarlama, ders kitabı/öğretmen kılavuz kitabı/öğrenciler için yardımcı ve destekleyici çalışma kitapları ve uzaktan öğrenme modülleri/programları hazırlanmalıdır. Çünkü yapılan incelemelerde ders kitaplarının seviyeye uygun olmayışı, içerik yönünden zayıf oluşu gibi çeşitli sorunları içerdiği belirlenmiştir (Deniz ve Uysal, 2010; Kolay, 2018). Bunlara ek olarak özellikle teknolojiden yararlanılarak hazırlanacak e-öğrenme ortamlarında yurtdışındaki öğrencilerin Türkiye’den destek alacağı öğrenme modülleri hazırlanabilir. Avrupa’daki Türk çocuklarının Türkçe eğitimi ile ilgili farklı konular, özellikle

ürüne dayalı çıktılar şeklinde belirlenmelidir. Öğrenme ortamının çizgi film ve televizyon gibi teknolojiden destek alınarak zenginleştirilmesi durumunda ana dili eğitiminin daha etkili olduğu görülmüştür (Çetin, 2018).

♦ Hazırlanacak öğretim materyallerinde çocukların Türkçe öğrenmeye karşı ilgi, istek, alışkanlıklarını arttıracak ve Türkçe anlama ve anlatma becerilerinde yaşadığı dil sorunlarını giderecek içerik ve etkinliklere yer verilmelidir. Aynı zamanda Avrupa'daki Türk çocukları için Türkçe eğitimi kapsamında yapılacak çalışmalarda ailelerin sosyo-kültürel özellikleri ve sorunları göz önünde bulundurulmalıdır.

♦ Bu sorunların çözümü ve işbirliğine dayalı bir Türkçe eğitimi-öğretimi için Avrupa ülkelerindeki ilgili kişi ve kurumlarla bir araya gelinerek ortak çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların sonucunda her ülkedeki Türk vatandaşlarının Türkçe öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak Türkçe öğretim modelleri oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akıncı, M. A. (2012). “Ben Zaten Türkçe Biliyorum, Türkçe Derslerine Niye Gideyim Ki?”: Fransa’da Türkçenin Öğretilmesinde Son Durum World Turkic Forum. “Turkic Council, Turkic Diaspora and Socio-Economic Cooperation”, Publisher: TASAM yayınları, Türk Dünyası Serisi 1, Editors: A. Isina, pp. 361-376
- Arslan, M. (2006). “Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 2, 233-245.
- Aydoğdu, C. ve Karasu, G. (2016). “Batı Avrupa Ülkelerinde Yaşayan Türk Çocukların Eğitim Sorunları”, Türk Göçü. Seçilmiş Bildiriler, London.
- Bingöl, A. S. (2006). Almanya ve Hollanda’da Türk Göçmen İşçi Çocuklarına Dönük Eğitim Politikaları ve Uygulamaları, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çakır, M. (2002). “Almanya’daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Ana Dili Olarak Kullanımı”, Sosyal Bilimler Dergisi, 39-58.
- Çelik, N. (2017). “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme”, ULUTURKAD, Cilt: 2, Sayı:1.
- Çetin, İ. (2018). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Çizgi Filmler Yoluyla Değerler Aktarımı (Keloğlan Masalları Örneği), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). “Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Derlem Temelli Bir Bakış”, International Journal of Languages’ Education and Teaching, Cilt: 3, Sayı: 1, 198-209.
- Demir, T. (2010). “Yurt dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi”, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 30, Sayı: 3, 913-937.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı”, TÜBAR, Cilt: XXVII, Sayı: Bahar, 239-261.
- Ekmekçi, V. ve Karadüz, A. (2015). “Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Çocuklar için Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Kitabına Eleştirel Bir Bakış”, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Cilt: 10, Sayı: 15, 361-378.
- Eren, Y. (2017). “Ana dil ve Göç”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 5, Sayı 61, 478-492.
- İrmak, Y. (2016). “Belçika’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarına Eleştirel Bir Yaklaşım”, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 6, Sayı:12, 301-312.
- Karakuş, N. ve Turgut, E. (2017). “Avustralya’daki ve Türkiye’deki 8. Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tema ve Tür Bakımından Karşılaştırılması: Cambridge ve MEB Örneği”, International Journal of Languages’ Education and Teaching, Cilt: 5, Sayı: 3, 632-650.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Modelleri (25. Baskı), Ankara

- Kartal Güngör, T. (2015). “Fransa’da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Mevcut Durumu, Öğretim Programı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, UDES, 2662-2668.
- Koçak, M. (2012). “Almanya’da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme”, *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken* Cilt: 4, Sayı: 1, 303-313.
- Kolay, G. (2018). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları için Hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında Kültürel Ögeler*, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Nuruan, M., Güneş, T., Beder Şen, R., Güneş, S., Kalaycı, A.R. ve Kaplan, M. (2015). *Federal Almanya’da Yaşayan Türklerin Aile Yapısı ve Sorunları Araştırması*. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Şen, Ü. (2010). “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar”, *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, Cilt: 2, Sayı: 3.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı), Ankara.
- Yıldız, C. ve Çakır, M. (2016). “Almanya’daki Türk Öğretmenlerin Bu Ülkede Verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar”, *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*, 20-21 Mayıs 2016.

Örneklem Grubu Kaynakçası

- K1. Arslangilay, S. ve Özdemir, M. Ç. (2016). Third generation Turkish children and bilingual bicultural education models: Hessen State KOALA Project. *Journal of Education and Future*, 10, 105-135.
- K2. Çakır, M. ve Yıldız, C. (2016). A study on the Turkish teachers’ experiences on the Turkish language and culture course in the schools of Germany: A field research. *Journal of foreign languages. Cultures and Civilizations*, 4(2) 43-71.
- K3. Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- K4. Sağlam, M. (1989). *Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk kültürü programı’nın etkililiği* (Kuzey Ren Festfalya örneği). Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- K5. Göktuna Yaylacı, F.(2012). Belçika’daki Türklerin dil kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-88.
- K6. Ustabulut, M. Y. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkiye Türkçesi öğretiminde sesli okuma hataları ve bu hataların düzeltilmesi için yapılabilecek yöntem ve teknikler (Romanya örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K7. Güler Arı, T. (2015). İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- K8. Çelik, Y. (2016). Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K9. Bilgiç, M. (2016). Batı Avrupa’da iki dilli Türk çocuklarının yazılı Türkçe kelime sıklıkları: Fransa örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K10. Kayır, G. (2018). Türkçe ve Türk kültürü Dersi’nde görev temelli etkinliklerin İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K11. Özkan, Z. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K12. Solmaz, M. (2019). Belçika’daki Türkçe ve Türk kültürü dersinin bağlam ve çok kültürlü eğitimin boyutlarına göre değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K13. Karabulut, H. (2019). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi açısından değerlendirilmesi (İsviçre örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne.
- K14. Yıldız, M. ve Öztürk, S. (2013). Almanya’da ilkokulda (Grundschule) öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 5(2), 139-155.
- K15. Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 657-670.
- K16. Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, V. Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education and Society in the 21st Century*, 7(20), 577-601.
- K17. Şen, Ü. (2016). Belçika’da Yaşayan Türk Çocuklarının Yazılı Anlatım Yanlıları Üzerine Tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- K18. Akoğlu, G. ve Yağmur, K. (2016). First-language skills of bilingual Turkish immigrant children growing up in a Dutch submersion context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 706-721.
- K19. Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 1(2), 16 -24.
- K20. Gürbüz, O. (2017). Fransa’da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocukların Türkçeye karşı tutumları ve Fransa’daki ana dil eğitim politikaları. *SOBİDER Sosyal Bilimler Dergisi / the Journal of Social Science*, 4(13), 354-378.
- K21. Oksal, A. ve Güner, F. (2017). Fransa’daki Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşleri: Aveyron bölgesi örneği. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(4), 73-84.
- K22. Akıncı, M. A. (2007). Fransa’da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri. II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara, 5-6 Mayıs.

- K23. Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: SWOT analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.
- K24. Arıcı, B. ve Kırkkılıç, A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.
- K25. Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- K26. Belet Boyacı, Ş. D. ve Genç Ersoy, B. (2015). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 159-180.
- K27. Çelik, Y. ve Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296.
- K28. Sönmez, H. (2018). Fransa'da Türkçe eğitiminin ihtiyaçları üzerine bir durum incelemesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages Educational Sciences*, 13(27), 1285-1303
- K29. Özdemir, S. M., Benzer, H. ve Akbaş, O. (2009). Almanya'da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 23-40.
- K30. Can, N. ve Can, M. (2009). Yurtdışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 112-130.
- K31. Cemiloğlu, İ. ve Şen, Ü. (2012). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının demografik özelliklerine göre Türkçeye yönelik tutumları, *ZfWT*, 4(2), 7-26.
- K32. Yıldız, C. (2013). Almanya'da ana dili olarak Türkçe öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11). 1083-1113.
- K33. Gül Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan ikidilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K34. İnce, B. (2011). Yurtdışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- K35. Sarıkaya, H. S. (2008). Belçika Flaman bölgesi temel eğitim okulları I-VI. sınıflarındaki kültür sanat etkinliklerinin Türk kökenli çocuklar açısından incelenmesi (Anvers ili örneği). Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- K36. Bekar, B. ve Öztürk, A. (2018). Avrupa'da Türkçe derslerinin dil edinimine katkısı1 (Almanya'da üçüncü kuşaklar üzerine bir inceleme). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 17-27.
- K37. Sulak, S. (2016). Almanya'da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı. Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar (Et. Alpaslan Okur, Bekir İnce, İsmail Güleç) 20-21 Mayıs 2016 Tarihlerinde Almanya'da Düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi" ss.185-197.

- K38. Çelik, N. (2018). Türk kökenli öğrencilere yönelik İsveç'te verilen ana dili eğitimine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K39. Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2014). Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Millî Eğitim*, 204(Güz), 155-166.
- K40. Gelekcı, C. (2010). Belçika'da yaşayan Türk gençlerinin kültürel aktarım sürecinde ana dillerini öğrenme ve kullanma durumları. *Türkbilig*, 19, 117- 136.
- K41. Pilancı, H. (2009). Avrupa ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi kullanma ortamları, sürdürülebilirlik imkânları ve koruma bilinçler. *Bilig*, Bahar(49),127-160.
- K42. Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa'da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, Güz (55), 221-242.
- K43. Bican, G. ve Demir, N. (2018). Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil baskınlığının iki dillilik temelinde incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 131-155.
- K44. Daller, M. H., Yıldız, C., Nivja, H. D., Kan, S. ve Başbağı, R. (2011). Language dominance in Turkish-German bilinguals: Methodological aspects of measurements in structurally different languages. *International Journal of Bilingualism*, 15(2), 215-236.
- K45. Kelağa Ahmet, İ. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- K46. Aydın, G. ve Gün, M. (2018). Çok uluslu aileye sahip iki dilli çocukların Türkçe sözlü dil becerilerinin yanlış çözümlene yöntemine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 325-342.
- K47. Tekin, N. M. (2015). İngiltere'deki ana dili Türkçe olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- K48. Bekar, B. (2015). Almanya Türkçesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- K49. Kazan, Z. (2006). Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların ikidillilik kaynaklı dilsel sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- K50. Erdil, Z. (2012). Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.