



BUGU

Dil ve Eğitim Dergisi

BUGU
Journal of Language and Education

2/3, 310-342

TÜRKİYE

www.bugudergisi.com

E-ISSN: 2717-8137

Araştırma Makalesi

Makale Geliş Tarihi: 18.08.2021

Makale Kabul Tarihi: 26.08.2021

Şengül, K. ve Köseoğlu, T. (2021). Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(3), 310-342. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.62>

FRANSA'DA YAŞAYAN İKİ DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARININ ANA DİLİ ÖĞRENME VE KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Kübra ŞENGÜL

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, kubraturkersengul@gmail.com ORCID

Tayfun KÖSEOĞLU (Yüksek Lisans Öğrencisi)

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, tayfunksgl@gmail.com ORCID

Öz

Ana dili ve toplum dili farklı olan çocuklar, her iki dilde de farklı dilsel yeterliklere sahiptir. İki dilli olarak tanımlanan bu çocukların ana dilini yeterli düzeyde öğrenmesi ve kullanması, toplum dilini öğrenmelerinde ve olumlu kişilikler geliştirmelerinde oldukça önemlidir. Ana dili ve toplum dilini öğrenmede, ailelerin tutumunun oldukça belirleyici olması nedeniyle bu çalışmada Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Katılımcılardan yapılandırılmış görüşme formu ile elektronik ortamda toplanan araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Fransa'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarıyla ilk olarak ana dilinde iletişime geçtiği; ancak çocukların en iyi konuştukları / anladıkları dilin Fransızca olduğu belirlenmiştir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının; sosyal çevredeki dilin Fransızca olması, Fransızcanın daha kolay gelmesi, Türkçeyi yeterince bilmemesi, ailenin Türk dili ve kültüründen uzaklaşması gibi nedenlerle Fransızca konuşmayı tercih ettikleri ve çocukların günlük hayatta Türkçeyi az sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, COVID-19 pandemi sürecinde Fransa'da Türkçe derslerine katılımların olumsuz yönde değiştiğini; Türkçe ve Türk Kültürü dersi saatlerinin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının sözcük dağarcıklarının yetersizliğinden, Fransızca söz dizimine göre Türkçe tümceler kurulmasından, Fransızca ve Türkçe alfabedeki harflerin karıştırılmasından ve Fransızca-Türkçe karışık tümceler kurulmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çocukların yaşadığı dil sorunlarının çözümüne ilişkin ise Türkçe ders saatlerinin artırılması, Türkçe kitapların okutulması, öğretmenlerin Fransa'daki Türklerden seçilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İki dillilik, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi, Fransa ve iki dillilik, Türkçe-Fransızca.



PARENT OPINIONS ON LEARNING AND USING THE MOTHER TONGUE OF BILINGUAL TURKISH CHILDREN LIVING IN FRANCE

Abstract

Children whose mother tongue and community language are different have different linguistic proficiency in both languages. It is very important for these children, who are defined as bilingual, to learn and use their mother tongue at a sufficient level, to learn the language of the community, and to develop positive personalities. This study, it is aimed to reveal the parents' views on learning and using the mother tongue Turkish of bilingual Turkish children living in France, since the attitudes of the families are quite decisive in learning the mother tongue and community language. The qualitative research method was adopted in the study. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the research data collected electronically with a structured interview form from the participants. As a result of the research, it was found that Turkish families living in France first communicate with their children in their mother tongue; however, it was determined that the language that children speak/understand best is French. Bilingual Turkish children living in France; It has been determined that the children prefer to speak French and use Turkish less frequently in daily life for reasons such as the social environment being French, the French being easier, not knowing Turkish enough, and the family's distance from the Turkish language and culture. Participants stated that their participation in Turkish lessons in France has changed negatively during the COVID-19 pandemic; they reported that Turkish and Turkish Culture course hours were insufficient. It has been determined that bilingual Turkish children living in France have problems due to insufficient vocabulary, constructing Turkish sentences according to the French syntax, mixing French and Turkish letters, and forming mixed French-Turkish sentences. Regarding the solution of language problems experienced by children, they suggested increasing the hours of Turkish lessons, teaching Turkish books, and choosing teachers from Turks in France.

Keywords: Bilingualism, teaching Turkish to bilingual Turkish children, France and bilingualism, Turkish-French.

Ø. Giriş

Dünyanın küreselleşmesi sonucu yaşanan bazı gelişmelerle insanlar arasındaki iletişim yaygınlaşmış; toplumlar arası ilişkiler artmıştır. Savaş, göç, evlilik, eğitim, iş gibi çok farklı nedenlerden ötürü insanlar, ana dilini konuştuğu ülkelerin dışına çıkarak yeni toplumun ana dilini öğrenmek zorunda kalmış ve “iki dillilik” kavramıyla karşı karşıya kalmıştır. “İki dillilik” (bilingualism) terimi Latin kökenli olup “iki” “bi” anlamına ve “dil” de “lingua” anlamına gelmektedir. Bu kavram için kullanılan İngilizce “bilingualism” ve Fransızca “bilinguisme” terimleri de birbirine çok yakındır (Süverdem ve Ertek, 2020).

İki dillilik uzun zamandır iki dilin eşit şekilde ustaca kullanımı olarak görülmekteyken bugün kavram olarak bakıldığında iki dilliliğin tek bir tanımının olmadığı görülür. Bunun nedeni yirminci yüzyılda iki dillilik araştırmalarının teorik ve deneysel açıdan artmasıyla iki dillilik tanımlarının çeşitlenmesi ve farklılaşmasıdır. Bu durumun altında, yazarların iki dillilik olgusuna yönelik taşıdıkları bakış açıları ve yaklaşımları yatmaktadır. “Bireyin yaşı, doğup büyüdüğü ülke, iki dile maruz kaldığı süre, iki dildeki yetkinliği, iki dili edinme şekli ve edinme koşulları” iki dillilik tanımının farklılaşmasına yol açan etkenlerden bazılarıdır. İki dillilik kavramının çok farklı sayıda tanımının olduğunu düşündüğümüzde bu durumun iki dilliliğin kendine özgü karmaşık bir yapısının olmasıyla ilgili olduğunu görmekteyiz. Gül-Yazıcı (2007), “iki dillilik” kavramının farklı disiplinlere konu olduğunu ifade eder. İki dillilik psikoloji



alanında zihinsel boyutta ele alınırken, sosyoloji alanında kültür ve toplumsal boyutta, pedagoji alanında eğitimsel boyutta, dilbilimsel alanda ise dil yapılarının incelenmesi boyutunda ele alınmaktadır. Biçer ve Alan'a göre (2018) ise bireylerin düşünce sisteminin gelişiminin yanında sosyal ilişkilerinin kurulmasında da iki dilliliğin önemli bir rolü vardır.

İki dillilik en yaygın şekliyle “birden fazla dili kullanma becerisi” olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde iki dillilik kavramı “iki dilli olma durumu” ve iki dilli kavramı ise “iki ayrı dile sahip olan”, “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s. 1165).

İki dilliliği, Bloomfield (1933) “her iki dilin de ana dili benzeri kullanılabilmesi”, Haugen (1953) “dilde anlamı olan ifadeler ortaya koyabilme”, Weinreich (1953) “iki veya daha fazla dilin alternatif biçimde kullanımı” şeklinde tanımlamıştır. Demircan (1990)'a göre iki dillilik, “bir kişinin hayatının herhangi bir döneminde ana dilinden başka ikinci bir dili belli ölçüde kullanması”dır. Oksaar (1992) ise iki dilliliği “bireyin karşı taraf ile iletişim kurabilmek için iki veya daha fazla dili kullanabilmesi ve gereken durumda bir dilden diğerine rahat bir biçimde geçiş yapabilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Şengül (2020), iki dilliliği, “bireyin dilsel gelişimini iki farklı dilde de uyumlu bir şekilde sürdürmesi ve her iki dili de etkili bir şekilde kullanabilmesi” olarak tanımlar. Sarı (1995), iki dilliliği, “çocuğun her iki dili aynı zamanda öğrenmesi” şeklinde ele almaktadır. Aksan (2000, s. 26), iki dillilik kavramını, “bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu” olarak açıklamaktadır.

Yukarıda yapılan iki dillilik tanımları incelendiğinde iki dillilikle ilgili çok farklı tanımların olduğu görülmektedir. Bloomfield'in (1933) “her iki dilin de ana dili benzeri kullanılabilmesi” şeklinde ifade ettiği iki dillilik tanımı, Haugen (1953) tarafından kabul görmemektedir. Haugen'e göre (1953), bireyin iki dilli sayılabilmesi için “her iki dili de ana dili gibi bilmesi” şart değildir; bireyin iki dilde de “anlamı olan ifadeler ortaya koyma”sı iki dilli sayılmasında yeterlidir. Şengül (2020) ise iki dillilik tanımında, “dilsel gelişimin iki dilde uyum içinde sürdürülmesini ve iki dilin de etkili bir şekilde kullanılmasını” gerekli görmektedir. Demircan (1990) ise Haugen (1953) gibi ikinci dili belli ölçüde kullanmanın iki dilli sayılmada yeterli olduğunu savunmaktadır. Aksan (2000, s. 26) ise ana dili kadar olmasa da ana diline yakın düzeyde ikinci dili bilmeyi iki dilli sayılmada gerekli görmektedir. Ayrıca Weinreich (1953) ve Oksaar (1992) ikiden daha fazla dile sahip olmayı çok dillilik yerine iki dillilik tanımı içerisine koymaktadır.

İki dillilikle ilgili kesin ve kapsayıcı bir tanımlama yapılamamasının nedenlerini Baker ve Jones (1998, s. 2-3) beş madde hâlinde açıklamaktadır:

1. Dil yeteneği ve dil kullanımı arasında fark vardır. Bir kişi, iki farklı dili konuşabilir ama bunlardan sadece birini konuşma eğilimi gösterebilir veya kişi, iki dili de kullanmak istese bile dillerden birinde kendini yeterince ifade edemeyebilir. Bu durum, dil yeteneği ile dil kullanımı arasındaki fark olarak tanımlanabilir.
2. Bireyin bir dildeki dil yeterliliği dört temel dil becerisine (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) göre değişebilir. Birey, dillerden birini günlük yaşamda daha çok kullanıyorsa o dili diğer dile göre daha akıcı konuşabilir ancak okuma veya yazma sırasında diğer dile geçebilir. Başka bir kişi, ikinci dilde dinlediğini ve okuduğunu anlayabilir fakat o dilde konuşma ve yazma becerisi hiç iyi olmayabilir. Böyle bir kişinin ikinci dilde pasif olduğu veya algısal bir yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.



3. Her iki dilde aynı derecede yetkin olan iki dilliler, sayıca çok azdır. Bir dil, diğerinden daha güçlü ve daha gelişmiş olma eğilimindedir. Baskın olarak adlandırılan bu dil, iki dilli bireyin her zaman birinci veya ana dili olmak zorunda değildir.

4. Çok az sayıdaki iki dillinin bir dildeki dilsel yetkinliği tek dillilerinki kadar gelişmiştir. Bu, iki dillilerin sahip oldukları dilleri farklı işlevler ve amaçlar için kullanmalarından kaynaklanmaktadır.

5. İki dilli bir kişinin bir dildeki yeterliliği zamanla değişebilir. Örneğin bir kişi çocukken toplumdaki azınlığın konuştuğu dili öğrenebilir ancak daha sonra okulda veya günlük yaşamda çoğunluk dilini edinebilir. Zamanla ikinci dil daha baskın dil hâline gelebilir. Bu kişi, azınlığın konuştuğu dilin konuşulduğu bölgeden uzaklaşırsa veya o dili konuşanlarla temasını kaybederse azınlığın dilindeki yeterliliğini kaybedebilir.

Bu beş ana konu, iki dilliliğin kesin ve her şeyi kapsayan bir tanımını oluşturmanın ne kadar zor olduğunu göstermektedir.

• **Türklerin Fransa'ya Göçü**

Fransa ile Türkiye arasında 8 Nisan 1965 tarihinde yapılan iş gücü anlaşmasıyla Türkiye'den Fransa'ya ilk kitlesel işçi göçü başlamıştır (MiReKoç Proje Raporları, 2014, s. 186). “Genç ve dinamik bir yapıda olan Türk toplumu, iş gücü olarak ormancılık, madencilik, inşaat, tarım ve gıda, hazır giyim, toptan ve perakende ticaret, gıda, mobilya, tekstil ve hizmet sektörlerinde faaliyet göstermektedir” (TBMM Fransa Raporu, 2010, s. 4). Türklere iş imkânı sağlayan bu göç süreci, Fransızların aşırı milliyetçi tutumları nedeniyle kültürel, dilsel, toplumsal problemleri beraberinde getirmiştir. Türkler için zor olan bu süreç, böylece daha da zorlaşmıştır. Ancak Türkler, aile birleşimi politikasından faydalanarak Türkiye'deki eş ve çocuklarını da Fransa'ya götürmüş, misafir işçi olarak gittikleri Fransa'da kalıcı olmuşlardır. Türklerin devam eden göçleriyle Fransa'da kalıcı olması, Türk nüfusunda büyük bir artışı beraberinde getirmiştir. Yurt dışında artan göçlerle birlikte Türkler, “eğitim, istihdam, siyasi haklar, yabancılara yönelik ayrımcılık ve ön yargılar, uyum problemleri gibi bazı sorunlarla da karşı karşıya kalmışlardır” (Şen, 2010, s. 240). Artan nüfus, Türk çocuklarının eğitimiyle ilgili ciddi sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda, Fransa'daki Türklerin en önemli sorunlarından birinin eğitim sorunu olduğu söylenebilir. Bu eğitim sorunlarının başında da Türk çocuklarının iki dillilik sorunu vardır.

• **Fransa'daki Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimi Sorunu**

“Türk çocuklarının Fransız okullarına uyumu ve Türkiye'ye döndüklerinde uyumlarını sağlamak amacıyla Fransa tarafından ELCO dersleri başlatılmıştır. 1978'de Türkiye ile karşılıklı anlaşmalar çerçevesinde Fransız ilkokullarında, 1983'te ortaokullarda ve meslek liselerinde Türk öğretmenler aracılığıyla Türk göçmen çocuklarına yönelik ana dili eğitimleri başlamıştır” (Akıncı, 2007, s. 3). Ana dili eğitimi, Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi doğru şekilde öğrenmeleri ve kullanmaları, Türk kültürünü benimsemeleri için oldukça önemlidir. Bu sebeple, Fransa'da Türkçe eğitiminin hangi sorunlarla karşı karşıya olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir.

Fransa'daki Türkler, ana dili eğitimi konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların bazılarının Türklerin kendilerinden kaynaklandığı, bazılarının ise Fransız dil eğitimi politikalarından kaynaklandığı görülür. “Fransa'ya göç eden vatandaşlarımız çocuklarının



eğitimiyle yeterince ilgilenmemekte ve okulla iletişim kurmamaktadır. Başarılı ve yetenekli Türk çocukları bile mesleki okullara yönlendirilmektedir. Türkler arasında, Türk gençlerinin yükseköğrenim almalarına engel çıkarıldığı görüşünün de yaygın olduğu görülmektedir” (TBMM Fransa Raporu, 2010, s. 4). Yağmur’un ifade ettiğine göre “Batı Avrupa’da resmî olarak asimilasyon politikası uygulayan tek ülke Fransa’dır. Fransız devleti, Fransızca konuşan ve yasal oturma iznine sahip her bireyi yurttaş olarak görür ve farklı kökenden gelen her bireyin Fransız dilini, değer yargılarını kabul ederek Fransız toplumuyla bütünleşmesini öngörmektedir” (Yağmur, 2010, s. 223). Asimilasyona karşı en önemli dirençlerden birinin ana dili eğitimi olduğu düşünüldüğünde, dil ve kültür kaybının önüne geçilmesi için ana dili eğitiminin çok önemli olduğu kesindir. Ancak bu noktada çocuklarını Türkçe ve Türk Kültürü dersine kaydettirmeyen veya kaydettirip çocuklarının derse devamını sağlamayan veli tutumu, Türk çocuklarının ana dili eğitimi olumsuz etkilemektedir. Fransız Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen görevlendirebilmesi için en az 12 velinin dersin açılması yönünde istekte bulunması gerekmektedir (Akıncı, 2007). Ancak “öğrenci ve katılımcılar genelde İngilizce, Almanca veya İspanyolca derslerini tercih etmektedir” (Canatan, 2007, s. 166). Yeterli sayıda talep oluşmadığından Türkçe dersleri açılmamakta, Türkçe eğitim almak isteyen çocuklar bile bu dersi alamamaktadır. Önemli bir sorun ise “Türkçenin iki dillilere öğretimi hususunda geliştirilmiş materyallerin yer yer doğru amaçlarla hazırlanmamış olması ve yer yer de bölgelerdeki ihtiyaçları dikkate almadan yapılandırılıp hedef kitleye göre seviyelendirilmemesidir” (Karadağ ve Baş, 2019, s. 435). Çocuğa görelilik ilkesine ters düşen bu yaklaşım da iki dilli Türk çocuklarının ana dili eğitimi sorunlarının başında yer almaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili eğitimi sorunlarıyla ilgili pek çok araştırma dikkat çekmektedir (Aarssen, Akıncı ve Yağmur, 2001; Akıncı, 2007; Akıncı, 2008; Akıncı, 2014; Akıncı ve Yağmur, 2016; Canatan, 2007; Güler-Arı, 2015; Halitoğlu, 2021; Oksal ve Güner, 2017; Özerol, 2016). Aarssen, Akıncı ve Yağmur (2001), Avustralya, Fransa, Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocukları ile tek dilli Türk çocuklarının hikâye anlatımlarındaki cümle bağlantılarının gelişimini incelemişlerdir. 5, 7 ve 9 yaşlarından oluşan üçer gruptan, 24 metinsiz resimden oluşan kitaba dayanarak hikâye anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda tek dillilerin tüm yaş gruplarında mevcut tüm cümle bağlantılarını kullandıkları; Avustralya’daki iki dilli Türk çocuklarının diğer iki dilli gruplardan daha fazla bağfiil kullandıkları; Fransız-Türk iki dillilerin, yapıları birbirine bağlanmış daha karmaşık tümceleri tek dilli akranlarından daha az kullandıkları; Hollandalı-Türk iki dillilerin simgesel ifadelere daha çok başvurdukları tespit edilmiştir. Bu araştırma neticesinde Türkçede daha etkili ve akıcı ifadeleri kullanabilmek için iki dilli Türk çocuklarına konuşmada zorlandıkları bağ yapıların öğretimi üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Akıncı (2008), Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuk ve ergenlerin dil kullanım özellikleri ile okul dışındaki okuryazarlık uygulamalarını, tek dilli Türkçe ve tek dilli Fransızca konuşan çocuklarla karşılaştırarak incelediği çalışmada, iki dilli Türk çocuklarının aileleriyle genellikle Türkçe iletişime geçtiğini; ancak söz konusu kardeş veya arkadaş olduğunda iletişim dilinin ya Türkçe-Fransızca alternatifli bir şekilde ya da sadece Fransızca konuşulduğunu tespit etmiştir. Kitap okumada, üç farklı öğrenci grubu arasında anlamlı bir fark gözlemlenmediği; üç grubun da aynı oranda kitap okudukları; yabancı dillerde kitap okuma sıklığının Türk tek dilli öğrenciler lehine olduğu; iki dilli Türk çocuklarının tek dilli gruplara göre daha az yazma çalışmalarına katıldıkları çalışmada elde edilen diğer sonuçlardır.



Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili kullanımlarının yanı sıra etnik ve dinî kimlik algılarına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin Akıncı (2014), Fransa Türklerinin etnik ve dinî algılarının öz kültüre dayandığını; köken veya hâkim grup kimliğiyle özdeşleşmenin kuşaklar için önem taşıdığını; ikinci kuşak Türk göçmenler arasında dinî kimlik algısının güçlü olduğunu; birinci kuşak arasında ise sembolik tanımlamalar ile dinî uygulamalar arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Yazma becerilerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde ise Halitoğlu (2021), ünlü uyumunda, Türkçeye özgü ünsüz harflerin kullanımında, ve bağlacının kullanımında, iyelik eklerinde, ünlü daralması ile olumsuz eklerinin kullanımında Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazma hataları yaptığını tespit etmiştir.

Ana dilini bilme ve kullanma becerileri, bireyin hayatı boyunca hem günlük hem akademik yaşantısında kilit bir işlev görmektedir. Bu sebeple yurt dışında yaşayan Türk çocukların ana dili Türkçe becerilerine odaklanarak karşılaştıkları sorunların analizini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek gerekmektedir. Ana dili kullanmanın ön koşulunun bilinçli bir aile çevresi olduğunu düşünerek çocukların aile çevresinde konuşulan dilin niteliğini ve niceliğini tartışmak, Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit etmek büyük önem taşımaktadır. Alanyazında ortaya konulan sonuçlar ile bahsedilen bu gerekçeler ışığında bu araştırmada Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve Türkçeyi kullanma durumlarına ilişkin ebeveyn görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda “Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve Türkçeyi kullanma durumlarına ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?” sorusuna ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Fransa’da yaşayan çocukların aile içinde konuşmaya başladığı ilk dil nedir?
2. Fransa’da yaşayan çocukların en iyi konuştuğu / anladığı dil nedir?
3. Fransa’da yaşayan çocuklar kendilerini hangi kültürel benlik ile tanımlamaktadır?
4. Ebeveynler çocuklarıyla daha çok hangi dilde iletişim kurmayı tercih etmektedir?
5. Çocuklar ebeveynleriyle daha çok hangi dilde iletişim kurmayı tercih etmektedir?
6. Çocuklar günlük hayatta Türkçeyi kimlerle iletişim kurmak için kullanmaktadır?
7. Çocukların günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklığı nedir?
8. Çocukların Türkçesinin geliştirilmesiyle ilgili olarak Türkçe dersi dışında yapılması gerekenlere ilişkin ebeveyn önerileri nelerdir?
9. Çocukların günlük hayatta Türkçe yerine Fransızca konuşmayı tercih etmesinin nedenlerine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?
10. İki dilliliğin çocukların akademik başarısını belirleyiciliğine ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?
11. Pandemi sürecinde çocukların Türkçe derslerine olan katılımı ve ilgisi hakkında ebeveyn görüşleri nelerdir?
12. Çocuklarının Türkçe öğrenmesini istemedeki ebeveyn amaçları nelerdir?
13. Okullardaki Türkçe ve Türk Kültürü ders saatinin, çocukların Türkçe ve Türk Kültürünü öğrenmesinde yeterli olup olmadığına ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?



14. Ebeveynler, Türkçe kelime bilgilerini çocuklarının Türkçe kelime bilgileriyle kıyaslarsa nasıl bir değerlendirme yapmaktadır?

15. Ebeveynler, çocuklarının Türkçe dört temel dil becerisini değerlendirirse nasıl bir değerlendirme yapmaktadır?

16. Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken çocukların yaşadığı sorunlara ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

17. Çocukların karşılaştığı dil sorunlarının çözümüne yönelik ebeveyn önerileri nelerdir?

18. Fransa'da yaşayan Türk kökenli çocukların Türkçeye hâkimiyetini kaybetmemesi için yapılması gerekenlere ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

1. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, çalışmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

1.1. Araştırma Modeli

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve Türkçeyi kullanma durumlarına ilişkin ebeveyn görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcıların deneyimlerinin, herhangi bir olay ve duruma ilişkin algılarının ne, nasıl ve neden ortaya çıktığını keşfetmek için verilerin analizini gerektiren bir yöntemdir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleme, örneklemin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 91). Bu çalışmada da Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ailelerine ulaşılmış ve hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu, çocukları Fransız okullarında okuyan ebeveynlere uygulanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%	N
Doğdukları ülke	Türkiye	25	71,43	35
	Fransa	10	28,57	
Eşlerinin doğdukları ülke	Türkiye	22	62,86	35
	Fransa	12	34,29	
En iyi anladıkları / konuştukları dil	Türkçe	18	51,43	35
	Fransızca	17	48,57	
İkinci dilleri	Türkçe	18	51,43	35
	Fransızca	16	45,71	
İlk çocukluk dönemlerinin geçtiği ülke	Türkçe	1	2,86	35
	Türkiye	22	62,86	
Öğrenim Durumu	Fransa	13	37,14	35
	Lise	16	45,71	



	Üniversite	14	40,00	
	İlkokul	3	8,57	
	Ortaokul	2	5,71	
	Fransızca	19	54,29	
Eğitim gördükleri dil	Türkçe	14	40,00	35
	İngilizce	1	2,86	
	İspanyolca/Almanca	1	2,86	
	3	22	62,86	
Çocuk sayısı	2	7	20,00	35
	4	4	11,43	
	1	2	5,71	
	Türkiye	33	94,29	
Çocuğunun / çocuklarının doğduğu ülke	Fransa	1	2,86	35
	Her ikisi	1	2,86	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 25'inin (%=71,43) Türkiye'de doğduğu, 10'unun (%=28,57) ise Fransa'da doğduğu görülmektedir. Katılımcıların eşlerinin ise 22'sinin (%=62,86) Türkiye'de doğduğu, 12'sinin (%=34,29) Fransa'da doğduğu, 1 (%=2,86) katılımcının ise evli olmadığı görülmektedir. Katılımcıların 18'inin (%=51,43) en iyi konuştuğu / anladığı dilin Türkçe olduğu, 17'sinin (%=48,57) ise Fransızca olduğu görülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin yaklaşık yarısında Fransızca dil yeterliklerinin ana dili yeterliklerinden üstün olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ikinci dillerine bakıldığında ise 18'inin (%=51,43) ikinci dilinin Türkçe olduğu, 15'inin (%=45,71) Fransızca olduğu, 1'inin (%=2,86) ise İngilizce olduğu görülmektedir. Katılımcıların 22'sinin (%=62,86) ilk çocukluk döneminin Türkiye'de geçtiği, 13'ünün (%=37,14) ise ilk çocukluk döneminin Fransa'da geçtiği görülmektedir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında ise katılımcıların 16'sının (%=45,71) lise, 14'ünün (%=40,00) üniversite, 3'ünün (%=8,57) ilkokul, 2'sinin (%=5,71) de ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim gördükleri diller incelendiğinde, 19'unun (%=54,29) Fransızca, 14'ünün (%=40,00) Türkçe, 1'inin (%=2,86) İngilizce, 1'inin (%=2,86) ise Almanca / İspanyolca dillerinde eğitim gördüğü görülmektedir. Katılımcıların çocuk sayılarına bakıldığında 22'sinin (%=62,86) 3, 7'sinin (%=20,00) 2, 4'ünün (%=11,43) 4, 1'inin (%=2,86) ise 1 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Katılımcıların çocuğunun / çocuklarının doğdukları ülke incelendiğinde 33'ünün (%=94,29) çocuğunun / çocuklarının Fransa'da doğduğu, 1'inin (%=2,86) çocuğunun / çocuklarının Türkiye'de doğduğu, 1'inin (%=2,86) ise her iki ülkede doğan çocuklara sahip olduğu görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. "Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları" (Büyüköztürk vd., 2013, s. 152) nedeniyle bu teknik tercih edilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunun amaca hizmet etme, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik derecelerini denetlemek amacıyla 2 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri çerçevesinde görüşme formu düzenlenmiş ve birkaç katılımcıya uygulanmıştır. Uygulamada sorun yaşanmadığı tespit edilince görüşme



formu tüm katılımcılara uygulanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde şu aşamalardan geçilmiştir.

1. Araştırmayla ilgili alan yazın çalışmalarını inceleme.
2. İlgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarını inceleme.
3. Elde edilen sonuçları tarama.
4. Yürütülen çalışmanın ana problemine uygun temalar belirleme.
5. Belirlenen temalara uygun sorular geliştirme.
6. Soruları yurt dışında yaşayan Türklerin anlayabileceği şekilde sadeleştirme.
7. Uzman görüşlerine başvurma.
8. Soruları düzenleme.
9. İki katılımcıdan gelen yanıtları kontrol etme.
10. Görüşme formunu katılımcılara gönderme.

1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, Google form platformu aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ve görüşme formu sorularına verdiği cevaplar çözümlenerek araştırma verileri elde edilmiştir. Elde edilen veriler tek bir veri dosyasına dönüştürülerek betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde verilerin önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılması, sınıflandırılan verilere ilişkin bulguların özetlenmesi ve özetlenen bulguların araştırmacının öznel birikimi ile yorumlanması yapılır (Baltacı, 2019). Analizlerin ortaya çıkarılmasında Maxqda programı kullanılmıştır. Katılımcıların görüşlerini araştırmaya yansıtma adına katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir.

2. Bulgular ve Yorumlar

2.1. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Konuştıkları İlk Dile İlişkin Bulgular

Tablo 2'de Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının aile içinde ilk hangi dili konuştuğuna ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 2. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Konuştıkları İlk Dile İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Türkçe	31	88,57
Fransızca	3	8,57
Her ikisi	1	2,86
Toplam	35	100

Tablo 2 incelendiğinde çocukların 31'inin (%=88,57) aile içinde ilk olarak Türkçeyi konuştuğu, 3'ünün (%=8,57) Fransızca, 1'inin (%=2,86) ise her ikisini de birlikte konuşmaya başladığı görülmektedir. Bu durum, Fransa'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarıyla ilk olarak ana dilinde iletişime geçtiklerini dolayısıyla çocukların da ilk olarak Türkçe iletişime geçtiklerini



göstermektedir. Aynı zamanda bu sonuç, ana dili eğitiminin ailede başladığını kanıtlar niteliktedir.

2.2. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının En İyi Konuştuğu / Anladığı Dile İlişkin Bulgular

Tablo 3. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının En İyi Konuştuğu ve Anladığı Dile İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Fransızca	24	68,57
Türkçe	8	22,86
Türkçe ve Fransızca eşit düzeyde	2	5,71
Toplam	34	100

Tablo 3 incelendiğinde Katılımcıların 24’ünün (%=68,57) çocuğunun / çocuklarının iyi konuştuğu / anladığı dilin Fransızca olduğu, 8’inin (%=22,86) çocuğunun / çocuklarının iyi konuştuğu / anladığı dilin Türkçe olduğu, 2’sinin (%=5,71) çocuğunun / çocuklarının Türkçe ve Fransızca’yı eşit düzeyde konuştuğu / anladığı, 1’inin (%=2,86) ise çocuğunun / çocuklarının her iki dili de iyi düzeyde konuşamadığı / anlayamadığı görülmektedir.

2.3. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Kültürel Benlik Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Kültürel Benlik Tanımlamasına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Türk	27	77,14
Fransız	5	14,29
Her İkisi	2	5,71
Kültür Arayışında	1	2,86
Toplam	35	100

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çocuğunun / çocuklarının kültürel benlik tanımlamasına bakıldığında ise 27’sinin (%=77,14) Türk yanıtı verdiği, 5’inin (%=14,29) Fransız yanıtı verdiği, 2’sinin (%=5,71) hem Türk hem Fransız yanıtı verdiği, 1’inin (%=2,86) ise kültür arayışında yanıtı verdiği görülmektedir.

2.4. Fransa’da Yaşayan Türklerin Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Diline İlişkin Bulgular

Tablo 5’te Fransa’da yaşayan Türk katılımcıların çocuklarıyla iletişimde tercih ettiği dile ilişkin görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Fransa’da Yaşayan Türklerin Çocuklarıyla Kurdukları İletişim Diline İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Türkçe	20	57,14
Fransızca	11	31,43
Her ikisi	4	11,43
Toplam	35	100



Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 20'sinin (%=57,14) çocuklarıyla iletişimde Türkçeyi tercih ettiği, 11'inin (%=31,43) Fransızca, 4'ünün (%=11,43) ise hem Türkçeyi hem de Fransızca'yı tercih ettiği görülmektedir. Tablo 3'e göre Fransa'da yaşayan Türklerin çocuklarıyla daha çok Türkçe iletişime geçtikleri bunun yanı sıra Fransızca iletişime geçenlerin göz ardı edilemeyecek çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum, Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının okul çağına gelmeden önce ana dillerinde yeterli bir gelişim göstermemesine neden olabilir.

2.5. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Ebeveynleriyle Kurdukları İletişim Diline İlişkin Bulgular

Tablo 6'da Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynleriyle iletişimde tercih ettiği dile ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 6. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Ebeveynleriyle Kurdukları İletişim Diline İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Türkçe	22	62,86
Fransızca	12	34,29
İkisi Birlikte	1	2,86
Toplam	35	100

Tablo 6 incelendiğinde çocukların 22'sinin (%=62,86) ebeveynleriyle iletişimde Fransızca'yı, 12'sinin (%=34,29) Türkçeyi, 1'inin (%=2,86) ise hem Türkçeyi hem de Fransızca'yı tercih ettiği görülmektedir. Bu durum, çocukların çoğunluğunun Fransızca iletişimi Türkçe iletişime tercih ettiklerini göstermektedir. Bu tercihin ardında çeşitli nedenler olmakla birlikte çocukların Türkçe iletişimi tercih etmemesi, zaman içinde ana dili yeterliklerinde kayıplar yaşamalarına neden olabilir.

2.6. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Günlük Hayatta Türkçeyi Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 7'de Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklıklarına ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 7. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Günlük Hayatta Türkçeyi Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Az	14	41,18
Orta	11	32,35
Çok	9	26,47
Toplam	34	100

Tablo 7 incelendiğinde Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi kullanma sıklıklarına ilişkin katılımcı görüşlerinin 3 alt başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu alt başlıkların az (n=14, %=41,18), orta (n=11, %=32,35) ve çok (n=9, %=26,47) olduğu görülmektedir. Çocukların çoğunluğunun Türkçeyi günlük hayatta az ve orta sıklıkta kullanması, zaman içinde onlarda ana dili kaybına neden olabilir.



2.7. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Dil Gelişimleriyle İlgili Olarak Türkçe Dersi Dışında Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular

Tablo 8’de Fransa’da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçelerinin geliştirilmesine ilişkin katılımcı önerilerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 8. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçelerinin Geliştirilmesiyle İlgili Olarak Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Türkçe kitap okuma	12	30,77
Türkçe televizyon, dizi ve film seyretme	8	20,51
Ailede Türkçe konuşma	7	17,95
Türkiye'ye ziyarete gitme	3	7,69
Türkçe etkinlikler yapma	3	7,69
Türklerin bulunduğu ortamlarda bulunma	2	5,13
Türkçe eğitim veren merkezleri çoğaltma	2	5,13
Dernek kurma	1	2,56
Türkçe tarih dersleri verme	1	2,56
Toplam	39	100

Tablo 8’de Fransa’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi için belirtilen önerilere bakıldığında katılımcıların Türkçe kitap okuma (n=12, %=30,77), Türkçe televizyon, dizi ve film seyretme (n=8, %=20,51), ailede Türkçe konuşma (n=7, %=17,95), Türkiye'ye ziyarete gitme (n=3, %=7,65), Türkçe etkinlikler yapma (n=3, %=7,69), Türklerin bulunduğu ortamlarda bulunma (n=2, %=5,13), Türkçe eğitim veren merkezleri çoğaltma (n=2, %=5,13), dernek kurma (n=1, %=2,56), Türkçe tarih dersleri verme (n=1, %=2,56) önerilerinde buldukları görülmektedir. Önerilerin okuma, dinleme / izleme ve konuşma becerilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, ailelerin dil becerilerinin bilincinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 8’e bakıldığında Türkçe kitap okuma katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından önerilmektedir. Katılımcıların Türkçe kitap okuma koduna ilişkin önerilerinden biri şöyledir:

K₁: Türkçe kitap okumaları ama genelde Fransızca okuyorlar.

İkinci en yüksek frekans değerine sahip olan Türkçe televizyon, dizi ve film seyretmek (f=8) koduna ilişkin bazı katılımcıların önerileri ise şöyledir:

K₄: ...filimler.

K₇: ...tv Türkçe.

K₃₁: ...türce televizyon izlemek.

Ailede Türkçe konuşulması kodunun frekans dağılımı ise 7’dir. Bu koda ilişkin bazı öneriler ise şöyledir:

K₂: Aile ortamında sıkça Türkçe konuşulması.

K₁₈: ...aile içi Türkçe sohbetler.



Türkiye'ye ziyarete gitmek kodunun frekans dağılımı 3'tür. Bu koda ilişkin bazı görüşler şunlardır:

K₆: Heryıl 2 ay izinimi Türkiye de geçiriyorum. Böylece çocuklarımın Türkçe anlama ve konuşmaları daha iyi gelişiyor.

Türkçe etkinlikler yapmak kodunun frekans dağılımı 3'tür. Bu koda ilişkin bazı görüşler şunlardır:

K₁₀: Türkçe aktiviteler.

K₁₂: Bence Türkçe aktivite yapılmalıdır.

Türklerin bulunduğu ortamlarda bulunması alt temasının frekans dağılımı 2'dir. Bu koda ilişkin örnek katılımcı görüşü şöyledir:

K₁₉: Türk toplumunun içinde daha sık bulunması.

Türkçe eğitim veren merkezlerin çoğaltılması kodunun frekans dağılımı 2'dir. Bu koda ilişkin örnek katılımcı görüşü şöyledir:

K₁₇: ...türk okuluna gidemiyor çünkü çoğunluğun uygun olduğu saatlerde benim çocuğumun okul saati yüzünden uygun olamıyor türk değerleri ve türk tarihini bilmesi için türk okuluna gitmesini istiyorum ama imkanlar el vermiyor.

2.8. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yerine Fransızca'yı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 9'da Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yerine Fransızca'yı tercih etme nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 9. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Yerine Fransızca'yı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Sosyal çevrenin Fransızca olması	11	29,73
Fransızcanın daha kolay olması	9	24,32
Türkçeyi yeterince bilmemesi	6	16,22
Ailenin Türk dili ve kültüründen uzaklaşması	6	16,22
Arkadaşlarıyla iletişim kurması	2	5,41
Daha çok okulda vakit geçirmesi	2	5,41
Ailesi tarafından daha iyi anlaşılabilmesi	1	2,70
Toplam	37	100

Tablo 9'da Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yerine Fransızca'yı tercih etme nedenlerine ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında sosyal çevrenin Fransızca olması (n=11, %=29,73), Fransızcanın daha kolay gelmesi (n=9, %=24,32), Türkçeyi yeterince bilmemesi (n=6, %=16,22), ailenin Türk dili ve kültüründen uzaklaşması (n=6, %=16,22), arkadaşlarıyla iletişim kurması (n=2, %=5,41), daha çok okulda vakit geçirmesi (n=2, %=5,41), ailesi tarafından daha iyi anlaşılabilmesi (n=1, %=2,70) nedenlerinden Türkçe yerine Fransızca'yı tercih ettiği görülmektedir. Kodlara bakıldığında çocukların dil tercihlerinde sosyal çevrenin ve ailenin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Çocukların ve ailelerin daha çok



Fransızcaya maruz kalmalarıyla Türkçe dil yeterliklerinin gerilemesi olağan bir durumdur. Bu durumun sonucunda da çocuklar için Fransızca Türkçeden daha kolay bir dil konumuna gelecektir.

Sosyal çevrenin Fransızca olması kodunun frekans dağılımı 11'dir. Bu koda ilişkin bazı görüşler şöyledir:

K₆: Okulda ve arkadaş çevresiyle kullandığı dil Fransızca. Türk okuluna gidiyorlar ama hafta 1 saat yeterli gelmiyor.

K₁₈: Hayatın sosyal hayatının okul vs Fransızca olması.

İkinci en yüksek frekans değerine sahip olan Fransızcanın daha kolay gelmesi (f=9) koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

K₈: Kolay geldiği için.

K₁₀: Kendilerini ifade etmekte zorlanmıyorlar.

Türkçeyi yeterince bilmemesi ve ailenin Türk dili ve kültüründen uzaklaşması kodları eşit frekans değerine (f=6) sahiptir. Türkçeyi yeterince bilmemesi koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₂: Türkçesi yetersiz.

K₃₂: ...çocuğun Türkçe konuşamıyor olması.

Ailenin Türk dili ve kültüründen uzaklaşmasından koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir:

K₉: Ben Fransa'da büyüdüğüm için daha çok Fransızca konuştuğumuz için maalesef.

K₂₇: ailenin türk kültüründen uzaklaşmasıdır sebebi.

Arkadaşlarıyla iletişim kurmak için ve daha çok okulda vakit geçirdiklerinden kodları eşit frekans değerine (f=2) sahiptir. Arkadaşlarıyla iletişim kurmak için koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₆: ...arkadaş çevresiyle kullandığı dil Fransızca...

Daha çok okulda vakit geçirdiklerinden koduna ilişkin örnek katılımcı görüşü ise şöyledir:

K₃₃: Okulda Fransızca konuşması.

2.9. Fransa'da Yaşayan Türklerin Akademik Başarıda İki Dilli Olmanın Belirleyiciliğine Dair Görüşleri

Tablo 10'da akademik başarıda iki dilli olmanın belirleyiciliği üzerine katılımcıların görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 10. Fransa'da Yaşayan Türklerin Akademik Başarıda İki Dilli Olmanın Belirleyiciliğine Dair Görüşleri

Kategoriler	f	%
Olumlu	24	72,73
Olumsuz	9	27,27
Toplam	33	100



Tablo 10 incelendiğinde akademik başarıda iki dilli olmanın belirleyiciliği üzerine katılımcıların olumlu (n=24, %72,73) ve olumsuz (n=9, %27,27) yönde görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun iki dilli olmanın akademik başarıda olumlu etkisinin olmasını düşünmesi, iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin geleceği için oldukça anlamlı bir bulgudur. Olumlu yanıt (n=24, %=72,73) veren katılımcıların görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₂: 2 dil yada fazlasını konuşabilmek bir yetenektir.

K₂₈: Hayır kesinlikle geri kalmıyorlar Zorluk çekiyorlar ama bu onlar için çok faydalı Fransız öğretmenleri bile dile getiriyor 2 dil demek 2 kişilik demektir çocuklarımız çok şanslı diye hep dile getiriyorlar.

Olumsuz yanıt (n=9, %=27,27) veren katılımcıların görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

K₁₂: Evet çünkü iki dil arasında kalıyorlar. Bilingue oldukları için okulda herhangi bir çalışma yok. İki dil kullanmak biraz daha zamana ihtiyaç demektir o iki dili iyi öğrenebilmek için ama nedense Fransız okullarda Türkçeyi gereksiz gördükleri için hem önemsemiyorlar hem küçümsüyorlar.

K₂₄: Evet geride çünkü anlamak için hep bir çeviri çabasındadır.

2.10. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Pandemi Sürecinde Türkçe Dersine Katılım ve İlgisine İlişkin Bulgular

Tablo 11'de Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının pandemi sürecinde Türkçe dersine katılım ve ilgisine ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 11. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Pandemi Sürecinde Türkçe Dersine Katılım ve İlgisine İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Olumsuz	24	85,71
Olumlu	4	14,29
Toplam	28	100

Tablo 11'de pandemi sürecinde çocukların Türkçe dersine katılım ve ilgisine ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında olumsuz alt temasının 24 frekans değerine sahip olduğu, olumlu alt temasının ise 4 frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla pandemi sürecinde Türkçe öğretiminin gerileme yaşadığı yorumu yapılabilir. Olumsuz alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁₃: Pandemiden öne Türkçe dersi vardı şimdi ise yok baya kötü etkisi oldu (13. Katılımcı); K₂₇: Pandemiden önce daha çok önem gösteriyordu hem veliler hem öğrenciler vede öğretmenler şuan pek önem verilmediğini düşünüyorum.

Olumlu alt temasına ilişkin katılımcı görüşüne örnek ise şöyledir:

K₁₄: mümkün olduğunca katılmalarını sağladığımı düşünüyorum ama bence yetersiz ayrılan zaman açısından.



2.11. Fransa’da Yaşayan Türklerin, Çocuklarının Türkçe Öğrenmelerini İstemedeki Amaçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 12’te Fransa’da yaşayan Türklerin, çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemedeki amaçlarına ilişkin görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 12. Fransa’da Yaşayan Türklerin, Çocuklarının Türkçe Öğrenmelerini İstemedeki Amaçlarına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Türk kimliğini unutmaması	13	30,95
Ana dili olması	11	26,19
Türk kültürünü unutmaması	10	23,81
Ailesiyle daha iyi iletişim kurabilmesi	2	4,76
Vatanına hizmet edebilmesi	2	4,76
Daha donanımlı olması	2	4,76
Fransızca’yı daha iyi öğrenmesi	1	2,38
Ana vatanına döndüğünde uyum sorunu yaşamaması	1	2,38
Toplam	42	100

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların Türk kimliğini unutmaması (n=13, %=30,95), ana dili olması (n=11, %=26,19), Türk kültürünü unutmaması (n=10, %=23,81), ailesiyle daha iyi iletişim kurabilmesi (n=2, %=4,76), vatanına hizmet edebilmesi (n=2, %=4,76), daha donanımlı olması (n=2, %=4,76), Fransızca’yı daha iyi öğrenmesi (n=1, %=2,38), ana vatanına döndüğünde uyum sorunu yaşamaması (n=1, %=2,38) amaçlarını taşıdıkları görülmektedir. Katılımcıların büyük oranda millî ve kültürel amaçlardan dolayı çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerini istedikleri görülmektedir.

Türk kimliğini unutmaması alt temasının en yüksek frekans değerine (f=13) sahip olduğu görülmektedir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₅: Dil bir bağıdır koparsa aslını unuttur...

K₃₂: Kimliğini Türklüğünü unutmaması...

Ana dili olduğu için alt teması ikinci en yüksek frekans değerine (f=11) sahiptir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁₆: Ana dilimiz olduğu için benim için çok önemliydi.

K₃₅: Anadili olduğu için.

Türk kültürünü unutmaması alt teması ise üçüncü en yüksek frekans değerine (f=10) sahiptir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları ise şöyledir:

K₁₃: Tabikide kendi kültürümüzü öğrenmesi. Yabancılara benzemesini istemem.

K₃₀: Kültürlerini unutmasınlar.

2.12. Fransa’da Yaşayan Türklerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Saatlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 13’te Türkçe ve Türk Kültürü ders saatine ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.



Tablo 13. Fransa’da Yaşayan Türklerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Saatlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Yetersiz	21	65,63
Türkçe ve Türk Kültürü dersi almıyor	8	25,00
Yeterli	3	9,38
Toplam	32	100

Tablo 13’te görüldüğü gibi, Türkçe ve Türk Kültürü ders saatine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde “yetersiz” yanıtının en yüksek frekans değerine (f=21) sahip olduğu, “Türkçe ve Türk Kültürü dersi almıyor” yanıtının ikinci en yüksek frekans değerine (f=8) sahip olduğu, “yeterli” yanıtının ise en az frekans değerine (f=3) sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu ders saatini yetersiz bulmaktadır nitekim Türkçe öğretiminde ders saatinin az olması, ulaşılmak istenen amaçlara ulaşmada engel teşkil etmektedir. Ayrıca her dört çocuktan birinin ders almaması da önemli bir bulgudur.

Yetersiz koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₂₀: Bence hiç yeterli değil. Hatta Fransızca dili evde sürekli konuşuluyorsa!!!

K₃₂: Sadece haftada bir defa ve karma sınıflar vede seviyeleri çok farklı çocuklar olduğu için bana göre yetersiz, tabii bu benim şahsi görüşüm.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi almıyor koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁: Benim çocuklarım hiç Türkçe ders görmedi benden evde öğrendiler.

K₂₂: Hiç katılmadı derslere.

Yeterli koduna ilişkin katılımcı görüşüne örnek ise şöyledir:

K₁₆: Malesef dersleri ve ödevleri çok olduğu için bence yeterli.

2.13. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Sözcük Dağarcıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 14’te katılımcıların Türkçe sözcük dağarcıklarını çocuklarının Türkçe sözcük dağarcıklarıyla kıyaslamasına ilişkin görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 14. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Sözcük Dağarcıklarına İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Kötü	26	83,87
İyi	3	9,68
Eşit	2	6,45
Toplam	31	100

Tablo 14 incelendiğinde kötü kodunun en yüksek frekans değerine (f=26) sahip olduğu, iyi kodunun ikinci en yüksek frekans değerine (f=3) sahip olduğu, normal kodunun ise en az frekans değerine (f=2) sahip olduğu görülmektedir. Bulgulara bakıldığında ailelerin ana dilini çocuklarına yeterince aktaramadığı düşüncesine varılabilir. Bu durum ise zaman içinde çocukların Türkçe yeterliklerinde gerilemenin başlamasına ve çocukların Türkçe öğrenmeye



karşı olumsuz ön yargı geliştirmelerine neden olabilir. Dil aktarımının yetersiz olduğu yerde kültür aktarımının da yetersiz olacağı düşünüldüğünde çocuklar hem ana dillerine hem de öz kültürlerine yabancılaşacaklardır.

Kötü koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁: Günlük hayatta çok kullanmadığımız kelimeleri bilmiyorlar özellikle mecazi anlamda konuştuklarımızı.

K₁₁: Ben yetersiz olduğum için çocuğum benden daha kötü.

İyi koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₃₂: Büyük kızım çok zengin benden de üstün...

K₃₄: Diyebilirimki benden daha iyiler bunda babalarının türkçe çizgi filimlerinin çok faydası var.

Eşit koduna ilişkin örnek katılımcı görüşü ise şöyledir:

K₄: Benimde türkçem zayıf oyüzden eşittir.

2.14. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Dört Dil Becerisindeki Yeterliğe İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tablo 15'da çocukların Türkçe dört temel dil becerilerine ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 15. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Dört Dil Becerisindeki Yeterliğe İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Temel Dil Becerileri	Kodlar	f	%
Okuma	Düşük	15	44,12
	İyi	10	29,41
	Orta	9	26,47
	Toplam	34	100
Konuşma	Düşük	16	44,44
	İyi	14	38,89
	Orta	6	16,67
	Toplam	36	100
Yazma	Düşük	17	48,57
	İyi	11	31,43
	Orta	7	20,00
	Toplam	34	100
Dinleme	İyi	19	55,88
	Düşük	8	23,53
	Orta	7	20,59
	Toplam	34	100

Tablo 15 incelendiğinde çocukların dinleme becerisinin diğer dil becerilerine göre daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Bu durum, çocukların Türkçe dinleme ortamlarından diğer becerilere oranla daha fazla yararlandığını göstermektedir.



Tablo 15 incelendiğinde okuma becerisine ilişkin düşük kodunun en yüksek frekans değerine (f= 15) sahip olduğu, iyi kodunun ikinci en yüksek frekans değerine (f=10) sahip olduğu, orta kodunun ise en az frekans değerine (f=9) sahip olduğu görülmektedir.

Düşük koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁: Okumakta zorlanıyorlar.

K₁₆: Tam beceremiyor bazı harfleri fransızca gibi okuyor.

İyi koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₉: Okuması çok güzel.

K₂₇: çok güzel ve seri halde okuyor.

Orta koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₃: İdare eder.

K₇: Normal seviyede.

Tablo 15 incelendiğinde konuşma becerisine ilişkin düşük kodunun en yüksek frekans değerine (f= 16) sahip olduğu, iyi kodunun ikinci en yüksek frekans değerine (f=14) sahip olduğu, orta kodunun ise en az frekans değerine (f=6) sahip olduğu görülmektedir.

Düşük koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₆: Kelime dağarcıkları çok gelişmediği için zorlanıyorlar.

K₂₉: Maalesef yetersiz ama onların hatası değil.

İyi koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁: Konuşmalarında bir sorun yok akıcı ve düzgün konuşuyorlar.

K₁₉: Kendini çok rahat ifade edebiliyor.

Orta koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁₆: Kendini anlatabiliyor ama tabi daha çok çalışması lazım.

Tablo 15 incelendiğinde yazma becerisine ilişkin düşük kodunun en yüksek frekans değerine (f= 17) sahip olduğu, iyi kodunun ikinci en yüksek frekans değerine (f=11) sahip olduğu, orta kodunun ise en az frekans değerine (f=7) sahip olduğu görülmektedir.

Düşük koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁: Yazmada zorlanıyorlar.

K₂₀: Çok zayıf maalesef.

İyi koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₂₄: Güzel.

K₃₀: İyi.

Orta koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₉: Yazması fena değil.

K₃₃: İdare eder.



Tablo 15 incelendiğinde dinleme becerisine ilişkin iyi kodunun en yüksek frekans değerine (f= 19) sahip olduğu, düşük kodunun ikinci en yüksek frekans değerine (f=8) sahip olduğu, orta kodunun ise en az frekans değerine (f=7) sahip olduğu görülmektedir.

İyi koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₁₁: Kendi ülkelerinin arayışındalar. Dinlemeye kabiliyetleri bu yönden yüksek.

K₃₄: Fransızca hikayelerden çok türkçe hikaye kitapları dinlemeyi severler.

Düşük koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₃: Yetersiz.

K₂₀: Çok zayıf.

Orta koduna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

K₅: İdare eder.

K₉: Normal.

2.15. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenir ve Kullanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Tablo 16’de çocukların Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelere yer verilmiştir.

Tablo 16. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Öğrenir ve Kullanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Kategoriler	f	%
Sorun yaşamıyor	7	20,59
Sözcük dağarcıklarının yetersiz olması	7	20,59
Fransız tümce yapısında Türkçe tümceler kurması	3	8,82
Fransız harfleriyle Türk harflerini karıştırması	3	8,82
Türkçeyi tercih etmemesi	2	5,88
Fransızca ve Türkçe iki dilli tümceler kurması	2	5,88
Türkçe pratik yapabilecekleri ortamların az olması	2	5,88
Türkçe cümle kurmada sorun yaşaması	1	2,94
Anlamada güçlük çekmesi	1	2,94
Türkçesi kötü olan Türk çocuklarla arkadaşlık kurması	1	2,94
Çeviri sorunu yaşaması	1	2,94
Kendini ifade edememesi	1	2,94
Öz güveninin eksik olması	1	2,94
İsteksizlik yaşaması	1	2,94
Türkçe dersinde disiplin sorunlarının olması	1	2,94
Toplam	34	100



Tablo 16 incelendiğinde katılımcıların sorun yaşamıyor (n=7, %=20,59), sözcük dağarcıklarının yetersiz olması (n=7, %=20,59), Fransız tümce yapısında Türkçe tümceler kurması (n=3, %=8,82), Fransız harfleriyle Türk harflerini karıştırmaması (n=3, %=8,82), Türkçeyi tercih etmemesi (n=2, %=5,88), Fransızca ve Türkçe iki dilli tümceler kurması (n=2, %=5,88), Türkçe pratik yapabilecekleri ortamların az olması (n=2, %=5,88), Türkçe cümle kurmada sorun yaşamaması (n=1, %=2,94), anlamada güçlük çekmesi (n=1, %=2,94), Türkçesi kötü olan Türk çocuklarla arkadaşlık kurması (n=1, %=2,94), çeviri sorunu yaşamaması (n=1, %=2,94), kendini ifade edememesi (n=1, %=2,94), öz güveninin eksik olması (n=1, %=2,94), isteksizlik yaşamaması (n=1, %=2,94), Türkçe dersinde disiplin sorunlarının olması (n=1, %=2,94) kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların sorun yaşamıyor kodunu oluşturması, anlamlı ve istendik bir bulgu olarak görülmektedir. Kelime hazinelerinin yetersiz olması ise çocukların kendilerini Fransızca ifade etmelerine neden olmaktadır. Nitekim çocukların Fransız tümce yapısında Türkçe tümceler kurması ve Fransız harfleriyle Türk harflerini karıştırmaması kodları da Fransızcanın Türkçeye olumsuz etkilerinden kaynaklanmaktadır.

Sorun yaşamıyor koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₇: Herhangi bir sorun yaşamıyoruz.

K₂₈: Türkçe öğrenirken sorun olmadı doğduğunda ilk duyduğu dil Türkçe olduğu için Fransızca öğrenirken daha çok sorun oldu.

Kelime hazinelerinin yetersiz olması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₅: Kelime bilgisi zayıf.

K₂₃: Bazı kelimeleri bulmakta zorlanabilirler.

Fransız tümce yapısında Türkçe tümceler kurması koduna ilişkin örnek katılımcı görüşü şöyledir:

K₁₉: Bazı kelimeleri sıralamada.

Fransız harfleriyle Türk harflerini karıştırmaması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₂: Harflerin değişik okunması durumu.

K₆: Türkçe yazıldığı gibi okuna bir dil olduğu için harfleri okurken farklı telafuz ediyorlar.

Türkçeyi tercih etmemesi koduna ilişkin örnek katılımcı görüşü şöyledir:

K₂₆: Konuşmuyor Türkçeyi.

Fransızca ve Türkçe iki dilli tümceler kurması koduna ilişkin örnek katılımcı görüşü şöyledir:

K₃₅: İki dili karışık olarak kullanıyor.

Türkçe pratik yapabilecekleri ortamların az olması koduna ilişkin katılımcı görüşüne örnek şöyledir:

K₁₂: Yeterince kullanmak için imkan olmadığını düşünüyorum.



2.16. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Yaşadıkları Ana Dili Öğrenme Sorunlarının Çözümüne İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tablo 17’de çocukların yaşadığı dil sorunlarının çözümüne yönelik katılımcı görüşlerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 17. Fransa’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Yaşadıkları Ana Dili Öğrenme Sorunlarının Çözümüne İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategoriler	f	%
Evde Türkçe iletişim ortamının sağlanması	6	19,35
Türkçe ders saatlerinin artırılması	6	19,35
Çocukların daha fazla Türkçe ders çalışması	4	12,90
Türkçe kitapların okutulması	3	9,68
Ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi	2	6,45
Daha nitelikli öğretmenlerin seçilmesi	2	6,45
Öğretmenlerin Fransa'daki Türklerden seçilmesi	1	3,23
Türkçe eğitim veren kurumların çoğaltılması	1	3,23
Türkçenin yoğun şekilde kullanılması	1	3,23
Dernek kurulması	1	3,23
Anaokulundan itibaren Türkçe derslerin verilmesi	1	3,23
Çocukların Türkçe etkinliklere katılması	1	3,23
Türkçe kompozisyon yazma yarışmalarının yapılması	1	3,23
Türkçe okuma atölyelerinin kurulması	1	3,23
Toplam	31	100

Tablo 17 incelendiğinde katılımcıların evde Türkçe iletişim ortamının sağlanması (n=6, %=19,35), Türkçe ders saatlerinin artırılması (n=6, %=19,35), çocukların daha fazla Türkçe ders çalışması (n=4, %=12,90), Türkçe kitapların okutulması (n=3, %=9,68), ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi (n=2, %=6,45), daha nitelikli öğretmenlerin seçilmesi (n=2, %=6,45), öğretmenlerin Fransa'daki Türklerden seçilmesi (n=1, %=3,23), Türkçe eğitim veren kurumların çoğaltılması (n=1, %=3,23), Türkçenin yoğun şekilde kullanılması (n=1, %=3,23), dernek kurulması (n=1, %=3,23), anaokulundan itibaren Türkçe derslerin verilmesi (n=1, %=3,23), çocukların Türkçe etkinliklere katılması (n=1, %=3,23), Türkçe kompozisyon yazma yarışmalarının yapılması (n=1, %=3,23), Türkçe okuma atölyelerinin kurulması (n=1, %=3,23) kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Evde Türkçe iletişim ortamının sağlanması görüşünün çokça söylenmesi, ana dilinde aile içi iletişimin önemi konusunda ailelerinin bilinçli olduğunu göstermektedir. Türkçe ders saatlerinin artırılması görüşü ise ailelerin ders saatlerinin yetersizliğinin farkında olduğuna işaret etmektedir. Bu iki çevresel öneriden sonra ailelerin bireysel olarak çocukların daha fazla Türkçe ders çalışması ve Türkçe kitap okumaları gerektiğini söylemesi de çocuklarının Türkçeye karşı daha fazla eğilim göstermelerini istediklerini göstermektedir. Öneriler incelendiğinde, öğretmenlerin Fransa'daki Türklerden seçilmesi önerisinin ise mümkün olmadığı görülmektedir çünkü öğretmenleri Türkiye kendi iç işleyişine göre belirlemekte ve aşamalı sınavlar sonucunda öğretmenleri yurt dışında görevlendirmektedir.



Evde Türkçe iletişim ortamının sağlanması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₁: Aile arasında daha çok Türkçe konuşmak...

K₉: Evde sadece Türkçe konuşmak.

Türkçe ders saatlerinin artırılması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₁₀: Türkçe derslerinin saatlarının artırılması ve bu derslerin hafta sonlarında yapılması.

K₃₁: Daha çok Türkçe ders almak.

Çocukların daha fazla Türkçe ders çalışması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₅: Daha sık ders ve pratik.

K₂₇: daha fazla kelime öğrenmesi lağzım.

Türkçe kitapların okutulması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₂₃: Kitap okumaları...

K₈:...İlginç Türkçe kitaplar temin etmelerini...öneririm.

Ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₁₄: ...tabi bide bizlerde iş düşüyor çocuklara türkçe'nin önemini öğretmemiz gerekiyo.

K₃₄: Daha fazla ilgilenmek.

Daha nitelikli öğretmenlerin seçilmesi koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₆: Toplum birleştirici öğretmenler.

2.17. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçeye Hâkimiyetlerini Kaybetmemeleri İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Tablo 18'de Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye hâkimiyetlerini kaybetmemeleri için katılımcı önerilerine, frekans dağılımlarına ve yüzdelerine yer verilmiştir.

Tablo 18. Fransa'da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçeye Hâkimiyetlerini Kaybetmemeleri İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategoriler	f	%
Türkçe ders saatlerinin artırılması	8	17,78
Ailelerin bilinçlendirilmesi	6	13,33
Türkçe öğretimine ilişkin dernek faaliyetlerinin desteklenmesi	4	8,89
Türkçe kitap okuma alışkanlığının kazandırılması	3	6,67
Türkçe etkinliklerin yapılması	3	6,67
Çocukların düzenli olarak Türkiye'ye ziyarete gitmesi	2	4,44
Gurbetçi psikolojisinden anlayan öğretmenlerin seçilmesi	2	4,44
Türkçenin aile içinde yaygın olarak kullanılması	2	4,44



Derslerin okulda verilmesi	2	4,44
Sosyal medyada Türkçe içeriklerin kullanılması	2	4,44
Kendilerini Türkçe ifade etmelerinin sağlanması	2	4,44
Ortaokuldan sonra da Türkçe derslerinin devam etmesi	1	2,22
Eğitim Ataşeliklerinin ailelere seminer vermesi	1	2,22
Türkçeyi eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması	1	2,22
Rol model olabilecek iki dilli Türklerin çocuklara tanıtılması	1	2,22
Sesli öyküler dinletilmesi	1	2,22
Türkçe filmlerin izletilmesi	1	2,22
Türkçe özel derslerin verilmesi	1	2,22
Çocukların Türkçeye düzenli çalışması	1	2,22
Ailelerin Türk kimliğini ve kültürünü kaybetmemelerinin sağlanması	1	2,22
Toplam	45	100

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların Türkçe ders saatlerinin arttırılması (n=8, %=17,78), ailelerin bilinçlendirilmesi (n=6, %=13,33), Türkçe öğretimine ilişkin dernek faaliyetlerinin desteklenmesi (n=4, %=8,89), Türkçe kitap okuma alışkanlığının kazandırılması (n=3, %=6,67), Türkçe etkinliklerin yapılması (n=3, %=6,67), çocukların düzenli olarak Türkiye'ye ziyarete gitmesi (n=2, %=4,44), gurbetçi psikolojisinden anlayan öğretmenlerin seçilmesi (n=2, %=4,44), Türkçenin aile içinde yaygın olarak kullanılması (n=2, %=4,44), derslerin okulda verilmesi (n=2, %=4,44), sosyal medyada Türkçe içeriklerin kullanılması (n=2, %=4,44), kendilerini Türkçe ifade etmelerinin sağlanması (n=2, %=4,44), ortaokuldan sonra da Türkçe derslerinin devam etmesi (n=1, %=2,22), Eğitim Ataşeliklerinin ailelere seminer vermesi (n=1, %=2,22), Türkçeyi eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması (n=1, %=2,22), rol model olabilecek iki dilli Türklerin çocuklara tanıtılması (n=1, %=2,22), sesli öyküler dinletilmesi (n=1, %=2,22), Türkçe filmlerin izletilmesi (n=1, %=2,22), Türkçe özel derslerin verilmesi (n=1, %=2,22), çocukların Türkçeye düzenli çalışması (n=1, %=2,22), ailelerin Türk kimliğini ve kültürünü kaybetmemelerinin sağlanması (n=1, %=2,22) kodlarını oluşturduğu görülmektedir. Daha önce dil sorunlarının çözümünde Türkçe ders saatlerinin arttırılması önerisini sunan katılımcıların, çocukların Türkçeye hâkimiyeti için de bu öneriyi yinelemesi ders saati sorunun çözülmesi gereken ciddi bir problem alanı olduğunu göstermektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi bulgusu ise ailenin ana dili öğretimindeki önemli konumunu perçinler niteliktedir. Ayrıca aileler Türkçe öğretimine ilişkin dernek faaliyetlerinin desteklenmesi önerisiyle de Türkçe eğitim veren merkezlerin çoğaltılmasını hedeflemektedir.

Türkçe ders saatlerinin arttırılması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₅: Okullarda ders saatlerinde artış.

K₁₃: Okullarda türkçe biraz daha fazla olabilir.

Ailelerin bilinçlendirilmesi koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₆: Eğitim ailede başlar öncelikle aileleri bilinçlendirmek lazım...

K₃₀: Herşey anne ve babadan bitiyor.

Türkçe öğretimine ilişkin dernek faaliyetlerinin desteklenmesi koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:



K₁₂: Bence dernek kurulmalı.

K₁₈: Türk derneklerine maddi ve manevi destek okutulan çocuk sayısı kadar.

Türkçe kitap okuma alışkanlığının kazandırılması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₁₅: ...bol bol Türkçe kitap okuyabilirler.

K₃₃: ...türkçe kitap okuma dersi verilir.

Türkçe etkinliklerin yapılması koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₄: ...destek türkçe aktiviteler.

K₁₀: Türkçe eğlenceli aktiviteler.

Çocukların düzenli olarak Türkiye'ye ziyarete gitmesi koduna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

K₂₇: Her sene türkiyeye gitmesi lağzım.

K₃₂: ...Türkiye ye mümkün olduğunca gidilmeli...

Gurbetçi psikolojisinden anlayan öğretmenlerin seçilmesi koduna ilişkin örnek katılımcı görüşü şöyledir:

K₃₅: avrupada yasayan Türk vatandaşlarla iletişimi kolay sağlayacak öğretmenlerin gönderilmesi gerekiyor... olumsuz örneklere engel olmak için yurt dışına gidecek olan öğretmenlerin seçiminde azami dikkat gösterilmesi gerekiyor.

Türkçenin aile içinde yaygın olarak kullanılması koduna ilişkin katılımcı görüşüne örnek şöyledir:

K₇: Bence aile içinde ve evin içinde Türkçe devamlı kullanılmalıdır.

Derslerin okulda verilmesi koduna ilişkin katılımcı görüşüne örnek şöyledir:

K₁₁: Dershaneler açılmalı acil. Cami dışında!

Sosyal medyada Türkçe içeriklerin kullanılması koduna ilişkin katılımcı görüşüne örnek şöyledir:

K₈: Çocuklar sanırım şu anda en fazla sosyal medyada zaman geçirdiği için, oldukça zengin, interaktif Türkçe sosyal medya siteleri yararlı olabilir.

Kendilerini Türkçe ifade etmelerinin sağlanması koduna ilişkin katılımcı görüşüne örnek şöyledir:

K₂₈: Kendilerini okul dışında Türkçe ifade etmeleri istenmeli.

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelendiği araştırmada 35 katılımcının görüşleri incelenmiştir. Araştırmada Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının (n=31, %88,57) aile içinde ilk olarak Türkçe konuştuğu belirlenmiştir. Özerol (2016) da Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü dersine ilişkin veli görüşlerini incelediği çalışmasında, 50 katılımcıdan 27'sinin (%54) çocuklarının aile içinde ilk olarak Türkçe konuştuğunu belirlemiştir. Elde edilen bu sonuçlar, Fransa'da yaşayan Türk ailelerin çocuklarıyla ilk olarak ana dilinde iletişime geçtiğini ve ana dili eğitiminin temelini atıldığını göstermektedir. Ancak araştırmada katılımcılara çocuklarının en iyi



konuştuğu ve anladığı dile ilişkin görüşler sorulduğunda çoğunun (n=24, %=68,57) Fransızca yanıtını vermesi, çocukların ana dili gelişiminde istenen düzeye varamadığını göstermiştir. Şengül'e (2020) göre Fransa'da yaşayan Türk çocukları, okullaşma çağına gelene kadar evde ilk dil olarak Türkçeyi edinmekte; okullaşma ile Fransızca'yı da öğrenmeye başlamaktadır. Ancak sosyal çevre dilinin zamanla daha sık kullanılması nedeniyle Fransızcanın Türkçe dil becerilerine fark attığını belirtmiştir. Bu soruna yönelik yurt dışında yaşayan Türklerin ev içinde Türkçenin doğru ve zengin bir şekilde kullanımına önem vermesi ile birlikte çocuklarının anaokullarında Türkçe öğretimi çalışmalarına katılmaları sağlanmalıdır.

Bireyin ana dili gelişimi ile birlikte öz kültürüne yönelik benlik algısı hem kişisel gelişim açısından hem de gelecek nesillerin oluşumu açısından büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmada Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının kültürel benlik tanımlamalarına ilişkin ebeveyn görüşleri de incelenmiştir. Katılımcıların çoğu (n=27, %77,14), çocuklarının kültürel benliğini "Türk" olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Akıncı (2014), Fransa'da yaşayan Türklerin etnik ve dinî algılarının öz kültüre dayandığını; ikinci kuşak Türk göçmenler arasında dinî kimlik algısının güçlü olduğunu tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, çocukların millî benliklerini koruduğunu göstermekle birlikte Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ana dili gelişimlerine hassasiyetle yaklaşılması gerektiğini de göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların çoğunun (n=20, %57,14) çocuklarıyla Türkçe iletişime geçtiği; bir kısmının (n=11, %31,43) Fransızca iletişime geçtiği; birkaçının da (n=4, %11,43) her iki dilde iletişime geçtiği belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Özerol (2016), Fransa'da yaşayan Türklerin çocuklarıyla çoğunlukla Türkçe iletişime geçtiğini; Yıldız da (2012) Almanya'da yaşayan Türklerin çocuklarıyla çoğunlukla Türkçe iletişime geçtiğini tespit etmiştir.

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının ebeveynleriyle iletişim kurmada tercih ettikleri dil incelendiğinde, çocukların tercihlerinin ebeveyn tercihlerinden farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların 22'sinin (%=62,86) ebeveynleriyle iletişimde Fransızca'yı, 12'sinin (%=34,29) Türkçeyi, 1'inin (%=2,86) ise hem Türkçeyi hem de Fransızca'yı tercih ettiği görülmektedir. Yıldız (2012), Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının genelinin kendi aralarında Almanca ve Türkçe-Almanca karma konuştuğunu tespit etmiştir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe yerine Fransızca'yı tercih etme nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde bunların; sosyal çevredeki dilin Fransızca olması (n=11, %=29,73), Fransızcanın daha kolay gelmesi (n=9, %=24,32), Türkçeyi yeterince bilmemesi (n=6, %=16,22), ailenin Türk dili ve kültüründen uzaklaşması (n=6, %=16,22), arkadaşlarıyla iletişim kurması (n=2, %=5,41), çocuğun daha çok okulda vakit geçirmesi (n=2, %=5,41), ailesi tarafından daha iyi anlaşılabilmesi (n=1, %=2,70) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Akıncı ve Yağmur (2016) ise Fransa'da Türk gençlerinin aileleriyle konuşurken Türkçe konuştukları; kardeşleri ve arkadaşları ile konuşurken Fransızca'yı daha fazla kullandıkları ve aileleriyle etkileşim dışında gençler için Fransızcanın daha baskın dil olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bulgular, çocukların dil tercihlerinde sosyal çevrenin ve ailenin oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmada katılımcılar, çocuklarının günlük hayatta Türkçeyi az (n=14, %=41,18), orta (n=11, %=32,35) ve çok (n=9, %=26,47) sıklıkta kullandıklarını belirtmişlerdir. Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının okul çağına gelmeden önce ana dillerinde yeterli bir gelişim gösterebilmesi, ev dili olarak ebeveynlerinin Türkçe konuşmayı tercih etmesine bağlıdır. İletişim karşılıklı bir süreç olduğundan ailelerin tercih ettiği iletişim dili, çocuklar için



de anlamlı ve işlevsel olan kanal olacaktır. Bu bakımdan Türkçe dil becerilerinin sosyal çevre dili olan Fransızcayla birlikte eş yönde gelişebilmesi, ilk olarak, evde çocukla kurulan iletişimde Türkçenin tercih edilmesine bağlıdır.

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin katılımcı önerileri incelendiğinde; Türkçe kitap okuma (n=12, %=30,77), Türkçe TV, dizi ve film seyretme (n=8, %=20,51), ailede Türkçe konuşma (n=7, %=17,95), Türkiye'ye ziyarete gitme (n=3, %=7,65), Türkçe etkinlikler yapma (n=3, %=7,69), Türklerin bulunduğu ortamlarda bulunma (n=2, %=5,13), Türkçe eğitim veren merkezleri çoğaltma (n=2, %=5,13), dernek kurma (n=1, %=2,56), Türkçe tarih dersleri verme (n=1, %=2,56) görüşleri elde edilmiştir. Akıncı (2008), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Fransızca yayın yapan TV kanallarındansa Türkçe TV kanallarını daha çok izlediğini tespit etmiştir. Özerol (2016) ise Fransa'da yaşayan Türklerin, çocuklarının Türkçeyi daha iyi öğrenebilmesi için Türkçe TV izletmek, evde Türkçe konuşmak, tatilde Türkiye'ye gitmek, Türkiye'deki akrabalar ile iletişim kurmak, radyo, müzik dinlemek, kitap, gazete okumak, Türkçe oyunlar oynatmak, sosyal faaliyetlere katılmak, derneklere göndermek, interneti kullanmak ve Türkçe özel ders aldırarak yanıtlarını verdiğini belirlemiştir. Yıldız (2012) da Almanya örneğinde yaptığı çalışmada ebeveynlerin çocuklarının Türkçe dil gelişimlerine yönelik; bir kısmının okul dışında hiçbir şey yapmadığını, diğer ebeveynlerin ise kitap / gazete okumasını sağladığını, evde Türkçe konuştuklarını, Türk TV izlettiklerini, Türkçe özel ders aldıklarını, sosyal faaliyetlere katılmasını sağladığını (tiyatro, sinema, müze), Türkçe radyo ve müzik dinlediklerini, interneti Türkçe kullandıklarını, camiye / derneğe gönderdiğini, Türkiye'deki akrabalarla iletişim kurduklarını (mektup, telefon...), Türkçe oyunlar oynadıklarını ve tatilde Türkiye'ye gittiklerini belirlemiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar ile alanyazında belirtilen sonuçlar karşılaştırıldığında, yurt dışında yaşayan Türklerin çocuklarının Türkçe gelişimleri için en sık Türkçe kitap okuma, Türkçe televizyon, dizi ve film seyretme, ailede Türkçe konuşma ve Türkiye'yi ziyarete gitme etkinliklerini gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öneriler incelendiğinde, dilin okuma, dinleme / izleme, konuşma becerilerine ve kültürel etkinliklere önem verildiği görülmektedir.

Fransa'da yaşayan Türklerin akademik başarıda iki dilli olmanın belirleyiciliğine dair görüşleri incelendiğinde katılımcıların olumlu (n=24, %72,73) ve olumsuz (n=9, %27,27) yönde görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun iki dilli olmanın akademik başarıda olumlu etkisinin olmasını düşünmesi, Fransa'da iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminin geleceği için oldukça anlamlı bir veri sağlamaktadır.

Araştırmada, COVID-19 pandemi sürecinde çocukların Türkçe derslerine katılımlarına ilişkin görüşler incelendiğinde katılımcılar, olumsuz (n=24, %85,71) ve olumlu (n=4, %14,29) yönde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, pandemi sürecinde Türkçe öğretiminin olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Fransa'daki Türklerin yoğunluğunun az olduğu bölgelere öğretmen görevlendirmesi yapılamamaktadır. Nitekim araştırmaya katılan katılımcıların dörtte biri çocuklarının Türkçe dersine hiç katılmadığını ifade etmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılması için özellikle pandemi sürecinde yaygınlaşan uzaktan eğitim faaliyetlerinin iyileştirilerek devreye sokulması sağlanabilir.

Fransa'da yaşayan Türklerin, çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemedeki amaçlarına ilişkin görüşler incelendiğinde katılımcıların; Türk kimliğini unutmaması (n=13, %=30,95), ana dili olması (n=11, %=26,19), Türk kültürünü unutmaması (n=10, %=23,81), ailesiyle daha iyi iletişim kurabilmesi (n=2, %=4,76), vatanına hizmet edebilmesi (n=2, %=4,76), daha donanımlı



olması (n=2, %=4,76), Fransızca'yı daha iyi öğrenmesi (n=1, %=2,38), ana vatanına döndüğünde uyum sorunu yaşamaması (n=1, %=2,38) amaçlarını taşıdıkları görülmektedir. Benzer bir şekilde Oksal ve Güner'in (2007) Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik veli ve öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmada ebeveynler, çocuklarının Türk kültürünü tanıyıp benimsemeleri için Türkçe ve Türk Kültürü dersini aldıklarını ifade etmişlerdir. Çelik'in (2018) İsveç'te yaptığı çalışmada da ailelerin çocuklarının kültürünü öğrenmesi ya da kaybetmemesi amacını taşıdığı belirtilmiştir. Yıldız (2012), Almanya'da yaşayan Türklerin çocuklarının Türkçe öğrenme amaçlarını; kendi ana dilini, kültürünü ve tarihini tanıması, Türkçe ve Almancayı karıştırmaması, ileride zorluk çekmemesi, ana dili eğitiminin diğer dillerin öğrenilmesi için şart olması mesleki hayatında faydalı olması, kişisel gelişimi sağlaması ve ileride Türkiye'ye dönme ihtimali olması şeklinde tespit etmiştir. Sonuçlardan hareketle yurt dışındaki ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemedeki amaçlarının oldukça benzer olduğu genellemesine varılabilir.

Fransa'da yaşayan Türklerin Türkçe ve Türk Kültürü dersi saatlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların "yetersiz" (n=21, %65,63) ve "Türkçe ve Türk Kültürü dersi almıyor" (n=8, %25) yanıtını verdikleri görülmektedir. Benzer bir şekilde Özerol (2016), araştırmasında velilerin, Türkçe ve Türk Kültürü ders saatlerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Çocukların Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde ana dili öğretiminin niteliği oldukça önemli bir konudur. Araştırma bulgularımızda Türkçe eğitim veren merkezlerin sayısının ve Türkçe ve Türk Kültürü ders saatlerinin azlığı, ciddi sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Güler-Arı'nın (2015) Fransa'da yaptığı çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Aileler çocuklarının Türkçeyi öğrenirken karşılaştığı en büyük sıkıntının Türkçe ders saatlerinin yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Belet (2009), Norveç'te gerçekleştirdiği çalışmada "Türkçe derslerin süre ve içerikleri yetersiz" bulgusuna ulaşmıştır. Bu anlamda hem Türkçe eğitim veren merkezlerin hem de Türkçe ve Türk Kültürü ders saatlerinin sayısının artırılması ve ders içeriklerine nitelik kazandırılması gerekmektedir. Eğer mevcut durum devam ederse çocukların ana dillerine ve öz kültürlerine yabancılaşması kaçınılmazdır. Araştırma sonuçlarından hareketle Türkçe ders saati azlığının yurt dışındaki Türk çocukları için genel bir sorun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının sözcük dağarcıklarına ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların çoğu (n=26, %83,87) çocuklarının sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Akıncı ve Yağmur (2016) araştırmalarında sözcük dağarcıkları açısından nesiller arası önemli bir farklılığın olduğunu ifade etmişlerdir.

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dört dil becerisindeki yeterliğe ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde çocuklarını, okumaya ilişkin düşük (n=15, %44,12) yeterlikte değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Akıncı (2008), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe tek dilli ve Fransızca tek dillilere göre daha az basılı yayınları okuduklarını tespit etmiştir. İki dilli Türk çocuklarının okuma becerilerinde gelişim sağlayabilmesi için kitap okuma alışkanlığını kazanmaları gerekmektedir. Katılımcıların, çocuklarını konuşmaya (n=16, %44,44) ilişkin de düşük yeterlikte değerlendirdikleri belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Aarssen, Akıncı ve Yağmur (2001), Fransızca-Türkçe iki dillilerin, bağlaçlarla bir araya getirilen karmaşık cümleleri tek dilli akranlarından çok daha az kullandıklarını tespit etmiştir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının dört dil becerisindeki yeterliğe ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde çocuklarını yazmaya ilişkin düşük (n=17, %48,57) yeterlikte değerlendirdikleri



tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Halitoğlu (2021), Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yazılı ürünlerinde; ünlü uyumu, Türkçe sessiz harflerin yazımı, harf atlama, iyelik eklerinin kullanımı, özne fiil uyumsuzluğu, gibi pek çok hata tespit etmiştir. Katılımcıların, çocuklarını dinlemeye ilişkin iyi (n=19, %55,88) yeterlikte değerlendirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular katılımcıların çocuklarının diğer becerilere oranla Türkçe dinleme ortamlarından daha fazla yararlandığını düşündüklerini göstermektedir.

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenir ve kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar, iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenir ve kullanırken yaşadıkları sorunları; sözcük dağarcıklarının yetersiz olması (n=7, %=20,59), Fransız tümce yapısında Türkçe tümceler kurması (n=3, %=8,82), Fransız harfleriyle Türk harflerini karıştırması (n=3, %=8,82), Türkçeyi tercih etmemesi (n=2, %=5,88), Fransızca ve Türkçe iki dilli tümceler kurması (n=2, %=5,88), Türkçe pratik yapabilecekleri ortamların az olması (n=2, %=5,88), Türkçe cümle kurmada sorun yaşaması (n=1, %=2,94), anlamada güçlük çekmesi (n=1, %=2,94), Türkçesi kötü olan Türk çocuklarla arkadaşlık kurması (n=1, %=2,94), çeviri sorunu yaşaması (n=1, %=2,94), kendini ifade edememesi (n=1, %=2,94), öz güveninin eksik olması (n=1, %=2,94), isteksizlik yaşaması (n=1, %=2,94), Türkçe dersinde disiplin sorunlarının olması (n=1, %=2,94) şeklinde sıralamıştır. Katılımcıların bir kısmı ise (n=7, %=20,59), çocuklarının Türkçe öğrenir ve kullanırken sorun yaşamadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Özerol (2016), Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları; kelime hazinesi eksikliği, Türkçe yazma, anlama, dilbilgisi eksikliği, iki dili karışık konuşma, Türk alfabesine hâkim olmama, telaffuz sorunu, pratik yapma sorunu, öğrendiklerini kullanmama ve uygulayamama, özgüven eksikliği olarak belirlemiştir. Yıldız (2012), Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları; iki dili karışık konuşma, Türk alfabesine hâkim olmama, kelime hazinelerindeki yetersizlik, yetersiz eğitim alma, telaffuz sorunu, Türkçe yazma, anlama ve dilbilgisinde yetersiz olma, velilerin ilgisiz olması, Türkçeyi önemsiz bulma ve pratik yapma olanaklarının az olması şeklinde belirlemiştir.

Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının yaşadıkları ana dili öğrenme sorunlarının çözümüne ilişkin ebeveyn görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar sorunların çözümüne ilişkin; evde Türkçe iletişim ortamının sağlanması (n=6, %=19,35), Türkçe ders saatlerinin artırılması (n=6, %=19,35), çocukların daha fazla Türkçe ders çalışması (n=4, %=12,90), Türkçe kitapların okutulması (n=3, %=9,68), ailelerin çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesi (n=2, %=6,45), daha nitelikli öğretmenlerin seçilmesi (n=2, %=6,45), öğretmenlerin Fransa'daki Türklerden seçilmesi (n=1, %=3,23), Türkçe eğitim veren kurumların çoğaltılması (n=1, %=3,23), Türkçenin yoğun şekilde kullanılması (n=1, %=3,23), dernek kurulması (n=1, %=3,23), anaokulundan itibaren Türkçe derslerin verilmesi (n=1, %=3,23), çocukların Türkçe etkinliklere katılması (n=1, %=3,23), Türkçe kompozisyon yazma yarışmalarının yapılması (n=1, %=3,23), Türkçe okuma atölyelerinin kurulması (n=1, %=3,23) yanıtlarını verdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara benzer olarak Özerol (2016) çözüm önerilerinin Türkçe konuşmak, Türkçe derslerin zorunlu olması, Türkçe kitap okumak, lisede eğitimin devam etmesi, Avrupa'daki Türkçe öğrenen çocuklara özel kitaplar vb. hazırlanması, çocukların bilinçlendirilmesi, Türkçe derslerinin daha sistemli olması, daha çok öğretmenin gelmesi, Türkiye'nin daha fazla ziyaret edilmesi, Türkçe eğitiminin anaokulu döneminde başlaması, Türk tarih ve coğrafyasına derste ağırlık verilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi ve internetin Türkçe kullanılması şeklinde sıralandığını ifade etmiştir.



Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye hâkimiyetlerini kaybetmemeleri için katılımcı önerileri incelendiğinde katılımcıların Türkçe ders saatlerinin arttırılması (n=8, %=17,78), ailelerin bilinçlendirilmesi (n=6, %=13,33), Türkçe öğretimine ilişkin dernek faaliyetlerinin desteklenmesi (n=4, %=8,89), Türkçe kitap okuma alışkanlığının kazandırılması (n=3, %=6,67), Türkçe etkinliklerin yapılması (n=3, %=6,67), çocukların düzenli olarak Türkiye'ye ziyarete gitmesi (n=2, %=4,44), gurbetçi psikolojisinden anlayan öğretmenlerin seçilmesi (n=2, %=4,44), Türkçenin aile içinde yaygın olarak kullanılması (n=2, %=4,44), derslerin okulda verilmesi (n=2, %=4,44), sosyal medyada Türkçe içeriklerin kullanılması (n=2, %=4,44), kendilerini Türkçe ifade etmelerinin sağlanması (n=2, %=4,44), ortaokuldan sonra da Türkçe derslerinin devam etmesi (n=1, %=2,22), Eğitim Ataşeliklerinin ailelere seminer vermesi (n=1, %=2,22), Türkçeyi eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması (n=1, %=2,22), rol model olabilecek iki dilli Türklerin çocuklara tanıtılması (n=1, %=2,22), sesli öyküler dinletilmesi (n=1, %=2,22), Türkçe filmlerin izletilmesi (n=1, %=2,22), Türkçe özel derslerin verilmesi (n=1, %=2,22), çocukların Türkçeye düzenli çalışması (n=1, %=2,22), ailelerin Türk kimliğini ve kültürünü kaybetmemelerinin sağlanması (n=1, %=2,22) görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Daha önce dil sorunlarının çözümünde Türkçe ders saatlerinin arttırılması önerisini sunan katılımcıların, çocukların Türkçeye hâkimiyeti için de bu öneriyi yinelemesi ders saati sorunun çözülmesi gereken ciddi bir problem alanı olduğunu göstermektedir. Ailelerin bilinçlendirilmesi bulgusu ise ailenin ana dili öğretimindeki önemli konumunu perçinler niteliktedir. Ayrıca aileler Türkçe öğretimine ilişkin dernek faaliyetlerinin desteklenmesi önerisiyle de Türkçe eğitim veren merkezlerin çoğaltılmasını hedeflemektedir.

Kaynaklar

- Aarssen, J., Akıncı, M. A., & Yağmur, K. (2001). Development of clause linkage in narratives: A comparison of Turkish children in Australia, France, the Netherlands and Turkey. In *Research on Child Language Acquisition: Proceedings of the 8th Conference of the International Association for the Study of Child Language*, 41-56.
- 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.
- Akıncı, M. A. (2008). Language use and biliteracy practices of Turkish-speaking children and adolescents in France. *Multilingualism and Identities across Contexts: Cross-disciplinary perspectives on Turkish-speaking youth in Europe*. Eds. Vally Lytra and Jens Normann Jørgensen. Copenhagen: University of Copenhagen Press (Copenhagen Studies in Bilingualism, 45). 85-108.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerinin etnik ve dinî kimlik algıları. *Bilig*, 70, 29-58.
- Akıncı, M. A. ve Yağmur, K. (2016). Fransa'daki Türk göçmenlerin dili kullanımı ve dile yönelik tutumları ve onların öznel etnik-dilsel canlılık algıları. *Turkophone*, 2(2), 1-10.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.



- 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.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2018). İki dillilik bağlamında Suriyeliler üzerinde Türkçenin etkisi. *Yeni Türkiye, Yeni Türk Dili Özel Sayısı-II*, 100, 346-352.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt and Company.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2007). Avrupa ülkelerinin azınlık politikalarında Türkçe anadil eğitiminin konumu "İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri". *Turkish Studies*, 2(3), 159-172.
- Çelik, N. (2018). *Türk kökenli öğrencilere yönelik İsveç'te verilen ana dili eğitimine dair öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Güler-Arı, T. (2015). *İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne bölgesi-Fransa örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gül-Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların dil kazanımların dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Halitoğlu, V. (2021). Determination of the writing errors of bilingual Turkish students in France (Example of Lyon). *Participatory Educational Research*, 8(4), 297-320.
- Haugen, E. (1953). *Bilingualism in the Americas, montgomery*. AL: University of Alabama Press.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- Kerimoğlu, C. (2019). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oksaar, E. (1992). Intercultural communication in multilingual settings. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 3-16.
- 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*, 5(4), 73-84.
- Özerol, G. (2016). Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile ilgili veli görüş ve beklentileri (Fransa / Nancy örneği). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 55-67.
- Sarı, M. (1995). *Der einfluss der zweitsprache (Deutsch) auf die sprachentwicklung Turkischer gasterbeiterkinder*. Peter Lang.



- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- 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 / Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şengül, K. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğretimiyle ilgili sorunları. İçinde C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Editörler), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları*, 503-520. Ankara: Eğiten Kitap.
- TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu (2010). *Fransa raporu*.
- TDK (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uyar, G. (2012). İkidillilik (bilingualism). *Dilim Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, 9, 21-25.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: The Linguistic Circle of New York.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242.

Extended Abstract

While bilingualism has long been seen as equally skillful use of two languages, today it is seen that there is no single definition of bilingualism when viewed as a concept. The reason for this is the diversification and differentiation of the definitions of bilingualism with the increase in bilingualism researches theoretically and experimentally in the twentieth century. Underlying this situation lies the perspectives and approaches of the authors towards the phenomenon of bilingualism. “The age of the individual, the country where he was born and raised, the duration of exposure to two languages, his proficiency in two languages, the way, and conditions of acquiring two languages” are some of the factors that lead to the differentiation of the definition of bilingualism. Bilingualism can most commonly be defined as “the ability to use more than one language”.

Turks in France face various problems in their mother tongue education. It is seen that some of these problems are caused by the Turks themselves, and some of them are caused by the French language education policies. “Our citizens who immigrated to France are not sufficiently interested in the education of their children and do not communicate with the school as a participant. Even successful and talented Turkish children are directed to vocational schools. It is also seen that the view that Turkish youth is prevented from getting a higher education is common among Turks” (TBMM France Report, 2010, p.4). As Yağmur stated, “France is the only country in Western Europe that officially implements an assimilation policy. The French state sees every individual who speaks French and has a legal residence permit as a citizen and foresees the integration of every individual from different backgrounds with the French society by accepting the French language and value judgments” (Yağmur, 2010, p.223). Considering that one of the most important resistances to assimilation is mother tongue education, it is certain that mother tongue education is very important in order to prevent



language and culture loss. However, at this point, the participatory attitude that does not enroll their children in the Turkish and Turkish Culture course or does not enroll their children in the course, negatively affects the mother tongue education of Turkish children.

This study, it is aimed to reveal the parents' views on learning and using the mother tongue Turkish of bilingual Turkish children living in France, since the attitudes of the families are quite decisive in learning the mother tongue and community language. The qualitative research method was adopted in the study. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the research data collected electronically with a structured interview form from the participants. The views of 35 participants were examined in the study, in which parental views on learning and using the Turkish language of bilingual Turkish children living in France were examined. As a result of the research, it was found that Turkish families living in France first communicate with their children in their mother tongue; however, it was determined that the language that children speak/understand best is French. Bilingual Turkish children living in France; It has been determined that the children prefer to speak French and use Turkish less frequently in daily life for reasons such as the social environment being French, the French being easier, not knowing Turkish enough, and the family's distance from the Turkish language and culture. Along with the development of the individual's mother tongue, the self-perception of his own culture is of great importance both in terms of personal development and the formation of future generations. In this context, parental views on cultural self-definitions of bilingual Turkish children living in France were also examined in the study. Most of the participants (n=27, 77.14%) stated that they consider their children's cultural identity as "Turkish". Similarly, Akıncı (2014) states that ethnic and religious perceptions of Turks living in France are based on their own culture; determined that the perception of religious identity is strong among the second-generation Turkish immigrants. These results show that the children protect their national identity, but also show that the mother tongue development of bilingual Turkish children living in France should be approached sensitively. Participants stated that their participation in Turkish lessons in France has changed negatively during the COVID-19 pandemic; They reported that Turkish and Turkish Culture course hours were insufficient. It has been determined that bilingual Turkish children living in France have problems due to insufficient vocabulary, constructing Turkish sentences according to the French syntax, mixing French and Turkish letters, and forming mixed French-Turkish sentences. Regarding the solution of language problems experienced by children, they suggested increasing the hours of Turkish lessons, teaching Turkish books, and choosing teachers from Turks in France.

