

Öğretmen Görüşlerine Göre Viyana'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri¹

Feyza Firdevs ALDEMİR²

Talat AYTAN³

Özet

Bu araştırmada Avusturya/Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerileri, söz varlıkları ve dil bilgisi durumları ile Viyana'da Türkçe öğretiminin niteliklerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada yöntem olarak olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak, STK'lerde görev yapan ve derslerini Türkçe işleyen 9 öğretmenden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak "yapılandırılmış görüşme" kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile incelenmiş, oluşturulan temalar betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerilerinde yazma becerisi, en sıkıntılı beceri olarak tespit edilmiştir. Konuşma becerisinde en çok "kod aktarımı"na rastlanmıştır. Konuşmada yöresel ağız ve Almanca aksan da sık karşılaşılan sorunlardandır. Dinleme becerisinde ise çocukların, genelde dinlediklerini anlamadıkları dile getirilmektedir. Okuma becerisinde çocuklar genelde okumaya yeni geçmiş gibi yavaş ve heceleyerek okumaktadır. Dil becerilerinde ortak görülen durum "yerel dilin etkisi"dir. Çocukların sınırlı söz varlığı, dil becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Özellikle mecaz ifadeler, deyim ve atasözleri söz varlıklarında çok az yer bulmakta ve anlaşılmamaktadır. Dil bilgisi konusunda genel olarak yapılan hatalar, yerel dilin etkisinden kaynaklanmaktadır. Almanca harflerle ve Almanca dil bilgisine göre cümle kurma bunlara en bariz örnektir. Katılımcılardan alınan verilere göre bu sıkıntıların ardındaki nedenler; Avusturya/Viyana'da ana dili ve Türkçe eğitiminin nitelikleri; aile, çevre, öğretmen ve STK'lerin bu durum karşısındaki tavır ve tutumları olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Avusturya'da Türkçe Eğitimi
Dil Becerileri
Dil Bilgisi
Söz Varlığı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.05.2022

Kabul Tarihi: 27.06.2022

Elektronik Yayın Tarihi: 29.06.2022

DOI: 11.11111/ted.xx

¹Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanmış aynı isimli tezden üretilmiştir.

²Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü; feyzafirdevs@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0137-726X

³Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü; talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9778-8970

Problems of Turkish Teaching in Vienna According to Teacher's Opinions and Solution Suggestions

Feyza Firdevs ALDEMİR¹Talat AYTAN²

Abstract

In this study, it was aimed to determine the Turkish language skills, vocabulary and grammar of Turkish children living in Austria/Vienna and the qualifications of Turkish teaching in Vienna. Phenomenology was used as a method in the research. The research group was formed by using criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, from 9 teachers who work in NGOs and teach their lessons in Turkish. "Structured interview" was used as a data collection tool. The collected data were analyzed by content analysis, and the themes created were interpreted by descriptive analysis. According to the data obtained from the participants, writing skill in Turkish language skills of Turkish children living in Vienna was determined as the most difficult skill. "Code transfer" was found the most in speaking skill. Local dialect and German accent are also common problems in speaking. In the listening skill, it is said that children generally do not understand what they are listening to. In the reading skill, children generally read slowly and spelled as if they had just started reading. The common situation in language skills is the "influence of the local language". Children's limited vocabulary also negatively affects their language skills. Especially metaphorical expressions, idioms and proverbs find little place in the vocabulary and are not understood. Errors in grammar in general are due to the influence of the local language. Making sentences with German letters and German grammar are the most obvious examples. According to the data obtained from the participants, the reasons behind these problems are; Qualifications of mother tongue and Turkish education in Austria/Vienna; attitudes and attitudes of family, environment, trainers and NGOs against this situation.

Keywords

Teaching Turkish Language in
Austria
Language skills
Grammar
Vocabulary

About Article

Sending Date: 28.05.2022
Acceptance Date: 27.06.2022
Electronic Issue Date: 29.06.2022

DOI: 11.1111/ted.xx

GİRİŞ

Göstergelerden oluşan ve insanlar arası iletişimi sağlayan bir anlaşma aracı olan dil (Kıran, 1996, 26), TDK'de "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan" olarak tanımlanmaktadır. İnsanın doğduğu andan itibaren duyduğu ana dili ise kişinin ilk edindiği ve iletişim sağlamak için kullandığı ilk dildir (Oruç, 2016, 314). Porzig (1986, 6) hayat boyunca farklı diller kullanılsa dahi sadece bir tanesinin özel bir yere sahip olduğunu ifade eder. O da ana dilidir. İnsan, ilk olarak bu dil ile

¹Yüksek Lisans Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bölümü; feyzafirdevs@hotmail.com , ORCID ID: 0000-0002-0137-726X

² Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü; talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000- 0001-9778-8970

tanışır, bu dil ile var olur ve gelişir (Porzig, 1985, 93). Çocuk, ana dili aracılığıyla dünyayı kavrar, içinde yetiştiği doğanın parçası olur ve düşünce dünyasını oluşturur (Değirmencioglu, 2009, 114-115; Altıntaş, 2011, 20-21).

Yurt dışında yaşayan çocuklar ana dilinin yanı sıra yaşanılan ülkenin resmî ve eğitim dilini de doğdukları andan itibaren duymaya başlar. Dil edinimi, bu şekilde iki dilli bir çevrede gerçekleşen kişilere “iki dilli” denir (Öksüz, 2012'den aktaran Çolak ve Gözcü, 2018, 596-599; Karaağaç, 2011). İki dilliler yeterlilik düzeyine (dengeli, baskın, sınırlı), anlama ve anlatma becerilerindeki yetkinlik durumuna (üretimsel, algısal), dillerin edinildiği yaşa (erken-geç, eş zamanlı-ardışık), dilsel kodların ve anlam birimlerinin zihinde kodlanmasına (eklemeli, eşgüdümlü, bağımlı), dilin durumu ve öğrenme çevresine (elit, halk), ikinci dili edinirken birinci dilin korunup korunmamasına göre (artırıcı, eksiltici) farklı kategorilere ayrılmaktadır (Bölükbaş ve diğ., 2019, 101-105; Yılmaz, Demirel, 2015, 1696; Bican, Demir, 2018, 134; Yalçın, 2014, 1645-1646).

Güzel (2014, 73-77) ikinci dil ediniminin iki şekilde olduğunu belirtir. Birincisi günlük bildirişim amacıyla sosyal olarak öğrenilen, yönlendirme olmaksızın gerçekleşen ikinci dil edinimidir. Buna iyi bir örnek Almanya'ya göç eden ve çevre ile sosyal ilişki sonucu ülkenin resmî dilini yani ikinci dili edinen misafir işçilerdir. İkincisi ders alma yoluyla öğrenilen yönlendirme yoluyla ikinci dil edinimidir. Bu şekilde dil öğrenilmiş olur ve “yabancı dil” kavramı ile açıklanır. İkinci dil kavramının kullanılabilmesi için ikinci dilin de iletişim aracı olarak kullanılıyor olması ve doğal bir şekilde edinilmiş olması gerekmektedir. Yani yönlendirme olmadan edinilen ikinci dil için “ikinci dil” kavramı kullanılabilir. Yönlendirme yoluyla öğrenilen ikinci dil ise “yabancı dil” dir.

Sağlıklı ikinci dil öğrenimi için çocuk ilk önce kendi ana dilini ilkököl bitene kadar öğrenmeye devam etmelidir. Ana dilini öğrenmeyi ve geliştirmeyi bırakmadan ikinci dili de ana dili seviyesinde öğrenmelidir (Güzel, 2014, 79). İki dillilikte mühim olan iki dilin de eşit seviyede geliştirilmesidir. Yalnızca ikinci dilin gelişimine önem verilir ve ana dili geri planda kalırsa iki dil de birden yitirilebilir. Bireyin dilsel ve zihinsel gelişimi, sağlıklı bireysel ve sosyal kimlik inşası için her iki dil de desteklenmeli ve birey “dengeli iki dilli” olmalıdır (Cummins, 2001, 174-198; Cummins, 1976, 4-25). Bir dilin konuşuru yani kullanıcısı olmak adına gerekli olan bileşenler; dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisidir. Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinleme ve okuma anlama yetisinin, konuşma ve yazma da anlatma yetisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Dinleme, “birinci dil becerisi” olarak dil becerilerini geliştirmenin merkezindedir (Gschwend, 2014, 144). 1960'ların sonlarına kadar dinleme becerisine gereken önem verilmezken bugün, öğrendiklerimizin %80'ini dinleme yoluyla kazandığımız ifade edilmektedir (Piltan, 2019, 82- 84).

Konuşma, bir dili biliyor olmanın en mühim göstergelerindedir (Şahin, 2019, 104), TDK'de (2021) “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak; düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.” gibi anlamlarla tanımlanmaktadır. İki dil sistemine sahip olan iki dillilerin konuşmalarında kod aktarımına sık sık rastlanmaktadır. Kod aktarımı iki dil arası yapılan geçişlerdir (Albayrak, Erdoğan, 2020, 40-48). Bu kodlar arası geçişler hem sözlü dilde hem de yazılı dilde görülmektedir. Konuşma sırasında genellikle dillerden biri entegre edilen

dildir, dillerden diğeri ise dil unsurlarının entegre edildiği temel dili oluşturur (Genç, 2011, 24-25). Kod aktarımı üçe ayrılabilir:

1. Tümcelerarası kod aktarımı (Inter-sentential Switching), cümleler arasında gerçekleşen değişimdir. Bir cümle Almanca iken diğeri cümle Türkçe olabilir. Örnek "Woher hast du dieses Kleid? Çok güzel." Kod değiştirme (Code switching) olarak da adlandırılmaktadır.
2. Tümceiçi kod aktarımında (Intra-sentential Switching) ise iki dil aynı cümle içerisinde kullanılır. "Dein Kleid war sehr schön ve ayakkabılar çok uymuştu." Kod karıştırma (Code mixing) olarak da adlandırılmaktadır.
3. Tümcedışı kod aktarımında (Extrasentential Switching) ise bir dilde sıklıkla kullanılan kelimelerin cümleye eklenmesidir. Cümleye bağlı olmayan eklemelerdir. "Du sahst ur schön aus, Allah nazarlardan korusun." (Albayrak, Erdoğan, 2020, 40-48).

En basit tanımıyla "yazılı sembollerden anlam çıkarma" (Karakaya, 2007, 78) olarak ifade edilen okuma ise, TDK'de (2021) "1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak; 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" diye tanımlanmaktadır. Yazmak, TDK'de "Söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak. Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek" diye tanımlanmaktadır. Özkırımlı (1994, 158) yazılı anlatımı "bir konuda bireyin duygu, düşünce, izlenim ve görüşlerini belirli kurallara uygun şekilde yazıyla anlatması" şeklinde tanımlamaktadır.

Söz varlığı; bir dilin temel kelimeleri, terimleri, deyimleri, atasözleri, kalıp sözleri, kalıplaşmış sözleri ve ikilemelerden oluşur (Baş, 2010, 140-141). İnsan aktif ve pasif olmak üzere iki tür söz varlığına sahiptir. Pasif söz varlığı, dinleme ve okuma becerisinde kullanılan sözcüklerden oluşur. Anlamı bilinen ama kullanılmayan sözcüklerdir. Aktif söz varlığı ise, konuşma ve yazmada kullanılan sözlerdir. Bir sözcüğün aktif söz varlığında kullanılabilmesi için pasif söz varlığından farkındalık düzeyine ulaşmış olması gerekir. Pasif söz varlığı her zaman daha fazladır (Karatay, 2007, 144-145; Onan, 2016, 14-26).

Dil bilgisi ise bir dilin öğrenilebilmesi ve doğru kullanılabilmesi için gereken kurallardır (Kıran, 1996, 36-126). Ediskun (1999, 65) dil bilgisini "bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bir bilim" olarak açıklamaktadır. Dilbilgisi yeterliliği ise, dilin dilsel özelliklerini tanıma ve bu dilsel özellikleri kelime ve cümleler oluşturmak için kullanabilme yeteneğidir (Canale, 1980, 29-30). Meskhi (2002, 2), dil ediniminin gramer öğrenimi olmadan eksik kalacağını belirtir. Gramer öğretiminde telaffuz, sözcük bilgisi, doğru cümle kurma, imla ve noktalama alanlarının öğretilmesi ve beceriye dönüştürülmesi gerekir.

Avusturya/Viyana'da ana dili eğitimi

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanayileşen Orta Avrupa, işgücüne ihtiyaç duymuş ve yabancı ülkelerle anlaşmalar yaparak işgücü ithal etmeye başlamıştır. Yoğun misafir işçi alan ülkeler, geçici süreliğine gelen ailelerin çocuklarına, ülkelerine döndüklerinde uyum zorluğu çekmemeleri adına ana dili eğitimi vermeye başladılar. Ancak kalıcı olmaya başlayan hatta vatandaşlığa geçen göçmenler için ana dili eğitiminin ehemmiyeti sorgulanmaya başlandı (Aytan ve diğ., 2018, 19). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanayileşen ve işgücüne ihtiyaç duyan Orta Avrupa ülkelerinden biri de Avusturya'dır. 1961'de Federal Ticaret Odası ve

Avusturya Sendikalar Federasyonu Raab-Olah Anlaşması'nı başlatmıştır. Yerli ekonomi için yabancıların istihdamına ilişkin olan bu anlaşma Türkiye ile 1964'te imzalanmıştır (Büyükbayrak, 2016, 15-16; Özbay, 2020, 7-13; Bauer, 2008, 5-7).

Avusturya dilsel çeşitliliğin önemli olduğu bir ülkedir (Extra, 2013, 85). Ancak Avusturya'da "tek dilli bir habitus" baskındır. "Tek dilli habitus" ise çokdilliliği engellemektedir. Eğitim sistemi, göçmenlik geçmişi olan çocukların varlığını rahatsızlık ve Almanca bilmemelerini de eksiklik olarak görmektedir. Çocukların başarıları genellikle ikinci dil olan Almanca bilgileriyle ölçülmektedir. Bu da çocukları eğitim hayatlarında sürekli dezavantajlı bir konuma itmektedir (Stubler, [27.08.2021], 86-92). Avusturya'da resmî dil ve eğitim dili olan Almanca, entegrasyonun anahtarıdır. Avusturya'da "dil desteği" temel olarak Almanca kursları (destek dersleri) anlamına gelmektedir. Almancanın gelişimi için okul öncesinde erken destek programları ve okulda Almanca destek sınıfları öğrencilere sunulmaktadır (Extra, Kutlay, 2013, 85- 88; BKA, 2015, 13).

İki dillilerin için sunulan eğitim modelleri ise şu şekildedir:

1. Dil bakım modeli (Language-maintenance Modell): Ana Dili Dersleri

Bu modelde ana dili ek ders olarak sunulmaktadır. "Ana dili ek dersleri" (Muttersprachliche Zusatzunterricht) ilk kez 1975/76 öğretim yılında bağlayıcı olmayan bir alıştırma olarak sunulmuştur. Yugoslav çocuklarına yönelik olan bu alıştırmadan, bir yıl sonra Türk çocukları da yararlanabilmiştir. 1992/93 öğretim yılında yürürlüğe giren "Kültürlerarası Öğrenme" (Interkulturelles Lernen) müfredatı ile bu dersler için yasal bir hak oluşturulmuştur. Derslerin ismi de "ana dili dersleri" (Muttersprachlicher Unterricht) olarak değiştirilmiştir. Dersler "isteğe bağlı" veya "bağlayıcı olmayan" ders olarak sunulmaktadır. İsteğe bağlı olarak ana dili dersleri karnede seçmeli bir ders olarak gösterilmektedir, bağlayıcı olmayan ders olarak ise not verilmemektedir. Ana dili dersleri için öğretmenler Avusturya okul yetkilileri tarafından işe alınmakta ve maaşları ödenmektedir.

2. Çift-Yönlü Modeli (Two-way-immersion-Modelle): İki Dilli Öğretim

İki dilli öğretim, öğretim ortamında birden fazla dilin kullanıldığı öğretim şeklidir. Bu öğretim modeline örnek olarak Viyana İki Dilli Okul (VBS) gösterilebilmektedir. Viyana İki Dilli Okul, İngilizce ve Almanca iki dilli eğitim sağlayan bir okul deneyidir (Schmid, 2012, 81-84). Avusturya'da ulusal (resmî), yöresel/azınlık dilleri için yasalar ve yine ulusal (resmî), yöresel/azınlık ve yabancı dillerin öğretiminin desteklenmesine ilişkin resmî dil politikası belgeleri mevcutken göçmen dilleri için yoktur (Extra, Kutlay, 2013, 7- 52).

Göçmen dilleri ise seçmeli ana dili dersleri olarak, birincil kademe (ilkokul) ve ikincil kademe I (ortaokul) düzeyinde verilmektedir. Bu dersler göçmen dilleri ana dili olan öğrenciler için açılmaktadır ve ders dışı faaliyet olarak sunulmaktadır (Extra, Kutlay, 2013, 7- 52). Yukarıda değinildiği gibi 1992/93 öğretim yılından itibaren geçici göçmenler için verilen "ana dili ek dersleri" artık okul sistemine "ana dili dersleri" olarak dâhil edilmiştir (Büyükbayrak, 2015, 31). Ana dili dersleri bütünleştirici veya ayırıcı olmak üzere iki farklı biçimde gerçekleştirilmektedir. Eğer menşe diline sahip çok sayıda öğrenci var ise, ana dilinde bütünleştirici öğretim yapılmaktadır. Ana dilini bilen bir öğretmen, alan öğretmeniyle beraber eşzamanlı olarak derslere girer ve dersler ortak bir şekilde öğretilir. Bütünleştirici öğretim

genelde Boşnakça/Hırvatça/Sırpça ve Türkçede uygulanmaktadır. İkinci öğretim biçimi (ayırıcı) mekânsal olarak normal sınıftan ayrılmaktadır. Ana dili öğretmeni sadece ana dili derslerini seçen çocuklarla ders işlemektedir. Dersler bazen öğrencinin kayıtlı olduğu okulda değil başka bir okulda verilmektedir (Zloušić, 2010, 58-59; Fleck, 3-5). Ana dili eğitimi için her eyalette farklı uygulamalar vardır. Türkiye'nin gönderdiği öğretmenler ve müfredatını hazırladığı TTK dersleri ise kabul edilmemektedir (Çolak, Gözcü, 2018, 603).

Avusturya, 2000 yılından itibaren ana dili öğretmenlerini kendi yetiştirdiği öğretmenlerden seçmektedir. Bunun sebebi Türkiye'den görevlendirilen öğretmenlerin, Avusturya Eğitim Sistemine vakıf olamamaları ve Almancada yaşadıkları zorluklar ve görev süresinin beş yıl ile sınırlı olmasıdır. Avusturya, anlatılan problemlerden dolayı göçmenlere yönelik ana dili öğretmenlerini dil (brans) öğretmenlerinden seçmekte, ana dili ve çok dillilik konularında eğitim ve seminerler vererek ana dili öğretmeni olmalarına hak tanımaktadır. Bu uygulama ile Avusturya, sistemi bilen, Almancaya hâkim, kalıcı öğretmenler ile derslerin kalitesini artırmak istemiştir (Çolak, Gözcü, 2018, 590). Ana dili öğretmenleri okul yetkilileri tarafından seçilmekte, işe alınmakta ve maaşları ödenmektedir (Fleck, 3-5). İstihdam şartı ise genellikle menşe ülkede veya Avusturya'da tamamlanmış bir öğretim derecesidir (BMB, 2015-16, 24). Avusturya, ana dili öğretmenlerini mahalden görevlendirdiği gibi ana dili müfredatını da kendisi belirlemektedir (Çakır, 2016, 28-30). Avusturya'da ana dili dersleri şu dillerde sunulmaktadır: Arnavutça, Arapça, Ermenice, Boşnakça / Hırvatça / Sırpça (BKS), Bulgarca, Çince, Fransızca, Kürtçe (Kurmanci ve Zazaki), Peştuca, Farsça (Farsça Dari), Lehçe, Portekizce, Romence, Rusça, Slovakça, İspanyolca, Çekçe, Çeçence, Türkçe ve Macarca (Fleck, 3-5). Avusturya'da Türkçe göçmen dilleri arasında yer almaktadır (Extra, Yağmur, 2013, 43). Türkçe, "ana dili" statüsünde okullarda seçmeli ders olarak verilmekle beraber burada yaşayan Türkler kendi dernek, camii, kurum ve kuruluşlarında da Türkçe eğitimi sunmaktadır. Viyana eyaletinde yer alan, burada yaşayan Türklere ve Müslümanlara gerek dinî ve gerek kültürel eğitimler veren, aynı zamanda kendi aralarında bir sosyalleşme ve dayanışma olmasını sağlayan belli başlı kurum ve kuruluşlar arasında ATİB (Avusturya Türk-İslam Birliği), YEE (Yunus Emre Enstitüsü), Millî Görüş ve Maarif Vakfı yer almaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların ana dilleri (Türkçe) ile sıkıntılar yaşadıkları bazı araştırmalarda ortaya konmuştur. Halilovic (2015) Viyana'da yaşayan Türk göçmen çocukların konuşma becerilerinde ebeveynlerin lehçelerinden kaynaklanan hata ve sapmalar olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Almancanın da çocukların konuşmalarını etkilediğini ifade eder. Çocuklar Almanca dil bilgisine göre cümleler oluşturmaktadır. Günay (2020) kod aktarımını araştırdığı çalışmasında cümleici kod değişiminin (kod karıştırma) cümledışı kod değişiminden (kod değiştirme) daha sık meydana geldiği sonucuna ulaşmıştır. Genelde Almanca kelimelerin Türkçeye entegre edildiğini belirtir. Dil değişikliğinin sebeplerini, Türkçenin eğitim dili terimlerindeki yetersizlikler, açıklama yaparken belirsizlik olması, iletişim sırasındaki özel kelime dağarcığı gerektiren konuya geçiş yapılması, muhatap değişikliği, söylenenlerin pekiştirilmesi olarak açıklamaktadır. Kod değiştirmenin, dil yeterliliği eksikliği değil bir ifade aracı olduğunu, dilin değiştirilerek iletişimin korunup güçlendirildiğini ifade etmektedir. Özturgut (2018) Viyana'da yaşayan Türk gençlerle yaptığı çalışmada yazı dilinde yaşanan problemlerin Türkçe öğretimindeki eksiklikten

kaynaklandığını belirtmektedir. Aynı şekilde yazma becerisindeki hatalara ve anlamsızlığa neden olan en önemli faktörlerden birisi olarak kelime hazinesine değinir. Çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe-Almanca iki dilli olan öğrencilerin her iki dilde eğitim ve standart dil becerilerine sahip olabilmeleri için iki dilde de desteklenmeleri gerektiğini ifade etmektedir.

İki dilliliğin kafa karıştıracağı, ana dilini bilen çocukların ikinci dili öğrenirken zorluk yaşayacakları, iki dilliliğin dil edinimini geciktireceği gibi önyargılara nazaran araştırmalar çocukların iki dili de aynı anda öğrenme kapasitesine sahip olduğunu (Yılmaz & Demirel, 2015), iki dilliliğin dezavantaj olmadığını (Demirci, 2019), iki dilliliğin ikinci dilin edinimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu (Namaldi, 2020), iki dilli büyüyen çocuklarda nesne veya duyuların iki ayrı dilde iki ayrı ifadeyle edinildiğini, erken yaşlarda kelime anlamlarının ve seslerinin birbirinden bağımsız olduğunu öğrendiklerini ve kelimeleri seslerinden bağımsız olarak anlamalarının soyut düşünmeyi de teşvik ettiğini (Below, 2011) göstermektedir.

Bu çalışma, Viyana'da yaşayan Türk çocukların dilin omurgasını oluşturan dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi konusunda ana dilde yaşadıkları sıkıntıları, derslerini Türkçe işleyen öğretmenlerin değerlendirmeleri çerçevesinde tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin gözünden bu sorunların ardındaki nedenler; Viyana'da ana dili ve Türkçe eğitiminin nitelikleri; aile, çevre, öğretmen ve STK'lerin bu durum karşısındaki tavır ve tutumları da tespit edilmiştir.

Problem Cümlesi

Öğretmen görüşlerine göre Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçede yaşadıkları sorunlar ve sorunlara yönelik öneriler nelerdir?

Alt Problemler

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dinleme becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe konuşma becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe okuma becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe yazma becerisinde durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe söz varlığı durumları nasıldır?

Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil bilgisi durumları nasıldır?

Viyana'da Türkçe öğretimin nitelikleri nasıldır?

Viyana'da Türkçe öğretimi için velilere yönelik öneriler nelerdir?

Viyana'da Türkçe öğretimi için öğrencilere yönelik öneriler nelerdir?

Viyana'da Türkçe öğretimi için eğitimcilere yönelik öneriler nelerdir?

Viyana'da Türkçe öğretimi için öneriler nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Avusturya'nın Viyana şehrinde yaşayan Türk eğitimcilerinin, Türk çocukların ana diline yönelik dil becerileri, dil bilgisi ve söz varlığı durumlarına ilişkin değerlendirmelerini ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Yurt dışında yaşayan çocukların ana dilinde yaşadıkları sorunlarla ilgili literatürde çalışmalar mevcuttur. Fakat çalışmalar genelde ana dilinin (Türkçenin) ikinci dile, diğer derslerdeki başarılarına, kimlik inşasına vb. etkisi; birinci dil (Türkçe) ile ikinci dil arasında yapılan karşılaştırmalar gibi konular üzerinedir. Viyana'da yaşayan Türk çocukların dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi üzerine yapılan çalışmalar da özel olarak sadece yazma, konuşma, kelime dağarcığı gibi genelde tek durum üzerinden yapılan araştırmalardır. Araştırma, Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının ana dilini, dilin sacayaklarını oluşturan dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi üzerinden bir arada ele alan çalışma özelliği taşımaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin verileriyle ana dilinde yaşanan sorunların ardındaki nedenler; Viyana'da ana dili ve Türkçe eğitiminin nitelikleri; aile, çevre, öğretmen ve STK'lerin bu durum karşısındaki tavır ve tutumları da ele alınmıştır. Bu minvalde çalışma, çocukların yaşadıkları sıkıntıları tespit edip o alanlara yoğunlaşarak yardımcı olmayı; aile, öğretmen ve STK'ler olarak çocuklara nasıl yardımcı olunabileceğini, ana dili konusunda neler yapılabileceğini amaçlamaktadır. Çalışma gerek yurt dışında yaşayan öğrencilere, ailelere, öğretmenlere, kurum ve kuruluşlara ve gerek yurt dışında ana dili eğitimi üzerine çalışma yapan akademisyenlere fikir verecek niteliktedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgubilimsel (fenomenolojik) desen farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak anlamını kavrayamadığımız, tam anlayamadığımız, olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Crosley, 2002'den aktaran Büyüköztürk ve diğ., 2016, 21; Yıldırım, Şimşek, 2016, 69). Bu çalışmada incelenen olgular Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisidir. Ayrıca Viyana'daki Türkçe öğretimin nitelikleri de araştırılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubu oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak, belli özelliklere sahip olan, bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 90). Ölçüt örnekleme ise belli niteliklere sahip kişiler üzerinden bir araştırma yapılmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 92).

Araştırma grubu Avusturya'nın Viyana eyaletinde yaşayan ve STK'lerde dersler veren 9 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde ölçütler şu şekildedir: Viyana'daki STK'lerde dersler vermelidir. Dersleri Türkçe işliyor olmalıdır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları süre ve derslerine girdikleri yaş grupları şu şekildedir:

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Eğitimcilerin görev süreleri	Derslerine girilen yaş grupları
2	10-18
2	12-13
5	10-15
6	6-16
7	8-15
7	9-18
11	14-18
30	7-16
30	7-15

Katılımcıların ortalama 2 ila 30 yıl arasında görev yapan öğretmenlerden oluşması, araştırmada Viyana'da yaşayan Türk çocuklarının ana dilleri hakkında yaklaşık son 30 yıldaki ortalama durumu; öğrencilerin yaş ortalamasının 6-18 arası olması ise araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerindeki Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dili durumlarını görmek açısından önemlidir.

Katılımcıların altısı Viyana'da Maarif Vakfında görev yapmaktadır. Maarif Vakfında görev yapan öğretmenlerin ikisi İslami ilimler (siyer, fıkıh, ahlak, peygamberler tarihi, İslam tarihi, vb.) derslerine girerken dördü Türkçe dersleri işlemektedir. Türkçe derslerine giren öğretmenlerin ikisi aynı zamanda kitap tahlili dersleri yaparken diğer iki öğretmen ise İslami ilimler dersi de vermektedir. Maarif'teki öğretmenler derslerin yanı sıra öğrencilerle türlü aktiviteler de gerçekleştirmekte bu şekilde ders dışında da öğrencilerle iletişim sağlamaktadır. Katılımcılardan biri İnteraktiv-Jugend Verein'de hem idareci hem de öğretmen olarak görev yapmaktadır. Öğretmen olarak İslami ilimler (ahlak, siyer, vb.) dersi vermektedir. Viyana'da otuz yılı aşkın süredir görev yapan katılımcılardan birisi Türkische - Österreichische Kultur Verein'de İslami ilimler dersleri işlerken diğeri Sultanahmet - Anatolische Hilfsorganisation'de İslami ilimler dersi vermektedir. Özellikle bu katılımcıların yıllardır farklı mekânlarda ders işlemiş olmaları ve birçok öğrenci ile iletişim kurmuş olmaları araştırma bakımından önemlidir..

Veri Toplama Araçları

Veriler görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise görüşme türlerinden “yapılandırılmış görüşme” kullanılmıştır. Görüşme, ilgili kişilerle cevabı aranılan sorular çerçevesinde veri toplanmasıdır. Belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2016, 154).

Araştırma Etiği

Araştırma için kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 21.03.2021 tarihinde toplantı kararı ile onay verilmiştir. Katılımcılara görüşmelerden önce araştırma ile ilgili bilgiler verilmiş, “Bilgilendirilmiş Olur Formu” ve “Onam “Formu” imzalatılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında bölgenin hassas durumundan kaynaklanan birtakım olumsuzluklar yaşanmıştır. Bu sebeple çalışma grubu Türk STK, dernek ve camilerde görev

yapan ve derslerini Türkçe olarak işleyen eğitimcilerden oluşmaktadır. Görüşme soruları dil becerileri, söz varlığı, dil bilgisi ve Viyana'da ana dili/Türkçe eğitiminin nitelikleri başlıkları üzerine hazırlanmıştır. Görüşme soruları, pandemi şartlarından dolayı mail yoluyla eğitimcilere ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016, 242) göre içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

Öncelikle çalışma grubunun cevapları okunmuş, ardından elde edilen verilerden kodlamalar yapılmıştır. Kodlar belli temalar altında toplanıp tablolar hâlinde sunulmuştur. Temalar ve katılımcıların temalara dair diğer ifadeleri, betimsel analiz yapılarak yorumlanmıştır. Katılımcılar, K1, K2, K3,... şeklinde ifade edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler temalara göre yorumlanıp katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde okuyucuya sunulmuştur (Yıldırım, Şimşek, 2016, 239).

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerinde dil becerileri, dil bilgisi ve sözcük dağarcığı durumları ile Viyana'da Türkçe öğretiminin sorunlarını tespit etmek amacıyla Viyana'da yaşayan ve STK'lerde eğitim veren öğretmenler ile yapılan görüşmelerin bulgularına yer verilmiştir. Katılımcılardan alınan veriler kodlanarak temalar oluşturulmuştur. Kod ve temalar tablo hâlinde verilerek katılımcıların kodlara ve temalara dair ifadeleri ile birlikte betimsel analiz yapılmıştır. Katılımcılar K1, K2, K3,... şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Dinlediğini anlamama	Dinleme becerisinin niteliği
Dinlediğini anlama	
Anlamış gibi görünme	
Dinleme adabı	Ana dildeki zayıflıklar
Zayıf dinleme becerisi	
Zayıf ana dili	
Sınırlı söz varlığı	Dinleme becerisini etkileyen faktörler
Farklılıkların-imbânların etkisi	
Almancadan destek	Yerel dilde destek

Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerinde dinleme becerileriyle ilgili katılımcılardan bazıları çocukların dinlediklerini anladıklarını ifade etse de "...çoğunun dinleme becerisi gayet iyi...standart dilde bir cümle **duyduklarında anlıyorlar.**" (K8) ortak görüş dinlediklerini anlamada zorluk çektikleri yönündedir "...dinliyor gibi görünen pek çok çocuk aslında **dinlediğini anlamıyor.**" (K1); "...ders sonu birkaç soru sorduğunuzda bakıyorsunuz ki anlattığınız çoğu şey **anlaşılmamış veya yanlış anlaşılmış.**" (K3). Dinlediklerini anlamayan çocukların ise bu durumu gizledikleri ifade edilmektedir "Birçok öğrenci dersi iyi **anlıyormuş**

gibi gözükebilir lâkin çok basit bir soru sorduğunuzda dahi cevap alamayabilirsiniz.” (K4). Çocukların dinleme adabını da bilmedikleri bir katılımcı tarafından şu şekilde aktarılmaktadır “...çocuklar **çok fazla söz kesiyorlar**. Gerek derste gerek sohbet esnasında siz konuşurken bir anda **sözleriniz bölünebiliyor**.” (K3). Bu durumun dinleme becerisindeki zayıflıktan “...**dinleme esnasındaki eksiklikleri**, konuşulanları anlamamasına sebep oluyor.” (K6) ve ana dildeki zayıflıktan “**Ana diline hâkim olamaması**, dinlerken konsantre olamayışına bir diğer sebeptir.” (K6) kaynaklandığı dile getiriliyor. Katılımcılar dinleme becerisini etkileyen faktörler arasında söz varlığını, çocukların buldukları farklı ortam ve farklı imkânların etkisini saymaktadır “Avusturya’da büyüyen çocukların dinleme kabiliyetleri **kelime hazineleri ile paralel** olarak ne yazık ki ortalama bir seviyede değildir.” (K4); “...birçok **terimsel kavram** kullanıyoruz. Genel kullanımda da **atasözü ve deyimler** konusunda sıkıntılar yaşıyoruz. (K1); **...ailelerde ana dilin kullanılma oranı** ya da sıklığı, **mahallelerin (Bezirk) farklılığı**.” (K5). Dinleme becerisi ile ilgili sıkıntılar yaşayan çocuklar için öğretmenler ikinci/yerel dilden yardım almaktadır “...**hem Türkçe bağlamını hem de Almanca karşılığını** vererek bazen açıklamam gerekiyor.” (K1).

Tablo 3. Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Kod aktarımı	
Kendini ifade edememe	
Asalak ses kullanımı	Konuşma becerisinin niteliği
Sosyal medya ağzı	
Hatalı vurgu	
Hatalı cümle dizimi	
Hatalı gramer	Konuşma becerisinde hatalar
Yöresel ağız	Telaffuz farklılığı
Almanca aksan	
Sınırlı söz varlığı	
Yaş faktörü	Konuşma becerisini etkileyen faktörler
Okuma alışkanlığının etkisi	
Sosyal ortamın etkisi	

Katılımcılar Viyana’da yaşayan Türk çocukların Türkçe konuşma becerilerinde sıkça kod aktarımı yaptıklarını ifade etmektedir “Konuşma becerileri söz konusu olduğunda ise en önemli problem konuşurken **iki dilin birbirine karıştırılmasıdır**.” (K4); “...çocuklar ana dili ile yerli arasında ama iki dilin de terminolojisine uzak başka bir '**aradil**' ile yaşıyorlar.” (K6); “En yaygın olan durum ise **araya Almanca kelimeler sıkıştırma**.” (K7). Ayrıca bu durumun yetişkinlerde de görüldüğü belirtiliyor “Ve elbette konuşurken yetişkinlerde de duyduğumuz bir şey Araya **Almancadan kelimeler sıkıştırma**.” (K9). Konuşma becerisinde duyulan bir diğer husus ise asalak seslerdir “...'**mmm, eee, also**' gibi ses veya ifadeler duyuyorsunuz.” (K3). Konuşma becerisinde sıkıntılar yaşayan çocuklar kendilerini ifade etmede zorlanmaktalar “Konuşma becerisindeki sıkıntılar, eksikler de çocukların **kendilerini ifade etmede zorlanmasına** sebep oluyor.” (K9). Konuşma becerisinde duyulan hatalar ise hatalı vurgu, cümle dizimi ve gramerdir “Konuşurken **harf çıkışlarında yanlışlar** olabiliyor.” (K9); “**Cümle diziminde** de ciddi sıkıntılar var.” (K3); “...hem kendi ağızlarının sentaks kurallarına göre hem de Standart Türkçenin kurallarına göre birçok gramer hatası, virgüleme hatası vs.

yapıyorlar.” (K8). Çocukların konuşmalarında yöresel ağıza veya Almanca aksana da çokça rastlanmaktadır “Konuşmada ilk fark edilen şey **Almanca aksan** veya **şive** oluyor.” (K3); “**Almanca aksanlı** ve **şiveli konuşma**.” (K7). Konuşma becerisini etkileyen faktörler ise sınırlı söz varlığı, yaş faktörü, okuma alışkanlığı ve sosyal ortamdır “Sanırım bunun en bariz sebebi **kelime hazinesindeki yetersizlik**.” (K3); “...çocukların **kelime hazineleri de oldukça sınırlı** kalmaktadır.” (K4); “...küçük sınıfların Türkçeleri daha iyi...Büyük sınıfların Türkçesi daha zayıf ve hatalı.” (K9); “Güzel olan şey eğer çocukta **okuma alışkanlığı** varsa ve Türkçesine önem veriyorsa lise seviyesinden sonra Türkçesinin düzeldiğini fark ediyorsunuz.” (K3); “Çocuklar daha çok **parklarda** karışık dil kullanıyorlar.” (K6).

Tablo 4. Okuma Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Düşük okuma seviyesi	Okuma becerisinin niteliği
Heceleyerek okuma	
Hatalı harf okuma	
Hatalı okuma	
Okuduğunu anlamama	
Okuma alışkanlığının etkisi	Okuma becerisini etkileyen faktörler
Ailenin/evin etkisi	
Yerel dilin etkisi	
Söz varlığının etkisi	
Sanal ortamın etkisi	
Türkçe kaynak sıkıntısı	
Yaş faktörü	Okuma becerisine destek
Türkçe derslerin önemi	
En zorlanılan beceri	Beceriler arasındaki durumu

Katılımcılar Viyana'daki Türk çocukların ana dillerinde heceleyerek ve yavaş okuduklarını, okuma becerilerinde düşük bir seviyeye sahip olduklarını “ilkokul seviyesi gibi” ifadeleriyle belirtmekte “...**ilkokul seviyesinde**, yeni okumaya geçmiş gibi okuyor.” (K1); “Sanki **birinci sınıf öğrencisi** gibi **heceleyerek** okuyan öğrenciler var.” (K2); “Çocuklar genelde **çok yavaş okuyorlar**.” (K3); “Okumaları **yavaş ve çok düzensiz**.” (K9). Okumada harfleri hatalı okuma, kelime sonlarını yutma, yanlış tonlama ve vurgulamalar gibi hatalara rastlanmaktadır “Okurken **zorlandıkları harfler** var.” (K7); “Normal bir hızda okuyan öğrencilerde de **kelime sonları yutuluyor, ekler yanlış okunuyor**.” (K3); “**Tonlamalar vurgular** çok farklı ve **birbirinden kopuk**.” (K9). Öğrenciler okuduklarını da anlamada zorluklar yaşamaktadır “Yavaş, yanlış ve hatalı okudukları şeyleri de doğal olarak **anlamıyorlar**.” (K3); “Hâliyle **okuduklarını da anlamıyorlar**.” (K9). Çocukların okuma becerilerini okuma alışkanlıkları; söz varlıkları; ailenin sosyo-ekonomik durumu, Türkçe ile olan münasebeti ve okuma alışkanlığı; sanal ortamdaki dil; kitap kaynağı sıkıntısı ve yaş faktörü etkilemektedir “Okumalar sırasında bazı öğrencilerin **evde de Türkçe kaynakları** olduğunu fark ediyorum çünkü çok iyi okuyorlar.” (K1); “Bazı öğrencilerimiz ise **aileleri Türkçe okumalarına** da dikkat ettikleri için çok güzel okuyorlar.” (K2); “...evde **ailelerinden gördükleri eğitim** de büyük bir rol oynuyor.” (K8); “**Kelime eksikliğinden** doğan sıkıntıların doğal olarak telaffuza da yansıtıldığını tecrübe etmiş bulunuyorum.” (K4); “**Sanal yaşamın** getirdiği kısa metinli bir

hayat, uzun metinlerde dikkatsiz olmalarına neden oluyor.” (K6); “...gözlemlediğime göre, **yaş gruplarına** göre tasnif edilebilir...” (K8). Okumalarda yapılan hatalara yerel dilin de büyük etkisi olmaktadır “**Almanca harflerle bağdaştırarak** okumaya çalıştıkları fark ediliyor.” (K1); “Okumada da **Almanca'nın etkisini** görüyorsunuz.” (K3). Türkçe dersleri çocukların okuma becerisine olumlu etki etmektedir “Uzun zamandır yaptığımız bu okumalardan **okuması düzelen öğrencilerim var,...**” (K2).

Tablo 5. Yazma Becerisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
İmla hataları	Yazma becerisinin niteliği
Noktalama işaretleri	
Yerel dilin etkisi	
Konuşma dilinin etkisi	Yazma becerisini etkileyen faktörler
Okuma alışkanlığının etkisi	
En sıkıntılı beceri	Beceriler arasındaki durumu

Katılımcılar, Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe yazma becerilerinde sık sık imla hatalarına ve noktalama işaretlerinde sıkıntılara rastladıklarını ifade etmekte “Mesela kelimedede 'y' mi var 'ğ' mi bilinmiyor.” (K1); “**ğ' harfinde sıkıntılar** oluyor...**Ünsüz yumuşaması** olan yerlerde hatalar oluyor...**‘S’ harfinde** de yanlış yazımlar oluyor...” (K2); “**Eklere, cümle dizilimine, küçük büyük harflere, noktalama işaretlerine** diyecek o kadar çok şey var ki.” (K3); “Çocuklar **virgülsüz noktasız** cümle kuruyorlar, anlamak cidden zor oluyor.” (K3); “**Noktalama işaretleri** de aynı şekilde sıkıntılı.” (K9). Yazma becerisindeki hatalarda diğer becerilerde olduğu gibi yerel dilin etkisi görülmektedir “**Almanca'nın etkisi** çok bariz görülüyor.” (K3); “Çocuklar genellikle **Almanca yazmaya alıştıkları için** aynı kuralları Türkçe yazımda da kullanmaya çalışmakta doğal olarak birçok hata yapmaktadır.” (K4); “Yine harflerde **Almanca'dan kaynaklı yanlış yazımlar** görüyoruz.” (K7). Konuşma ve okuma becerileri de yazma becerisini etkilemektedir “**Konuştukları hâliyle** yazıya geçiriyorlar,...” (K3); “Genel olarak **konuştukları gibi** yazıyorlar,...” (K9); “...tabii burada **okumamalarının** da büyük bir etkisi var.” (K9). Katılımcıların genel ortak görüşü, dil becerileri arasında yazma becerisinin en sıkıntılı beceri olduğudur “Yazma becerisi **hepsinden daha sıkıntılı** olan bir beceri.” (K1); “Yazma becerisi **en sıkıntılısı** diyebilirim.” (K3); “Yazma becerisi ise tüm bunların içinde **en vahim durumda** olanıdır.” (K4); “Yazı sanırım **en sıkıntılı** olan becerilerden.” (K9).

Tablo 6. Söz Varlığına Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Sınırlı söz varlığı	Söz varlığının niteliği
Mecazları anlamama	
Sınırlı deyim/atasözü	
Kelimeleri doğru/yerinde kullanma	
Argo kullanımı	
Ailenin etkisi	
Sosyal alanın etkisi	
Günlük Türkçe kullanımın etkisi	

Okuma alışkanlığının etkisi	Söz varlığını etkileyen faktörler
Yerel dilin etkisi	
Türkçe derslerin etkisi	
Yaş faktörü	
Kaynak/kitap kültürü eksikliği	Dil becerilerine etkisi
Kod aktarım sebebi	
Konuşma becerisine etkisi	
Yazma becerisine etkisi	

Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerindeki söz varlıkları katılımcıların görüşlerine göre sınırlı ve yetersizdir “Günlük hayatta kullandıkları **belli başlı kelimelerle sınırlı.**” (K2); “Almanca alıntılarının yapılmasının temel sebebi **kelime hazinesindeki yetersizlik...** Dersleri anlamada zorluk çekmelerinin sebebi de yine **kelime hazinesinin darlığı.**” (K3); “**Çok sınırlı kelimelerle** cümle kurduklarından dolayı kendilerini ifade edemedikleri anda diğer dile geçiş yaparlar.” (K4); “...kullandıkları **kelimeler zaten hep aynı,...**” (K9). Çocukların mecaz ifadeler, deyim ve atasözlerini anlamada zorlandıkları ve kullanım alanında olmadığı ifade edilmektedir “**Mecaz ifadeleri anlamıyorlar,** ne anlamda kullandığının açıklamasını yapman gerekiyor.” (K1); “Türkçesi sıkıntılı çocuklar **deyimleri, mecaz ifadeleri anlamıyorlar,...**” (K7); “Atasözü ve deyimlerde **çok büyük bir boşluk var.**” (K1) “Bu günlük konuşmaların içerisinde **deyim ve atasözleri hiç yok** diyebiliriz.” (K2); “Çocuklarda mecaz kelime ve ifadeler **yok denecek kadar az.**” (K3). Kelimeleri doğru ve yerinde kullanma konusunda da hatalara rastlanmaktadır “Bazı öğrenciler de duyduklarını kullanmayı çok seviyorlar ve duydukları deyim veya atasözlerini **nerede kullanılması gerektiğini bilmeksizin** kullanıyorlar.” (K3); “Bir adres tarif ederken '**oradan devam gidiyor**' ya da birini şikâyet ederken '**beni alay ediyor**' gibi ifadeler bunu izah eder niteliktedir.” (K5). Söz varlığını etkileyen faktörler arasında aile, çevre, sosyal alanlar, günlük Türkçe kullanımı, okuma alışkanlığı, yerel dil, Türkçe dersleri, yaş faktörü, kaynak ve kitap kültürü eksikliği sayılmaktadır “...aileden veya çevreden duydukları kavramları ezberleyince zamanla bunları da kullanıyorlar.” (K8); “...**ev ortamı** burada başat faktör.” (K9); “Ev harici **Türkçe konuşulan bir ortamlarının** olması da önemli.” (K9); “Türkçeleri iyi olan ve söz varlıkları zengin çocukların günlük hayatta **hep Türkçe konuştuklarını** görüyorum.” (K3); “Türkçeleri iyi ve kelime hazineleri zengin çocuklara baktığımızda **evde, çevrelerinde Türkçe konuştuklarını ve kitap okuma alışkanlıklarının** olduklarını görüyoruz.” (K9); “...**okuma alışkanlığı olmayan gençlerde** kelime hazinesi çok zayıf.” (K1); “**Almanca düşünerek** Türkçe kullandıkları ifadeler var.” (K9); “**Derste** iki haftada bir, yeni deyim veya atasözü öğreniyoruz.” (K8); “Yani **yaşları ilerledikçe** kullandıkları kelimeler daha isabetli oluyor.” (K8); “en önemlisi bizde **kütüphane kültürü eksik.**” (K6). Söz varlığı eksikliği konuşmada kod aktarımına sebep olmaktadır “**Almanca alıntılarının** yapılmasının temel sebebi kelime hazinesindeki yetersizlik.” (K3); “Çok sınırlı kelimelerle cümle kurduklarından dolayı kendilerini ifade edemedikleri anda **diğer dile geçiş yaparlar.**” (K4). Söz varlığın durumu konuşma becerisini etkilediği gibi “Kelime hazinesindeki zayıflık **konuşmaya çok yansıyor.**” (K1); “...söz varlığı ile bariz sıkıntılar yaşadıklarını görebildiğimiz beceri sanırım **konuşma.**” (K3); “**konuşma becerisinde** söz varlığından kaynaklı sıkıntıları daha fazla görebiliyorsunuz.” (K7) yazma becerisini de etkilemektedir “...**konuşurken ve**

yazarken bu eksikliği çok hissediyorsunuz.” (K9); “**Yazmadaki söz varlığı kullanımları** da buna binaen çok daha kötü.” (K8).

Tablo 7. Dil Bilgisine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
Zayıf dil bilgisi	Dil bilgisinin niteliği
Noktalama yanlışları	
İmla hataları	
Cümle diziminde hatalar	
Fiillerde zorluk	
Terimlerde zorluk	
Kolay unutulmuş dil bilgisi	
Yetersiz Türkçe eğitimi	Dil bilgisini etkileyen faktörler
İkinci dilin etkisi	
Konuşma dilinin etkisi	
Günlük kullanımın etkisi	
Ailenin etkisi	
Sosyal ortamın etkisi	
Sosyal medyanın etkisi	
Dil becerilerine etkisi	Dil becerilerine etkisi

Katılımcılar Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil bilgisi konusunda zayıf olduklarını ifade etmekte “Yani her konu için olmasa da elbette **dil bilgisinde zorlanıyorlar.**” (K2); “Gurbetçi çocuğun, yazma becerisindeki dil bilgisi **en çok zayıf** olan yönleridir.” (K5); “Dil bilgisi çocuklarda **hiç yok.**” (K7). Çocuklar noktalama işaretlerinde sıkıntılar yaşamakta, cümle diziminde hatalar yapmakta ve yazılarda imla hatalarına da sıkça rastlanmaktadır “Noktalama işaretlerinden **bir tek nokta** kullanılıyor sanırım.” (K3); “Türkçede benim de zorlandığım konulardan biri **virgüller.**” (K7); **...cümle dizimi çok farklı** oluyor, mesela cümle sonuna “ama” yazıyor. (K1); “...yanlış yazıyorlar, **cümle dizimlerini** Almancaya göre yapıyorlar, **noktalama işaretleri** de sıkıntılı.” (K9); “Çok sık **imla hatalarıyla** karşılaşıyoruz.” (K2); “...en sık karşılaşılan hatalar **gramer ve imla hataları.**” (K8). Çocuklar fiiller konusunda ve terimleri anlamada zorluk çektikleri gibi dil bilgisi konularını da kolay unutuyorlar “Türkçede dil bilgisinde daha çok **fiiller işleniyor**, bu konulara geldiğimizde çocuklar zorlanıyorlar.” (K2); “Öğrencilerim dil bilgisinde **terimlerde zorlanıyorlar.**” (K7); “Haftasına bir önceki hafta işlediğiniz konuyla ilgili soru sorsanız **unutuyorlar.**” (K2). Dil bilgisini etkileyen başat faktörler arasında yetersiz Türkçe eğitimi gelmektedir “...çocuklar **sadece haftasonu** 40-45 dakika Türçe dersi işliyor.” (K2); “**Gerekli eğitimi alamıyorlar.**” (K6); “Çocuklar aslında direkt bir Türkçe **dil bilgisi eğitimi görmüyorlar,...**” (K9). İkinci dilin etkisi dil bilgisinde de görülmektedir “...çocukların **Almanca düşünerek** Türkçe yazmaları ciddi gramer hatalarını da beraberinde getiriyor.” (K4); “Çünkü **yerel dilin** gramerine uygun ifadeler göze çarpıyor.” (K5); “...yanlış yazıyorlar, cümle dizimlerini **Almancaya göre** yapıyorlar,...” (K9). Bunların yanı sıra Türkçe konuşma dilinin, günlük Türkçe kullanımın, ailenin ve sosyal ortamın, sosyal medyanın da Türkçe dil bilgisi üzerinde etkisi olmaktadır “**Konuştukları gibi** daha doğrusu konuşabildiği gibi yazmaya çalışıyorlar ve bu yanlış yazımlar doğuruyor.” (K1); “Öğrenciler **konuştukları gibi** yazıyorlar.” (K8); “Çünkü **günlük hayatta** bu konularla bir meşguliyetleri yok.” (K2); “Okullarda dilbilgisi verecek ya da

çocuklarına verdirecek bilinçte **aileler yok.**" (K6); "**Sanal âlem** de işin içine girince ortaya karışık bir durum çıkıyor." (K6). Dil biglisindeki zayıflık ve sıkıntılar dil becerilerine de yansımaktadır "Terimler yani bilgi eksik olunca **beceri de oturmuyor.**" (K1).

Tablo 8. Viyana'da Türkçe Eğitimine Yönelik Bulgular

KOD	TEMA
SADD'a ¹ eğitimci duyarlılığı-duyarsızlığı	Seçmeli ana dili dersleri
Yetersiz-verimsiz SADD	
Yetersiz-verimsiz Türkçe eğitimi	STK'ler da Türkçe eğitimi
Yerel dile verilen önem	
Öğrenci ilgisizliği	
Eğitimci kalitesi	Ana dili eğitimini etkileyen faktörler
Aile desteği	
Sosyal kurumların olumlu etkisi	Kurumların etkisi
Resmî makamların duyarlılığı	

Katılımcılardan bazıları Viyana'da okullarda sunulan seçmeli ana dili dersleri hakkında bilgiye sahip olmadıklarını belirtirken "Okuldaki seçmeli ana dili derslerinin içeriğiyle ilgili **bir bilgim yok** açıkcası." (K2); "Okuldaki seçmeli derslere gitmedim ve bir **bilgim de yok** maalesef." (K7); "Gitmediğim için bir **bilgim yok.**" (K9) katılımcılardan bir tanesi seçmeli ana dili dersleriyle ilgili genelde halkın bilgi sahibi olmadığını ifade etmektedir "Avusturya okullarında Türkçe ana dili dersinin seçmeli olarak veriliğine yönelik halkın büyük çoğunluğu **haberdar değil.**" (K5). Seçmeli ana dili dersleriyle ilgili değerlendirmeler ise derslerin "boş ders" hâlinde geçtiği, ana dili eğitiminin eksik olduğu yönündedir "Burada seçmeli ana dili dersleri **boş ders gibi.**" (K1); "Okullarda seçmeli ana dili olarak Türkçe diye verilen dersler **boş ders** havasında geçiyor." (K3); "Bu da bize düzenli bir ana dili **eğitiminin eksikliğini** gösterir." (K5). Devletin sunduğu seçmeli ana dili dersleri haricinde Türkler Viyana'da STK'ler da Türkçe dersleri sunmaktadır. Katılımcıların ifadesi ise Türkçe eğitimi veren STK'ler ın sayısının çok az olduğu ve var olanların da yetersiz ve verimsiz olduğu yönündedir "...ama Türkçe dersi veren **kurum az, içerik kalitesi de az.**" (K1); "Türkçe dersi veren **çok kurum yok** açıkcası." (K2); "Türkçe ders veren **çok yer yok**, var olanların **kalitesi de düşük.**" (K3). Ana dili eğitimine Türklerin yerel dile verdikleri önemin, öğrenci ilgisizliğinin, aile desteğinin ve eğitimci kalitesinin etkisi vardır "...Türkçe yerine **Almancayı** yerleştirmeye çalışıyoruz." (K1); "Neden bilmiyorum ama Türkçe eğitim verildiğinde çocuklar **ciddiyeti kaybediyorlar.**" (K1); "Açıkcası çocuklar ne seçmeli dersleri ne de haftasonu aldıkları eğitimleri **çok ciddiye almıyorlar.**" (K3); "Bu **eğitimcinin kalitesinden** de kaynaklanıyor." (K1); "Birçoğu çocuğunun yerel dili öğrenip bu dil ile burada hayatını idame ettireceğini düşündüğünden düzenli bir **ana dili derdi olmuyor.**" (K5). Türkçe eğitimi için Türk sosyal kurumların ve resmî makamların da etkisi büyüktür "**YTB, Yunus Emre** gibi kurumların yaptıkları faaliyetler de (özellikle kompozisyon, öykü yarışmaları gibi) insanlarımızı teşvik ediyor." (K1); "Devlet makamları, elçilik, ataşelikler bu konuda etkin olmalı, ancak onların da bu konuya dair **dertleri yok.**" (K6).

¹"Seçmeli ana dili dersleri" kısaltılarak verilmiştir.

Tablo 9. Katılımcıların Önerileri

KOD	TEMA
Evde destek	Veliler için öneriler
Ana diline gösterilen ehemmiyet	
STK'lerin desteği	
Dil becerilerinin gelişimi	Öğrenciler için öneriler
Söz varlığı gelişimi	
Kod aktarımı	
Bilinçlendirme	Eğitimciler için öneriler
Öğrenci iletişimi	
Dil becerilerine destek	
Türkçe eğitiminin niteliksel gelişimi	Türkçe öğretimi için öneriler
Dersler hariç destek	
Kurumların desteği	
Eğitimci ve veli desteği	

Katılımcılar Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçeleri ile ilgili değerlendirmelerden sonra konuyla ilgili öneriler sunmuşlardır. Velilere öneriler genelde ana diline evde ehemmiyet gösterilmesi ve evde desteklenmesi yönündedir “Dil öğreniminde **anne ve babanın desteği** çok önemli.” (K2); “**Temelleri onlar atmalı**, daha sonrasında da yani çocuklar okula başladıklarında da ana dilleri ile yakından ilgilenmelidir.” (K9); “Özellikle **kitap okumaya** önem vermeliler.” (K2); “...**Türkçe programlar** izletmelidir.” (K4); “...velilere çocuklarına çokça (**çizgi**) **dizi izletmelerini** öneririm.” (K8); “Ailelerin her şeyden önce ana dili öğrenimini **dert edinmeleri** gerekir.” (K5); “Kendi Türkçelerini **düzgün kullanmaları** gerek, çocukların Türkçe **eğitim almaları için çabalamaları** gerek...” (K3). Veliler yalnızca bazı STK'ler da sunulan Türkçe derslerini talep etmelidir ve Türkçe gelişimine yönelik isteklerini bildirmeliler “Oradaki yetkililerden ana dili eğitime yönelik program yapmalarını, kaynak kitaplar, ana dili ile ilgili bir kütüphane oluşturmalarını **talep edebilirler.**” (K5).

Öğrencilere önerileri ise öncelikle dil becerilerinin gelişimi için kendilerinin çabalamaları yönündedir “Çok klasik ama '**okumak**'”. (K7); “En ilkin önereceğim şey '**kitap okumak**'”. (K9). “Bol bol **okusunlar, yazsınlar, dinlesinler,**...” (K3); “...İstanbul Türkçesi konuşulan filmleri ve programları **izlemelerini** öneririm.” (K4); “**İzlemeyi** öneriyorum...” (K7); “Türkçe **yazmaları** da gerekiyor.” (K2); “**Yazarak** öğrenmek.” (K6); “Türkçe hocalarımız bizlere **konusurken saf Türkçe** konuşmaya kendimizi zorlamamızı istemişlerdi.” (K9). Katılımcılar, söz varlıklarını da geliştirmelerini öğrencilere önermektedirler “Duydukları **yeni kelimeleri kullanmaya** özen göstermelidir.” (K1); “...**yeni kelimeleri kullanmaktan** kaçınmasınlar,...” (K3). Konuşmada sıkça rastlanan kod aktarımına da dikkat edilmeli “**Dilleri karıştırmasınlar.**” (K8).

Katılımcıların eğitimcilere önerileri toplumu ve özel olarak veliler ile öğrencileri ana dilin ehemmiyeti ve ana dili eğitimi konusunda bilinçlendirmeleri gerektiği yönündedir “...ana dili eğitimi hakkını bir şekilde her platformda gündeme getirerek, **halkı bilgilendirmeye** yönelik yüksek gayretin içerisine girmeliler.” (K5); “Yurtdışında yaşayan **ailelere** ana dilin önemini gösterebilmek için farkındalık programları yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (K4); “...**çocuklara** içerisinde buldukları güzellikleri gösterip, bu imkânları kullanmaları için

yardım etmeli.” (K9). Eğitimcilerle bir diğer öneri ise öğrenci iletişimi konusundadır “Öğrenci eğiticiyi sevmek zorunda. Daha doğusu **eğitici kendini sevdirmek** zorunda.” (K6); “Yani tepkilerime ve yüz ifadelerime **dikkat ediyorum**, gardlarını kırmamak adına.” (K7); “Eğitmenlerin yurt dışında **konusulan dile hâkim** olmalarında fayda var.” (K8).

Katılımcıların Viyana'daki Türkçe öğretimi için önerileri evvela STK'ler da işlenen Türkçe derslerin niteliğinin geliştirilmesidir “Daha **kaliteli öğretmenler** yetiştirilmeli, **içerik zenginleştirilmeli.**” (K1); “Yine buradaki öğrencilere göre bir **müfredat oluşturmak** gerekiyor...” (K2); “Dediğim gibi **eğitimin kalitesini geliştirmeliyiz** ve derslere katılım artmalı.” (K3); “...çocukların gidecekleri ortamlarda **eğitmenler kaliteli olmalı.**” (K9); “Bu süreçteki tecrübeden yola çıkarak Türkçe öğretiminde **oyunlar daha sık kullanılmalı** diyebilirim.” (K2). Dersler haricinde kitap desteği sağlanmalı, kütüphaneler oluşturulmalı ve yarışmalar düzenlenmelidir “Bir de buradaki çocuklarımızın seviyesine uygun okumak için **Türkçe kitaplar** gerekiyor.” (K2); “Özellikle **ana dilde çocuk kitaplıklarının** oluşması, üyelikler yapılarak çocukların kitaplara ulaşmasını, gidip okuyabilecekleri bir **kütüphane ortamı** sağlanabilir.” (K5); “Mesela Türkçe eğitime yönelik **Türkçe yarışmalar** yapılabilir,..” (K5); “**Yarışmalar, kitap alış-verişleri**, cemiyetlerde **kütüphane oluşturma, kütüphane üyeliği**, yılda en çok okuyana ödül verme gibi birçok etkinlik yapılmalı.” (K6). Türkçe eğitiminin gelişimi için mühim olan STK ve kurumların desteği için öneriler ise şu şekildedir “Bütün kurumların Kur'an, dinî dersler haricinde **Türkçe dersleri** de vermeleri gerekiyor.” (K2); “Eğitim merkezlerimizin her birinde mutlaka **Türkçe dersi müfredata eklenmelidir.**” (K4); “Çocuklara kaliteli **ana dili konuşulan ortamlar** sunmalıyız.” (K9); “Gerekli olan ise **eğitim ataşeliğinin** burada var olan **sivil toplum kuruluşlarıyla** irtibata geçerek Türkçe öğreniminin nasıl ve ne şekilde olacağını programlarına almalı,..” (K5). Sivil toplum kuruluşlarının ve resmî makamların yanı sıra eğitimci ve veli desteği de Viyana'da Türkçe öğretiminin gelişimi için önemlidir bu minvalde katılımcıların önerileri şu şekildedir “**Veliler** de bu durumla ilgilenmeli **eğitimciler** de.” (K3); “Çocuklara hem **ana dili bilinci kazandırılmalı** hem de **ana dili sevdirmeli.**” (K3); “...ana dili eğitiminin seçmeli olduğu ve bunun küçümsemeyecek bir imkân olduğu, bu konuda duyarlı olmaları gerektiği **mutlaka anlatılmalıdır.**” (K5); “Fakat eğitimde yine **yabancı dil ile ana dil karıştırılmamalı.**” (K8).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Viyana'da yaşayan Türk çocukların Türkçe dil becerileri, söz varlığı ve dil bilgisi ile Viyana'da Türkçe öğretiminin niteliklerinin araştırıldığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçe dil becerileri üzerinden yapılan değerlendirmelerde en sıkıntılı beceri olarak “yazma” görülmüştür. Yerel dilin ve Türkçe konuşma dilinin etkisi yazma becerisinde ciddi hatalara sebebiyet vermektedir. Okyay ve Aksak (2020'den aktaran Tekeli 2021, 114) aynı şekilde Berlin Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen sınavın yazılı anlatım becerisi bölümünde B1 seviyesindeki 30 öğrencinin yazım ve imla hatalarının %35'inin Almancadan ve konuşma dilinin yazıya aktarılmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

Çalışmada çocukların yazma becerisinde Almancadan kaynaklı hatalardan en belirgin olanları “s, z, ğ, ı, ç, w” gibi harflerde yanlış yazımlar, isimleri büyük harfle yazma, Almancada kullanılan yardımcı fiilleri Türkçeye aktarma olarak tespit edilmiştir. Özturgut (2018),

Viyana'da yaşayan üç Türk kökenli genç ile yaptığı yazı çalışmasında aynı şekilde şu eksiklikler ve hatalara rastlamıştır: Almancada olduğu gibi büyük harfle yazma, bazı harflerde hatalar (i, ğ gibi), kesme işaretini kullanmama, hatalı ek yazımı, yöresel ağzın (konuşma dilinin) etkileri. Yine Okyay ve Aksak (2020'den aktaran Tekeli 2021, 114) da Almancadan kaynaklı hatalarda "s"nin "z" yazılması, "w" harfi ile "v" harfinin karıştırılması, "ı" yerine "i" kullanımından bahsetmektedir. Aytemiz'in (2000'den aktaran Tekeli, 2021, 113-114) çalışmasında incelediği metinlere bakıldığında da Türkçe metinde Almanca kelimelerin kullanıldığı ve Almancanın yazım kurallarının Türkçeye aktarıldığı görülmektedir.

Konuşma becerisinde çocuklarda sık rastlanan durumlardan biri "kod aktarımı"dır. Bunun sebeplerinden bazıları söz varlığındaki eksiklik, ana dilinde konuşma alışkanlığının ve okuma alışkanlığının olmamasıdır. Yerel dile hâkimiyet, konuşmada kullanılacak olan kelimelerin ilk yerel dilde akla gelmesine sebep olmakta ve bu da ana dili ile konuşurken sık sık kod aktarımına yol açmaktadır. Günay (2020), Viyana'da yaşayan dört kişilik bir ailenin kod aktarımlarına yönelik izlediği çalışmasında genelde Almancadan Türkçeye entegre edilerek yapılan aktarımın, Türkçe söz varlığındaki eksiklikten ve söylenenlerin pekiştirilmesi ihtiyacından kaynaklandığını belirtmektedir. Çocukların konuşmalarında bariz hissedilen diğer iki hususun ise yöresel ağız ve Almanca aksan olduğu tespit edilmiştir. Halilovic (2015) çalışmasında, Viyana'da yaşayan Türk çocukların konuşma becerilerinde aynı şekilde yöresel ağız ve Almancanın etkisine rastladığını bildirmiştir. Bu çalışma neticesinde de çocukların konuşma becerisinde yöresel ağıza ve Almanca aksana rastlanmaktadır.

İlk edinilen ve diğer becerilerin de temeli olan dinleme becerisini ana dile olan hâkimiyetin zayıflığı, sınırlı söz varlığı, Türkçenin günlük hayatta dinleme/izleme dili olarak tercih edilmemesi etkilemektedir. Verilerden çocukların genelde Türkçe dinlediklerini anlamada güçlük çektikleri ve bunu gizledikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, tekrarlar ve yerel dilden açıklamalar ile dersleri desteklediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin özellikle mecaz ifadeleri anlamada zorluk çektikleri, dinleme becerisinin gelişiminde söz varlıklarının ve yaşadıkları çevrenin etkisi olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin ehemmiyetle üzerinde durdukları, öneri olarak çoğunun değindiği beceri olan okuma becerisi, dil becerilerinin gelişimini ciddi anlamda desteklemektedir. Öğretmenlerin "ilkokul öğrencisi gibi" niteledikleri okumalar, yavaş, duraksayarak ve heceleyerek olmaktadır. Okuma becerisinde yanlış vurgu ve tonlama, yanlış yerde duraksama, harfleri hatalı okuma, kelime sonlarını yutma gibi hatalar görülmektedir. Burada söz varlığındaki eksiklerin ve yerel dilin etkisi bariz görülmektedir. Yanlış ve hatalı okuyan öğrenciler doğal olarak okuduklarını da anlamamaktadır. Bu becerinin gelişimi için okuma alışkanlığı büyük faktördür.

Rauch ve diğ. (2010) Türkçe-Almanca iki dilli öğrencilerin Türkçe, Almanca ve İngilizce okuma becerilerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin Türkçe okuma becerileri arasında büyük farklılıklar olduğunu söylemektedir. Türkçe dil grubundaki öğrencilerin sadece üçte biri tek tek yazılan Türkçe kelimeleri veya kısa cümleleri anlayabilmektedir. Öğrencilerin sadece %25'inden biraz fazlası Türkçede B1 veya B2 okuma düzeyindedir, daha uzun ve daha karmaşık Türkçe metinlerle bağımsız olarak da çalışabilmektedir.

Viyana'da yaşayan Türk çocukların ana dillerindeki temel becerilerde yaşadıkları sıkıntılar ve hataların kaynağı olarak sık sık değinilen söz varlığı, dil beceriler ile gelişir ve becerilerin seviyesini etkilemektedir. Karşılıklı bu ilişkinin neticesine bakıldığında dil becerilerinde eksiklikler olduğu gibi söz varlığı da genelde sınırlıdır. Tatar Kırılmış ve Çelebi (2015) İngiltere'de 100 yedinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları yazı çalışması neticesinde öğrencilerin kullandıkları 17193 kelimedenden 15040'ının tekrar eden kelimeler olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun sebebi olarak ise kelime hazinelerinin darlığı belirtilmiştir. Boyacı ve Ersoy (2015) Almanya, Belçika, Avusturya, İngiltere, Norveç, İsveç ve Özbekistan'da Türkçe derslerinde görevli öğretmenler ile yaptıkları görüşmeler neticesinde aynı şekilde iki dilli Türk öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerin dağarcıklarındaki yetersizliğin sebepleri olarak ise velilerin eğitim düzeyinin düşüklüğü ve çocukların küçük yaştan itibaren ana dili dersi almamaları verilmiştir. Bu çalışmada ise söz varlığı üzerinde Türkçe eğitiminin/ana dili derslerinin olumlu bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Söz varlığının gelişimi için okuma alışkanlığı, günlük Türkçe kullanımı, ailenin ve sosyal ortamın etkisinin de büyük olduğu tespit edilmiştir.

Yıldız'ın (2012) Almanya'da öğrenci, veli ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğretmenlerin %25'i öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu, %3,3'ü ise Almanca düşünüp Türkçe ifade etmeye çalıştıklarını söylemektedir. Velilerin %22,6'sı da çocuklarının kelime hazinesini eksik bulmaktadır. %7,9'u iki dili karışık konuştukları bilgisini vermektedir. Bu çalışmada katılımcıların ifadeleri de aynı şekilde çocukların söz varlıklarının dar olduğunu, bu sınırlılığa ise özellikle kod aktarımının sebep olduğunu. Söz varlığının dar oluşu konuşmada kod aktarımının yanı sıra asalak seslere ve çocukların dinledikleri ile izlediklerini anlamamalarına, sözcükleri hatalı yazmalarına, yavaş okumalarına ve okuduklarını anlamamalarına sebep olmaktadır.

Viyana'da yaşayan çocukların sınırlı deyim/atasözü hazineleri olduğu ve mecaz ifadelerde zorlandıkları da çalışmada belirtilmiştir. Aytemiz (2000, 91), Almanya'da 14-16 yaş grubunun deyim ve atasözü bilgisini araştırdığı çalışmasında aynı şekilde öğrencilerin çoğunun özellikle deyimlerin karşılığını bilmediklerini, deyimleri kendi düşünce ve algılarına göre yorumladıklarını tespit etmiştir.

Dil bilgisi, Viyana'da yaşayan, Türkçeyi ailede ve çevrede öğrenen, Türkçe dersleri almayan öğrenciler için ciddi sıkıntılar yaratmaktadır. Haftalık 1-2 saatlik seçmeli ana dili dersi veya STK'lerde Türkçe dersleri alan öğrenciler de dil bilgisi kurallarını öğrenme ve hayata geçirmede yine zorluklar yaşamaktadır. Yazma becerisinde bariz görülen dil bilgisi hatalarında yine yerel dilin etkisi büyüktür. Özellikle okuma alışkanlığı olmayan çocuklar genelde konuştukları gibi yazmakta, bu da yine yazıda birçok dil bilgisi hatasına sebebiyet vermektedir. Almanca harfler ile yazma, Almanca dil bilgisine göre cümle kurma, noktalama işaretlerinden genelde sadece "nokta" kullanımı gibi sıkıntılar bariz görülen hatalardandır. Çocuklar, dil bilgisine ait bilgileri günlük hayatta kullanmadıkları için konuları ve terimleri genelde kolay unutmakta, özellikle fiillerde zorluklar yaşamaktadır.

Avusturya'da Türkçe öğretiminin niteliklerinin sorulduğu kısımda öğretmenlerin bazıları devletin okullarda sunduğu SADD hakkında bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu haktan habersiz veliler ve öğrencilerin sayısı da çoktur. Eğitimlerden haberdar olduğu hâlde

derslere katılmayan veya kayıt yaptırıp bir süre sonra bırakan öğrenciler de mevcuttur. Bunun sebeplerinden biri SADD'in katılımcıların ifadelerine göre "boş ders" hâlinde geçmesidir. Bu imkânın verimli kullanılmamasına sebep olan diğer etmenler ise SADD'lerin zorunlu ders olmaması, STK'lerin yeteri duyarlılığı göstermemesi, birçok ailenin SADD hakkında haberdar olmaması, bu haktan haberdar olan ailelerin birçoğunun yerel dili çok iyi kullanamamaları sebebiyle isteklerini bildirmedeki eksiklikleri ve çekinceleridir. Türkçe eğitimi veren STK'lerin sayısı ise azdır. Türkçe eğitimi sunanlar da içerik olarak yetersizdir. SADD'in ve STK'lerin sunduğu Türkçe eğitimleri öğrenciler tarafından ise ciddiye alınmamakta, ders havasında geçmemektedir. Eğitim içeriği ve eğitimci kalitesi de bu durumu etkilemektedir.

Çalışmada katılımcılar çocukların buldukları sosyal çevrenin ana dilini etkilediğini belirtmektedir. Yeterli ve etkili bir Türk sivil toplum örgütünün bulunmadığı bölgelerde Türkçe derslerine katılan öğrencilerin sayıları azalmaktadır (Arıcı ve Kırkkılıç, 2017). Dolayısıyla ailenin Türkçe ile olan ilişkisi, Türklerin çoğunlukta olduğu bölgelerde yaşamak, Türk STK'lere gitmek, çevrenin Türkçeyi günlük iletişim dili olarak kullanması, arkadaş çevresinde Türkçenin durumu gibi sosyal çevrede Türkçenin kullanımı çocukların ana dilini etkilemektedir. Subklew (2001, 37), Almanya'daki Türk öğrencilerin Türkçe düzeylerinin ve kelime hazinelerinin değişken olduğunu belirtmiştir. Bu durumun sebebini ise aynı şekilde öğrencilerin farklı aile ve sosyal çevrelerden geliyor olmaları ve okula başlayana kadar içerisinde yer aldıkları çevrenin söz varlığına sahip olmaları ile açıklamaktadır. Çakır (2002) çocukların yaşadıkları aile ortamı, ailenin geldiği sosyal ve kültürel çevre, aile bireylerinin eğitim düzeyi, yaşanan konutun bulunduğu çevre, aile bireylerinin birbirleriyle kurdukları dilsel ilişki sırasındaki dil tercihi, ailedeki görsel-işitsel medya kullanım alışkanlıkları gibi sosyokültürel unsurların çocukların sadece ikinci dil edinimini değil aynı zamanda onların ana dili gelişimini de etkileyen önemli özellikler olduğunu ifade eder.

Araştırma neticesinde veli, öğrenci, eğitimciler, STK ve resmî kurumlara öneriler şu şekilde sıralanabilir:

-Veliler ana dilini evde desteklemeliler. Ana dili eğitimine önem gösterilmeli, ana dili eğitimi için çaba harcanmalıdır. Türkçe evde konuşulmalı, dinlenmeli, okunmalı ve yazılmalıdır. Özellikle "okuma"ya ayrı olarak önem verilmelidir. Çocuklar için Türkçe kaynaklar temin edilmeli, kitaplıklar oluşturulmalı ve düzenli okumalar yapılmalıdır. Eğlenceli hâle getirilen aile içi faaliyetlerle Türkçe, yalnızca günlük basit bir konuşma dili olmaktan çıkarılmalıdır. Türkçe, veliler tarafından düzgün kullanılmalıdır. Türkçe eğitimi STK'ler dan talep edilmelidir.

-Öğrenciler ana dilini hayatlarının merkezine yerleştirmeliler. Türkçe yalnızca günlük konuşma dili olarak kullanılmamalı, Türkçe izlenmeli, dinlenmeli, okunmalı ve özellikle yazı çalışmaları yapılmalıdır. Yeni kelimelere açık olunmalı, bilinmeyen kelimeler not edilmeli ve kullanım alanına çıkarılmalıdır. Dili zenginleştiren mecaz ifadeler, deyim ve atasözleri de söz varlığına eklenmelidir. Konuşmalarını geliştirmek adına farklı sözcüklerden yararlanmalı ve kod aktarımından kaçınılmalıdır.

-Eğitimciler ana dili konusunda toplumu bilinçlendirmelidir ve ana dilinin önemi anlatılmalıdır. SADD gibi devletin sunduğu imkânlar özellikle velilere anlatılmalı, ne gibi gayretlerin bu minvalde yararlı olacağı konusunda destek sağlanmalıdır. Genelde okul dışı bir saat olarak gördükleri SADD veya STK'ler da verilen Türkçe eğitimlerinin içerikleri zenginleştirilmeli ve eğlenceli hâle getirilmelidir. Türkçe eğitimini, kaynak kitapları vb. gerekli mercilerden talep edilmelidir. Ana dili eğitiminde çocukların zayıf oldukları noktalar eğitimciler tarafından tespit edilmeli, bu noktalar üzerine yoğunlaşılmalıdır. Öğrenci sevgisi kazanılmalı ve ana dili sevdirmelidir. Bölgenin kültürü ve dili ile yetişen çocukları anlamak, sevgi bağı oluşturmak ve ana dilini öğretebilmek adına yerel dil ve kültür öğrenilmelidir. Çocukların iki dillilik gerçeği unutulmamalı ve yeri geldikçe ikinci dilden destek esirgenmemelidir.

-STK'ler Türkçe eğitimini kesinlikle desteklemelidir. Türkçe ders içeriği zenginleştirilmeli, eğlenceli hâle getirilmeli, kaliteli öğretmenler yetiştirilmelidir. Dil bilgisi konuları bol uygulamalar ile dile yansıtılmalıdır. Türkçe derslerin yanı sıra Türkçe kaynak sağlanmalı, kütüphane oluşturulmalı, ana dili ile bağ oluşturmak adına yarışmalar ve faaliyetler düzenlenmelidir. SADD'nin ve STK'ler de verilen Türkçe derslerin ana dili gelişimi adına ne denli gerekli olduğu topluma anlatılmalı, seminerler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Albayrak, T. & Erdoğan, E. (2020). Almanya'da Yaşayan 3. Kuşak Türklerde Sık Kullanılan Kod Aktarım Türleri-Bir Söylem Analizi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 39-56.
- Altıntaş, Ö. F. (2011). Dil, Anadili ve Kültür/ Prof. Dr. Hayati Develi İle Söyleşi. *Perspektif Dergisi: İslam Toplumu Millî Görüş Aylık Yayın Organı*, 17(93), 5-38.
- Arıcı, B., & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 480-500.
- Aytan, T., Ayşe B. & Güllü U. (2018). Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi Çalıştayları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 5(2), 16-34.
- Aytemiz, A. (2000). Almanya'da Türkçe. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadili Sorunları Toplantısı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 85-100. (Aktaran: Tekeli, F. (2021). İki Dilli Türk Çocuklarına Kelime Öğretimi. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. A. Karabulut, M. Tunagur (Eds.), İstanbul: Akademisyen Kitabevi: 105-122).
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27,137-159.
- Bauer, W. T. (2008). *Zuwanderung Nach Österreich. Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung – ÖGPP. Wien.*
- Below, A. (2011). *Zweisprachigkeit "Bilinguismus". Lokale Bildungsmaßnahme in Saarbrücken.*
- Bican, G. & Necati, D. (2018). Danimarka'da Türkçe-Danca Konuşan Öğrencilerin Dil Baskınlığının İki Dillilik Temelinde İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 131-155.

- BKA. (2015). 4. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 15 Abs. 1 der Europäischen Charta der Regional oder Minderheitensprachen. Bundeskanzleramt Österreich, Wien. 9-205.
- BMB. (2015-16). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch Gesetze und Verordnungen. Bildungsministerium für Bildung und Frauen. Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 1/2015-16.
- Bölükbaş, K., Hançer, F. B. & Golynskaia, A. (2019). İki Dillilik: Tanımı ve Türleri Üzerine Kuramsal Tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113.
- Büyükbayrak, M. (2015). Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I – Warum nimmt die Nachfrage ab? Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Wien.
- Büyükoztürk, Ş. ve diğerleri. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. 21. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Canale, M. & Merrill, S. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7 (19), 15-20.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çakır, M. (2016). Avusturya Türk Toplumunun Güncel Sorunları. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 21-36.
- Çolak, K. & Lokman, G. (2018). İki Dilli Ortamlarda Anadilin Eğitim ve Öğretime Katkısı: Avusturya Örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(64), 583-618.
- Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin Gelişimsel ve Toplumsal İşlevleri. *Anadilde Eğitim Sempozyumu*: 105-128.
- Demirci, S. (2019). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Wien.
- Ediskun, H. (1999). Türk Dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Extra, G. & Yağmur K. (2013). Dil Zengini Avrupa: Avrupa'da Çokdilli Politika ve Uygulama Eğilimleri. Cambridge Üniversitesi Yayını: 1-259.
- Fleck, E. Der muttersprachliche unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. Referat für Migration und Schule, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Genç, S. (2011). Sprachökonomie im Bilingualismus (Deutsch-Türkisch) und Ihre mögliche Erscheinungen im Sprachgebrauch. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gschwend, R. (2014). Zuhören und Hörverstehen-Aspekte, Ziele und Kompetenzen. Konzeptionen des Mündlichen-Wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen. ed. Elke Grundler, Carmen Spiegel. Bern: Hep-verlag: 143-157.
- Günay, F. (2020). Code-Switching während der Hausübungssituation“. Diplomarbeit. Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.

- Güzel, A. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). 3. bs. Ankara: Akçağ yayınları.
- Halilovic, T. (2015). Der Einfluß der Zweitsprache Deutsch auf die Erstsprache Türkisch bei türkischen Migrantenkindern und -jugendlichen in Österreich. Masterarbeit, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, CI(717), 222-228.
- Karakaya, Ş. (2007). Dil Gelişimi ve Dil Politikası. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 141-153.
- Kıran, Z. (1996). Dilbilim akımları. 2. bs. Ankara: Onur yayınları.
- Mesghi, Anna. 2002. Systemic Approach in Teaching Grammar to Adult Learners. International Conference of Bilkent University School of English Language.
- Namaldi, G. (2020). "Ein Sturz ins Tulpenbeet-die bilinguale Alphabetisierung von Kindern mit Türkisch als Familiensprache an Wiener Volksschulen anhand des FÖRMIG-Anlyseinstruments". Diplomarbeit. Universität Wien.
- Okyay, D. & Aksak Gönül, A. (2020). Almanya'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Yazılı Anlatımlarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 2. Öğrenci Sempozyumu, Ankara. (Aktaran: Tekeli, Feride. 2021. İki Dilli Türk Çocuklarına Kelime Öğretimi. İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. ed. Ahmet Karabulut, Muhammed Tunagur. İstanbul: Akademisyen Kitabevi: 105-122).
- Onan, B. (2016). Söz Varlığı Terimnolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması. Milli Eğitim Dergisi, 210, 11-29.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçe'de Ana Dil ve Ana dili. Journal of Turkish Language and Literature, 2(1), 311-322.
- Öksüz, Ö. (2012). Dilin Önemi ve Anadili Olarak Avrupa'da Türkçe, Hayat Online, 69. Sayı, Haziran 2012, {<http://www.hayatonline.eu/69-sayi-haziran-2012/dilin-onemi-veanadili-olarak-avrupa%E2%80%99da-turkce/>}, Erişim Tarihi: 11.11.2017. (Aktaran: Çolak, K. ve Gözcü, L. (2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(64), 583-618.).
- Özbay, F. (2020). Eine migrationspädagogische und DaZ-didaktische Analyse der sprachbezogenen Bildungspläne der Bundesregierung Österreichs "Kurz I". Diplomarbeit. Universität Wien.
- Özkırmı, A. (1994). Dil ve Anlatım. 1. bs. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özturgut, Z. (2018). Deutsch-Türkisch Bilinguale Sprachförderung am Beispiel des Romans "Mihrimah. Aşk-ı Şahane" von Naşide Gökbudak. Diplomarbeit. Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät.
- Pilten, G. (2019). Dinleme Eğitimi. Türkçe Öğretimi: Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için. ed. Hayati Akyol, Ayfer Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 81-101.
- Porzig, W. (1985). Dil Denen Mucize I: Dil Biliminin Konuları, Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar. 1. bs. çev: Vural Ülkü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Porzig, W. (1986). Dil Denen Mucize II: Dil Biliminin Konuları, Metotları ve Ulaştığı Sonuçlar. 1. bs. çev: Vural Ülkü. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- Schmid, B. (2012). Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Stubler, C. [27.08.2021]. Mehrsprachigkeit in Österreich – Chance oder Barriere?. https://wp.sung.sk/wp-content/uploads/2020/07/SZfG_2018_2_Stubler83-95.pdf.
- Şahin, A. (2019). Konuşma Eğitimi. Türkçe Öğretimi: Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için. ed. Hayati Akyol, Ayfer Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 103-128.
- Subklew, E. (2001). Muttersprachlicher Unterricht und Integration (Von der Türkenschule zum Fach Türkisch). Inauguraldissertation. Johann-Wolfgang-Goethe Universität zu Frankfurt am Main.
- Tatar, K. İ. & Çelebi, C. (2015). İngiltere’de Anadil Olarak Türkçe Dersi Alan Öğrencilerin Türkçe Kelime Dağarcığı. *The Studies of Ottoman Domain*, 5(8), 1-41.
- TDK. Güncel Türkçe Sözlük. [14.02.2021]. Türk Dil Kurumu Sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr>.
- Yalçın, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu Ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, M. Y. & Demirel, G. (2015). İki Dillilik ve Türleri Üzerine. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 3, 1693-1701.
- Zloušić, I. (2010). Muttersprachenunterricht an Wiener Volksschulen: Kultur- und sozialanthropologische Beleuchtung eines marginalisierten Berufsfeldes“. Diplomarbeit. Universität Wien.